



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

Т. 23, № 4 (2025)

12+

Искусственный интеллект: от вытеснения
человека к развитию его потенциала

Речевая самоидентификация

«Демаркационные линии» профобразования

ISSN 2078-838X eISSN 2949-0987

Ценности и смыслы как мерило
личной эффективности

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 23, № 4 (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 25.12.2025. Выход в свет: 30.12.2025. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+
Отпечатано в типографии РАНХиГС. 119571, Москва, пр. Вернадского, 82. Тел.: +74954332510

EDUCATIONAL POLICY

Scientific and public affairs journal

Vol. 23, No. 4 (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: 25.12.2025. Publication date: 30.12.2025. 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

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ

008 СМЕШЕНИЕ
Дмитрий Николаев. Искусственный интеллект как антропологический проект: от редукции к становлению (ч. 1)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ

020 ЦЕННОСТИ
Ольга Иванова, Арина Маленова. Личностная эффективность в антропологической перспективе: от концепта к операциональной модели

ТРУДОВАЯ КНИЖКА

032 ПРЕОБРАЗОВАНИЕ
Игорь Сергеев. «Демаркационные линии» профессионального образования

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН

056 МЕТОД
Елена Кролевецкая, Наталия Авалуева, Любовь Асмолова. Проектирование общеразвивающих программ. Методологии, технологии, результаты

074 СТРАТЕГИЯ
Галина Савиных. Тихий омут промежуточной аттестации в школах: «судьбы» учеников, не отработавших академические долги

078 ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ
Татьяна Григорьева. Имитационное моделирование цели деятельности директора школы

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

092 ЯЗЫК
Валентина Чернявская, Варвара Малахова, Владислав Екинцев. Подход Н. И. Жинкина и речевая самоидентификация людей

CONTENTS

DIGITAL ARK

008

CONFUSING

Dmitry E. Nikolaev. Artificial Intelligence as an Anthropological Project: From Reduction to Becoming (Part 1)

ANTHROPOLOGICAL TURN

020

VALUES

Olga V. Ivanova, Arina Yu. Malenova. Personhood Effectiveness from an Anthropological Perspective: from Concept to Operationalization

EMPLOYMENT HISTORY

032

PRE-EDUCATION

Igor S. Sergeev. «Demarcational lines» of vocational education

PEDAGOGICAL DESIGN

056

METHOD

Elena N. Krolevetskaya, Nataliya B. Avalueva, Lyubov M. Asmolova. Design of general developmental programs. Methodologies, technologies, results

074

STRATEGY

Galina P. Savinykh. The Quiet Pool of Intermediate Certification in Schools: "Fates" of Students Who Haven't Completed Their Academic Debts

078

GOAL-SETTING

Tatiana V. Grigorieva. Simulation modeling of the principal's activity goals

PERSONAL POTENTIAL

092

LANGUAGE

Valentina S. Chernyavskaya, Varvara R. Malakhova, Vladislav I. Ekintsev. N. I. Zhinkin's approach and speech self-identification of people in different age periods



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Искусственный интеллект как антропологический проект: от редукции к становлению (ч.1)¹

Д. Е. Николаев

АНО Исследовательский центр «Аналитик». Екатеринбург, Россия

АННОТАЦИЯ Современные исследователи активно обсуждают, чем искусственный интеллект (ИИ) является для человека: культурным орудием, средством цифровой экстернализации, цифровым значимым Другим или альтернативой человека. Гораздо реже встречаются размышления о том, кем является сам человек для технологий и их создателей. В работе показано, что технологии ИИ, представляющие собой не единое инженерное решение, а конгломерат различных подходов, не только базируются на принципиально разных образах человека, но и транслируют их через собственную архитектуру, поддерживая развитие соответствующих практик. Тем самым данные решения влияют на культуру, конструируют новые миры и нового человека в них. Архитектура большинства внедряемых и обсуждаемых исследователями типов ИИ (генеративный, человекоцентричный, «заслуживающий доверия», объяснимый, интерпретируемый, воплощенный, ситуативный, энактивистский, социальный, а также проектируемый в рамках социотехнического и акторно-сетевого подходов) опирается на редуцированные образы человека. Одним из ключевых рисков, связанных с широким внедрением подобных систем, является опасность расчеловечивания – «вымывания» из человеческих практик контекстуального понимания, смыслов творчества, моральной и нравственной ответственности, глубоких межличностных связей, со-действия, вариативности, автономии и самодетерминации. В результате человек становится не более чем исполнителем социальной роли (пользователь, клиент, работник, пациент, студент и т.п.). Преодоление редукции человека в системах ИИ возможно через изменение дизайна архитектуры. Соответствующие технологии должны выходить за пределы упрощенных антропологий и строиться на сложных образах, способствуя не только становлению человека и развитию его потенциала, но и формированию по-настоящему человекоцентричной культуры – культуры достоинства (А. Г. Асмолов). В работе сформулированы практические ориентиры, которые могут лечь в основу проектирования подобных архитектур.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА искусственный интеллект, потенциал человека, человекоцентричность, образы человека, антропология технологий

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Николаев Д. Е. (2025). Искусственный интеллект как антропологический проект: от редукции к становлению (ч.1). *Образовательная политика*, 23(4), 8–18



© Николаев Д. Е. 2025

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

Поступила: 20.11.2025
Принята: 01.11.2025
Дата публикации: 30.12.2025



Дмитрий Евгеньевич НИКОЛАЕВ

к. псих. н., заместитель директора,
АНО Исследовательский центр «Аналитик»
(620219, РФ, Екатеринбург, пр. Ленина, 38а),
<https://orcid.org/0000-0002-3385-1640>,
e-mail: dnpsy2019@gmail.com

¹ Продолжение см. в журнале «Образовательная политика» 24(5), 2026.

Введение

Среди исследователей и ведущих разработчиков в последнее время все чаще обсуждается опасность «финансового пузыря» вокруг искусственного интеллекта (ИИ), а также беспокойство по поводу темпов его дальнейшего развития ввиду ограниченности необходимых ресурсов². Несмотря на это, сомнений в ценности технологий ИИ не возникает. Напротив, эти дискуссии лишь усиливают интерес к пониманию того, какое место искусственный интеллект занимает и может занять в человеческой культуре и деятельности. Тренды свидетельствуют, что его позиция окажется значимой. Например, опубликованные в октябре 2025 г. результаты проведенного в США опроса показывают, что 85% учителей и 86% школьников используют

ИИ. При этом 42% учеников в ходе такого взаимодействия рассчитывают получить психологическую поддержку, еще столько же используют технологию как способ сбежать от реальной жизни. Многие пользователи воспринимают ИИ в качестве друга или компаньона. В романтические отношения с ним вовлечены 19% респондентов³. Исследования демонстрируют у молодежи конвергенцию реального и цифрового миров в рамках единого переживания личностью смешанной онлайн-офлайн реальности (Солдатова, Чигарькова & Илюхина, 2025).

В научном дискурсе сформировались несколько доминирующих подходов к определению роли и места систем

2 Heath, A. (2025, January 24). I talked to Sam Altman about the GPT-5 launch fiasco. The Verge. <https://www.theverge.com/command-line-newsletter/759897/sam-altman-chatgpt-openai-social-media-google-chrome-interview>

3 Center for Democracy & Technology (CDT). (2025, January 30). *Hand in hand: Schools' embrace of AI connected to increased risks to students*. <https://cdt.org/insights/hand-in-hand-schools-embrace-of-ai-connected-to-increased-risks-to-students/>

искусственного интеллекта в жизни человека. Сущность этих подходов часто формулируется с помощью взаимоисключающих метафор: ИИ как «замена человека», «культурное орудие», «средство цифровой экстернализации», «элемент человека расширенного или дополненного» и т.п. Исследователями подробно обсуждалось, что то, чем являются технологии по отношению к человеку, во многом определяется режимом (социотехнической конфигурацией) их внедрения. Одна и та же технология в различных режимах внедрения может становиться либо вытесняющим, либо

МНОГИЕ ПОЛЬЗОВАТЕЛИ
ВОСПРИНИМАЮТ ИИ В КАЧЕСТВЕ
ДРУГА ИЛИ КОМПАЬОНА.
В РОМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ
С НИМ ВОВЛЕЧЕНЫ
19% РЕСПОНДЕНТОВ

развивающим человека фактором (Acemoglu & Restrepo, 2018, 2020). Гораздо меньше внимания исследователи уделяют тому, что сама архитектура многих технических систем уже имплицитно предполагает определенный характер взаимодействия

с человеком, а значит, задает вполне конкретное распределение ролей в диаде «человек – машина». Конечно, можно попробовать есть вилкой и ножом, как палочками для еды (т.е. изменить «режим внедрения»), но это будет не слишком функциональным и эффективным решением, поэтому большинство людей будет использовать столовые приборы именно так, как задумано их производителями.

Каждая проектируемая для взаимодействия с людьми техническая система по умолчанию опирается на неявную теорию человека – на способ представления его природы и возможностей. Хотят ли те, кто разрабатывает и внедряет современные технологии, заместить человека машиной или, напротив, содействовать его развитию (Acemoglu & Restrepo, 2018, 2020; Асмолов, 2024; Ушаков & Валуева, 2022), минимальная рефлексия над проблемой взаимодействия человека и техники в любом случае сталкивается с ключевым вопросом: какой именно образ человека скрыто или

явно заложен в архитектуре конкретной технологии? Этот образ — больше, чем техническая подробность. Он определяет, что именно в человеке следует развивать или замещать, какие практики будут поощряться, а какие маргинализироваться, и в конечном счете, какой тип субъекта и мира будет конструироваться. Поэтому в рамках дискуссии о замещении или развитии целесообразно прямо поставить вопрос: кто является человеком для проектировщика и для самой технической системы? Иными словами, прежде чем спорить о пользе или вреде той или иной технологии и о режимах ее внедрения, следует раскрыть ее имплицитную антропологию.

Архитектура информационных систем и тот образ человека, на который они явно или неявно опираются, не являются нейтральными. Напротив, и архитектура, и образ выступают как проектные решения, структурирующие поведение индивидов, задающие нормативные ожидания и в результате субъективирующие человека. Значимыми оказываются формальные и интерфейсные решения, протоколы сбора и обработки данных, встроенные цели оптимизации и даже материальная организация аппаратной части. Широкий корпус исследований в области философии техники, STS (Science and technology studies), антропологии и дизайна показывает, что устройства и системы задают поведение пользователей, конструируют ожидания и устанавливают нормы практик также, как законодательство, традиции, культура и институты (Akrich, 1992; Woolgar, 1990; Winner, 1980). Более того, архитектура систем и встроенный в них образ человека не только задают возможности и ограничения практик, но и участвуют в конструировании нового человека и новых миров (Асмолов, 2024; Фаликман, 2020; Skulmowski, 2023; Гудмен, 2001; Солдатова, Чигарькова & Илюхина, 2024а, 2024б; Hayles, 1999). В связи с этим вопрос о влиянии ИИ-архитектур и лежащих в их основе антропологических моделей на человеческие практики и на самого субъекта заслуживает центрального места в исследованиях взаимодействия человека и информационных систем. Именно рассмотрение такого влияния является целью данной работы.

Методы исследования

Данная теоретическая работа опирается на междисциплинарную методологию, сочетающую философско-антропологический анализ, социотехнический подход и элементы критических исследований технологий. В центре нашего внимания находится не функциональная эффективность систем искусственного интеллекта как таковая, а архитектурные решения, через которые в технологии имплицитно встраиваются определенные образы человека. В качестве основного аналитического инструмента используется концептуальная реконструкция, главной целью которой выступает выявление и сопоставление антропологических предпосылок, заложенных в различных типах архитектур ИИ, и анализ того, какие формы субъектности и практик они делают вероятными.

Также применяется сравнительно-типологический метод, позволяющий систематически сопоставить ключевые подходы к проектированию ИИ (от генеративных и человекоцентричных до воплощенных, социотехнических и реляционных) с точки зрения их отношения к человеческой автономии, становлению и смыслообразованию. Материалами для исследования служат опубликованные архитектурные описания, нормативные рамки, кейсы внедрения и результаты междисциплинарных трудов, интерпретируемые в логике социотехнического анализа. Тем самым автор транслирует позицию «рефлексивной инженерии», в которой архитектура ИИ рассматривается как культурно и антропологически нагруженный объект, а не как нейтральное техническое средство.

Влияние архитектуры ИИ на человеческие практики

Под архитектурой ИИ мы понимаем совокупность проектных решений, которые определяют форму функционирования системы: ее модели и алгоритмы, схемы представления и потоков данных,

интерфейсные протоколы взаимодействия, механизмы обучения и контроля, а также правила развертывания и интеграции в организационные и инфраструктурные контексты. Каждое решение несет представление о том, кем является человек, взаимодействующий с системой, какие у него цели, какими ресурсами и потенциалом он располагает и какие формы взаимодействия возможны. Таким образом, архитектура опосредует представление о человеческой природе, определяющее, какие практики будут поощряться, а какие подавляться.

Проблема влияния технологий (в самом широком понимании термина) на человеческие практики и человека обсуждалась представителями различных научных дисциплин и подходов. В культурно-деятельностной психологии развиваются идеи Л. С. Выготского о культурных орудиях как звене, опосредующем воздействие на субъекта внешнего, физического мира (Выготский, 1983; Асмолов, 2023). Целый ряд исследователей, представляющих различные школы психологической науки (К. Левин, К. Дункер, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.), отмечает, что орудие во многом структурирует и даже конструирует деятельность, использующего его человека (Асмолов, 2023). Психолог И. М. Фейгенберг (2011) пишет о «человеке достроенном», имея в виду и достраивание с помощью технологий. Культуролог М. Маклюэн рассматривает любые технологии и медиа как своеобразные «протезы», «расширения» или «продолжения» человека (McLuhan, 1964). Э. Кларк и Д. Чалмерс развивают теорию активного экстернализма или расширенного сознания, предполагающую, что внешние, в т. ч. технические объекты участвуют в формировании ментального (Clark & Chalmers, 1998). В рамках постфеноменологии

РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫЕ АЛГОРИТМЫ МЕДИА И СОЦИАЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ, СПРОЕКТИРОВАННЫЕ ПОД МАКСИМИЗАЦИЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ, ПООЩРЯЮТ КРАТКОВРЕМЕННЫЕ, ИНТЕНСИВНЫЕ ФОРМЫ ВНИМАНИЯ И СНИЖАЮТ СКЛОННОСТЬ К РЕФЛЕКСИИ

Д. Ихде и П. — П. Вербик подчеркивают, что технологии выступают медиаторами нашего переживания мира и тем самым трансформируют восприятие и способы действия. Кроме того, технологии выполняют «морализирующую» роль: устройства и системы не просто облегчают выполнение задач, но и меняют нравственные ориентиры и формируют новые возможности для оценки и выбора (Ihde, 1990; Verbeek, 2011). Л. Виннер показывает, что в артефакты может быть заложена определенная политика; их форма и архитектура могут конституировать властные отношения и институциональные практики (Winner, 1980). В свою очередь, исследуя власть, знание и субъективацию в рамках постструктурализма, М. Фуко показывает, как дискурсы и практики конструируют людей как субъектов со своими особенностям, такими, как дисциплинированность, нормированность, ответственность (Foucault, 1977). В совокупности названные подходы дают базовую методологическую установку: архитектуру систем ИИ и соответствующие проектные допущения следует рассматривать как ключевое основание конструирования определенных социальных практик и субъектности.

Воздействие архитектуры ИИ на человека и его практики проявляется через несколько взаимосвязанных механизмов:

- через предметную детерминацию образа мира (культурно-деятельностная психология) или функциональную фиксированность (К. Дункер). Иными словами, через свойства или функции системы, подсказывающие характер взаимодействия с ней (аффордансы). Архитектура интерфейса, временные лаги отклика, доступность информации и способы обратной связи формируют

- определенные возможности взаимодействия, буквально «требуя» от пользователя вести себя конкретным образом. Эти «вшитые» в архитектуру образцы поведения быстро становятся шаблонами/ ментальными моделями/ навыками и т. п. и транслируются в культуре;
- через поощрение к совершению определенных действий. Алгоритмы оптимизации и экономика продукта создают стимулы, переориентирующие поведение индивидов на то, чтобы поддерживать активность, делиться данными, следовать рекомендованными маршрутами. Это приводит к нормализации определенных практик;
 - через фильтрацию и предписывание. Архитектура классифицирует, ранжирует и отсекает информацию. Таким образом, она формирует для пользователя его «мир вокруг» и предписывает, что важно, а что нет (т. н. эхо-камера, информационный или цифровой «пузырь»);
 - через перераспределение ответственности и субъектности. Когда часть решений автоматизируется, люди могут перекладывать на систему ответственность за выбор и проявлять меньшую субъектность в сферах, где ранее демонстрировали активную рефлексию и развитые навыки самодетерминации.

Все эти механизмы в совокупности влияют на формирование социальных ролей (пользователь, клиент, работник, пациент, студент и т. п.), языка самосознания и особенностей субъектности.

На уровне практик это можно продемонстрировать на нескольких примерах. Так, рекомендательные алгоритмы медиа и социальных платформ, спроектированные под максимизацию вовлеченности, поощряют кратковременные, интенсивные формы внимания и снижают склонность к рефлексии. Они конструируют пользователей, ориентированных на мгновенное подкрепление. Другой пример: образовательные адаптивные системы. Многие из них предполагают модель

учащегося-потребителя и оценивают успех по краткосрочным тестовым результатам, тем самым формируя практику «обучения под тест», сужая образовательные траектории и превращая учащегося из субъекта в оптимизируемый объект. Третий пример: большие языковые модели, имитирующие диалог, создают ситуацию, когда человек может перестать развивать способность четко формулировать и критически переосмысливать свою речь, что делает его «потребителем готового смысла» (Bommasani et al., 2021; Bender et al., 2021). Все эти примеры показывают, что архитектуры, ориентированные на определенные KPI и метрики, делают соответствующие формы субъектности более вероятными.

Важно подчеркнуть, что подобные эффекты приобретают дополнительную устойчивость при институциональной поддержке (через культурные и законодательные нормы, модели монетизации, образовательные программы и т. п.). При такой поддержке фасилитируемое поведение может быстро конвертироваться в норму, и тогда трансляция культуры начинает происходить уже системно, путем повсеместного формирования новых практик профессиональной деятельности, общения, образования и т. д. В этом смысле технология выполняет роль «нормативного катализатора», поскольку она не только предлагает новые действия, но и маркирует их как адекватные, рациональные (Winner, 1980; Jasanoff, 2016). Таким образом, субъективация — это эффект не только самой информационной системы, но и конструируемых вокруг нее смыслов.

Ключевые типы архитектуры искусственного интеллекта

Под типом архитектуры ИИ в этой работе предлагается понимать согласованный набор предпосылок:

- а) онтологического характера (что собой представляет технология — актер, инструмент, медиатор, инфраструктуру, часть расширенного «мы»?);

- б) эпистемологического характера (что она «знает» и как это «знание» конституируется?)
 - в) нормативного характера (на ком лежит ответственность? Чьи интересы она отражает? Какие ценности встраиваются в проект?).
- Такой подход переводит типологию с чисто технического уровня на уровень социальных практик и смыслов, делая возможным синтез работ по психологии, философии информации, критической теории технологий, антропологии и прикладной этике.
- Рассмотрим ключевые типы архитектуры ИИ — как уже реализуемые на практике, так и только обсуждаемые исследователями.

Генеративный ИИ (Generative AI)

Появление больших языковых моделей (LLM) усилило интерес к особому классу ИИ, который описывается как генеративный. Такие системы не столько «решают задачи», сколько порождают и перестраивают тексты, изображения, музыку, формируют гипотезы, то есть участвуют в символическом производстве и интерпретации. Технология здесь выступает как герменевтический субъект, не мыслящий в человеческом смысле, но способный встраиваться в культурную семиосферу (Ю. М. Лотман).

Отличительная черта генеративного ИИ — обучение на огромных, разнотипных корпусах данных и последующая адаптация к множеству задач, что обеспечивает одновременно и универсальность применения, и специфические риски (смещение, утрата контекста, непредсказуемые эмерджентные «способности», а также «галлюцинации») (Bommasani et al., 2021). Критики генеративного режима ИИ показывают, что такой подход чреват репродукцией предвзятостей и иллюзией понимания. Знаменитая статья «О рисках «стохастических попугаев»: не слишком ли велики языковые модели?» предостерегает

против бездумного наращивания размеров моделей (Bender et al., 2021).

Генеративные системы стали материалом для быстрого прототипирования, создания ассистентов, инструментов для творчества и корпоративных сервисов. LLM-платформы широко внедряются в разнообразные продукты и процессы, что породило новую волну исследований об их социальных и институциональных последствиях. С научной точки зрения, сейчас дискуссия переходит от вопроса «можно ли получить хорошие результаты?» к вопросам управления экосистемой, т. е. к проблемам верификации, внешних эффектов, экологических аспектов и обладания правами на операции с данными. Практически LLM используются повсеместно: в корпоративных чат-ботах, системах поддержки принятия решений, образовании и медиа. Это актуализирует вопросы о долгосрочных социальных последствиях применения LLM.

Архитектура генеративного ИИ обычно включает в себя уровни представления, механизмы обработки последовательностей и модуль для дообучения под конкретные задачи. Такая архитектура предполагает, что единая модель усваивает широкие статистические закономерности языка или изображений, а затем выдает варианты вывода путем вероятностной генерации. Управлять выходом модели необходимо при помощи внешних протоколов фильтрации, дообучения и инструкций от человека. Вследствие этой конструкции способности модели к генерации тесно связаны с масштабом и свойствами исходных данных, с архитектурными гиперпараметрами и с процедурами постобработки, а не с внутренним пониманием смысла или намерений (Bommasani et al., 2021; Brown et al., 2020).

АРХИТЕКТУРА ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОГО ИИ ПРЕДПОЛАГАЕТ ИНТЕГРАЦИЮ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ ПОДСИСТЕМ С ИНТЕРФЕЙСАМИ ПОЯСНЕНИЙ, УПРАВЛЕНИЕМ ОШИБКАМИ И ИНСТРУМЕНТАРИЕМ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ

Появление LLM усилило представление об ИИ как о герменевтическом акторе: машина генерирует тексты, перестраивает контексты и тем самым участвует в культурном мире смыслов. В этой перспективе человек предстает не как пассивный потребитель сервиса, а как участник дискурсивного поля (Bommasani et al., 2021; Bender et al., 2021). Образ человека здесь — преимущественно культурный интерпретатор, с той оговоркой, что технологии, усиливающие имитационную герменевтику (симуляцию «понимания»), подменяют глубинные процессы формирования смысла их имитацией.

Человекоцентричный ИИ (Human-Centered AI, HCAI)
Одна из наиболее распространенных нормативных рамок — человекоцентричный ИИ. Этот подход предполагает проектирование систем, приоритетом для которых являются человеческие ценности, потребности и развитие. Данный тип архитектуры характеризуется вниманием к механизмам контроля человека над системой. В нормативной политике и практике обозначенный подход получил институциональное выражение в документах регуляторов и в академических работах, декларирующих внимание к человеку как принцип проектирования. Суть подхода заключается в требовании, чтобы системы соответствовали юридическим и этическим стандартам на протяжении всего жизненного цикла, а не только оптимизировали заданные технические метрики⁴.

Парадигма HCAI на сегодняшний день достигла значительной зрелости: она представлена в академических институтах (например, Stanford HAI), стандартах проектирования и ряде отраслевых руководств, а также стала доминировать во многих корпоративных и государственных документах, направленных на разработку «ответственного» дизайна ИИ⁵. На практике

это выражается в специальных техниках проектирования взаимодействия, процедурах оценки удобства и вовлечения пользователей, а также интеграции междисциплинарных команд в разработки продуктов (инженеры, UX-дизайнеры, социологи, юристы). Вместе с тем HCAI остается фрагментарной практикой, т. к. пока показывает только локальный успех (инструменты, ориентированные на конкретные пользовательские группы). Системное внедрение человекоцентричных принципов сталкивается с инерцией рынка, сложностью монетизации и отсутствием единых стандартов. Следствием этого является то, что ориентация на человека только декларируется, а при воплощении ценностей в измеримые инженерные требования возникают трудности.

Архитектура человекоцентричного ИИ предполагает интеграцию алгоритмических подсистем с интерфейсами пояснений, управлением ошибками и инструментарием совместной работы. Технически это означает применение адаптивных моделей, механизмов обратной связи от пользователей и дизайнера взаимодействия, ориентированного на прозрачность и вовлечение. При этом архитектура учитывает разные уровни пользователей. Ее главная цель состоит в том, чтобы обеспечить условия, при которых система усиливает человеческие способности и сохраняет контроль человека над результатами (Amershi et al., 2019; Friedman, Kahn & Borning, 2006).

Под термином «человекоцентричность» здесь обычно скрывается образ человека как функционального субъекта, чьи потребности и задачи подлежат оптимизации. Это рациональный субъект, в интересах которого система должна обеспечивать эффективность, удобство и безопасность взаимодействия. Человек рассматривается как «пользователь», т. е. носитель задач, когнитивный ресурс и источник требований к системе. Такое представление оправдывает метрики производительности, скорости, точности и удовлетворенности пользователя, проектные усилия направлены на и повышение «юзабилити». Критика этого образа отмечает его редукционизм: образ человека как

«пользователя», несмотря на декларируемую человекоцентричность, не включает в себя глубинные измерения становления личности, смыслообразования и автономии.

«Заслуживающий доверия» (ответственный) ИИ (Trustworthy / Responsible AI)
Этот подход во многом пересекается с человекоцентричным, но имеет другой фокус внимания. Здесь исследователи видят основную проблему в согласовании целей ИИ с человеческими ценностями. Теоретики безопасности и философы задают ключевой вопрос: можно ли гарантировать, что автономные системы будут реализовывать желаемые человеком цели без опасных побочных эффектов? С. Расселл предложил принципиальную перестройку парадигмы: вместо априорной фиксации целей важно наделять систему неопределенностью относительно человеческих предпочтений и учить ее экстрагировать эти предпочтения из конкретного поведения людей (Russell, 2019). Такая нетривиальная задача создает многочисленные методологические трудности и в то же время стимулирует появление междисциплинарных работ в области безопасности и этики ИИ.

В последнее время исследовательское направление, сосредоточенное на согласовании («выравнивании») поведения систем с целями и ограничениями человека, переживает период бурного развития. Традиционные подходы дополнились новыми методами: обучение с подкреплением на основе человеческой оценки (reinforcement learning from human feedback, RLHF), а также методы и схемы, когда сама модель участвует в поддержании ограничений (в определенной мере реализуется в проектах Anthropic, OpenAI и пр.). Наблюдается переход от чисто теоретических задач к практической реализации (пилотные и производственные развертывания моделей

с многоуровневыми процедурами обеспечения безопасности). Однако теоретики и практики отмечают фундаментальные трудности, например, масштабируемость процессов «выравнивания», конфликт между полезностью и «безвредностью», а также сохранение формальных свойств при сложных способах обучения. На уровне отрасли это означает интенсивное развитие практик, но пока преимущественно внедряются далекие от универсальности технические решения.

Архитектура систем, претендующих на «выравнивание» ценностей, сочетает формальные компоненты (спецификации ограничений, функции потерь с учетом этических критериев), механизмы обратной связи от людей (human-in-the-loop) и слои мониторинга безопасности. Часто в нее встроены процедуры

многократной адаптации и проверки — от RLHF до правил, управляющих генерацией. Технически задача архитектуры состоит в формализации ценности в корректируемые параметры и обеспечении возможности верификации и контроля. Соответственно, архитектура ИИ должна включать в себя протоколы аудита, модульные барьеры и механизмы обновления политик поведения (Russell, 2019; Bai et al., 2022).

Описываемый подход базируется на образе человека как носителя устойчивых (хотя и частично неопределенных) предпочтений и ценностей, которые можно формализовать, извлечь и встроить в целевые функции систем. Этот образ близок к homo economicus, но дополнен эмпирическим пониманием того, что предпочтения проявляются через поведение. Вследствие этого проектирование упирается в проблемы наблюдаемости, амбивалентности и динамики предпочтений. Оценка успеха системы сводится к тому, насколько поведение системы согласуется с ценностями человека (Russell, 2019). Подобная

РЕЖИМ «ОДНО ОБЪЯСНЕНИЕ ДЛЯ ВСЕХ» НЕ РАБОТАЕТ, И ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРФЕЙСЫ ДОЛЖНЫ БЫТЬ АДАПТИРОВАНЫ К ОСОБЕННОСТЯМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ И К ЦЕЛЯМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

4 European Commission. (2019). Ethics guidelines for trustworthy AI. High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

5 Там же.

редукция игнорирует историчность субъекта и его способность к саморазвитию. Человек в этой модели — лишь объект согласования, но не субъект становления. Также игнорируются аффективные, телесные и неосознаваемые проявления.

Объяснимый и интерпретируемый ИИ (Explainable / Interpretable AI)
Это направление сформировалось в ответ на проблему черного ящика в системах ИИ. Здесь объединяются два близких, но не тождественных направления: с одной стороны, инженерные и методологические практики, целью которых является построение моделей, интуитивно понятных человеку (интерпретируемый ИИ); с другой стороны, техники и процедуры объяснений, призванные дать осмысленное представление о том, почему модель сформулировала тот или иной ответ (объяснимый ИИ) (Lipton, 2016; Doshi-Velez & Kim, 2017).

ИИ здесь играет несколько ролей, коррелирующих с разными группами адресатов. Разработчики и инженеры нуждаются в объяснениях для отладки и улучшения моделей; регуляторы и аудиторы — для проверки соответствия нормативам и выявления предвзятостей; конечные пользователи — для принятия или оспаривания решений, восстановления контроля. Каждая роль предъявляет свой набор требований. Для инженера объяснимость — это возможность проследить работу системы на разных этапах, тогда как для обычного пользователя «объяснение» должно быть кратким, четким, релевантным его ценностям (Doshi-Velez & Kim, 2017; Miller, 2019). Отсюда следует важный практический вывод: режим «одно объяснение для всех» не работает, и объяснительные интерфейсы должны быть адаптированы к особенностям пользователя и к целям взаимодействия.

Исследования в этом подходе активно развиваются с конца 2010-х и уже привели к разработке широкого набора инструментов — от визуализаций внимания модели до локальных интерпретаций (Gunning & Aha, 2019). В некоторых отраслях, например, в медицине и праве, объяснимый ИИ стал

обязательным элементом проектирования, поскольку без объяснимости его применение ограничено этически и юридически. Однако исследования показывают, что большинство пользователей воспринимают объяснения скорее как средство повышения доверия, чем как инструмент понимания (Miller, 2019). Это ставит под сомнение их когнитивную ценность и требует развития более глубоких форм взаимодействия человека и машины, выходящих за рамки поверхностных интерпретаций.

Архитектурные решения в объяснимом/интерпретируемом ИИ направлены на обеспечение прозрачности и понятности выводов. На практике такая архитектура объединяет модель, дающую рекомендации, надстройку объяснений, адаптированную к профилю пользователя, и инфраструктуру логирования и представления сведений об источнике и логике данных или решений. Ключевая инженерная проблема — как соотнести технические объяснения с теми формами, которые действительно помогают людям понимать, критиковать и оспаривать выводы (Gunning, 2019; Miller, 2019; Doshi-Velez & Kim, 2017).

В большинстве реализаций объяснимого/интерпретируемого ИИ присутствует сочетание двух образов человека. Во-первых, технические решения часто предполагают, что человек — рациональный субъект, обладающий ограниченным знанием, нуждающийся в аргументах ради принятия решения. Объяснение рассматривается как информационный материал, который при корректной подаче позволит пользователю рационально исправить или подтвердить вывод. Во-вторых, в нормативной и регуляторной повестке такой тип ИИ апеллирует к образу человека как правового и морального субъекта, то есть гражданина или клиента, обладающего правом на понимание и оспаривание автоматизированных решений. Оба этих образа важны, но они редуцируют человека.

Редукция до рационального оператора, способного обработать и корректно интерпретировать формальные объяснения, игнорирует реальные особенности того,

как люди на самом деле воспринимают и используют объяснения, например, роль бессознательного и телесности, когнитивные предубеждения, эмоциональные реакции, социальную зависимость и контекстуальные влияния. Редукция до юридического субъекта, чьи интересы достаточно защитить формальными процедурами обоснования, игнорирует необходимость использования для оспаривания решений права на контекстуальную поддержку, доступа к вторичным источникам информации и т. п. В обоих случаях ИИ склонен предполагать, что информация об алгоритмическом процессе равнозначна способности человека критически оценить этот процесс, однако, это часто не так (Miller, 2019; Wachter, Mittelstadt & Floridi, 2017).

Список источников

Асмолов, А. Г. (2023). *Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека* (6-е изд.). Смысл.

Асмолов, А. Г. (2024). Кризис как тест на психологическую совместимость. От Войны миров — к Содружеству разумов. *Образовательная политика*, 2(98), 6–12. <https://www.elibrary.ru/lrgjup>

Выготский, Л. С. (1983). История развития высших психических функций. В Л. С. Выготский, *Собрание сочинений* (Т. 3, с. 5–328). Педагогика.

Гудмен, Н. (2001). *Способы создания миров*. Идея-Пресс, Логос, Праксис.

Солдатова, Г. У., Чигарькова, С. В., & Илюхина, С. Н. (2024а). Метаморфозы идентичности человека достроенного: от цифрового донора к цифровому кентавру. *Социальная психология и общество*, 15(4), 40–57. <https://www.elibrary.ru/dddlsg>

Солдатова, Г. У., Чигарькова, С. В., & Илюхина, С. Н. (2024б). Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 177–178. <http://elibrary.ru/hdxghe>

Солдатова, Г. У., Чигарькова, С. В., & Илюхина, С. Н. (2025). Цифровые предикторы психологического благополучия молодежи в реальном и виртуальном мирах. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(1), 78–100. <https://www.elibrary.ru/ufxouj>

Ушаков, Д. В., & Валуева, Е. А. (2022). Вызовы искусственного интеллекта для психологии. *Человек и системы искусственного интеллекта* (с. 107–127). Юридический центр.

Фейгенберг, И. М. (2011). *Человек Достроенный и этика. Цивилизация как этап развития жизни Земли*. Медицинское информационное агентство.

References

Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2018). Artificial intelligence, automation, and work. In A. Agrawal, J. Gans, & A. Goldfarb (Eds.), *The economics of artificial intelligence: An agenda* (pp. 197–236). University of Chicago Press.

Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2020). The wrong kind of AI? Artificial intelligence and the future of labor demand. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 13(1), 25–35. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsz022>

Akrich, M. (1992). The de-scription of technical objects. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society: Studies in sociotechnical change* (pp. 205–224). MIT Press.

Amershi, S., Weld, D., Vorvoreanu, M., Fournery, A., Nushi, B., Collisson, P., Suh, J., Iqbal, S., Bennett, P. N., Inkpen, K., Teevan, J., Kikin-Gil, R., & Horvitz, E. (2019). Guidelines for human-AI interaction. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Paper 3), 1–13. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300233>

Bai, Y., Jones, A., Ndousse, K., Askell, A., et al. (2022). *Constitutional AI: Harmlessness from AI feedback*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.08073>

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (FAccT '21), 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., et al. (2021). *On the opportunities and risks of foundation models*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258>

Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., et al. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901.

Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7>

Doshi-Velez, F., & Kim, B. (2017). *Towards a rigorous science of interpretable machine learning*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1702.08608>

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.

Friedman, B., Kahn, P. H., Jr., & Borning, A. (2006). Value sensitive design and information systems. In K. E. Himma & H. T. Tavani (Eds.), *The handbook of information and computer ethics* (pp. 69–101). John Wiley & Sons.

Gunning, D., & Aha, D. W. (2019). DARPA’s explainable artificial intelligence (XAI) program. *AI Magazine*, 40(2), 44–58. <https://doi.org/10.1609/aimag.v40i2.2850>

Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.

lhde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Indiana University Press.

Jananoff, S. (2016). *The ethics of invention: Technology and the human future*. W. W. Norton & Company.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.

Lipton, Z. C. (2018). The mythos of model interpretability: In machine learning, the concept of interpretability is both important and slippery. *Queue*, 16(3), 31–57. <https://doi.org/10.1145/3236386.3241340>



McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.

Miller, T. (2019). Explanation in artificial intelligence: Insights from the social sciences. *Artificial Intelligence*, 267, 1–38.
<https://doi.org/10.1016/j.artint.2018.07.007>

Russell, S. (2019). *Human compatible: Artificial intelligence and the problem of control*. Viking.

Skulmowski, A. (2023). The cognitive architecture of digital externalization. *Educational Psychology Review*, 35(4), 101.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09820-7>

Verbeek, P.-P. (2011). *Moralizing technology: Understanding and designing the morality of things*. University of Chicago Press.

Wachter, S., Mittelstadt, B., & Floridi, L. (2017). Why a right to explanation of automated decision-making does not exist in the General Data Protection Regulation. *International Data Privacy Law*, 7(2), 76–99.
<https://doi.org/10.1093/idpl/ix005>

Winner, L. (1980). Do artifacts have politics? *Daedalus*, 109(1), 121–136.

Woolgar, S. (1990). Configuring the user: The case of usability trials. *The Sociological Review*, 38(1_suppl), 58–99.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1990.tb03349.x>

Artificial Intelligence as an nthropological Project: From Reduction to Becoming (Part 1)

Dmitry E. Nikolaev
PhD in Psychology., Deputy director of ANO Research Centre “Analytic” (38a, Lenin Ave., Yekaterinburg, Russian Federation, 620219), <https://orcid.org/0000-0002-3385-1640>, e-mail: dnpsy2019@gmail.com

ABSTRACT Scholars actively debate what artificial intelligence is for humans – a cultural tool, a means of digital externalization, a digital significant Other, or a future alternative, replacement for the human. Far less frequently discussed is who the human is for technologies and their designers. The paper shows that AI technologies – understood not as a single engineering solution but as a system of heterogeneous approaches – not only rest on fundamentally different conceptions of the human, but also transmit these images through their architectures, thereby facilitating corresponding practices and shaping culture, new worlds and a new forms of being. The architectures of most types of AI both, implemented in practice and only discussed in the literature (generative, human-centered, trustworthy, explainable, interpretable, embodied, situated, enactive, social, as well as designs developed within sociotechnical and actor-network frameworks) rely on reduced, incomplete images of the human being. Among the principal risks associated with broad deployment of such systems is the risk of dehumanization – the elimination from human practices of those features that make them genuinely human: contextual understanding, meaning-making, moral and ethical responsibility, deep interpersonal bonds, co-action, variability, autonomy and self-determination. In these architectures the human too often appears only as a performer of a social role (user, client, worker, patient, student, etc.). Overcoming the reduction of the human in AI architectures is possible through redesign of those architectures. Corresponding technologies must move beyond simplified anthropologies and be built on complex images of the human being. Such technologies can not only facilitate human development and the realization of human potential, but also contribute to the formation of a truly human-centered culture, a culture of dignity (A.G. Asmolov). Practical tenets intended to underlie the design of non-reductionist architectures are formulated.

KEY WORDS artificial intelligence; human potential; human-centricity; conceptions of the human; anthropology of technology

TO CITE Nikolaev, D. E. (2025). Artificial Intelligence as an Anthropological Project: From Reduction to Becoming (Part 1). *Educational Policy*, 23(4), 8–18

© Nikolaev D. E

Received: 01.11.2025
Accepted: 20.11.2025
Date of publication: 30.12.2025



■ Теоретико-методологическая статья / Theoretical and methodological article
УДК/UDC 159.923.2

Личностная эффективность в антропологической перспективе: от концепта к операциональной модели

О. В. Иванова, А. Ю. Маленова
Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского. Омск, Россия

АННОТАЦИЯ Статья представляет результат теоретико-методологической работы по операционализации и обоснованию конструкта «личностная эффективность» в контексте развития человекоцентричных ценностей в различных сферах. Опираясь на фундаментальные (экзистенциальные, субъектно-деятельностные) теории личности, авторы предлагают собственное определение феномена личностной эффективности как устойчивого проявления интегральных характеристик личности в деятельности, а также структурную модель, включающую в себя три измерения: интраперсональное, интерперсональное и метаперсональное. Измерения раскрываются через пять компонентов: эмоциональный интеллект, самотрансценденция, личностная зрелость, ответственная автономия, благополучие в деятельности. Обоснована научная новизна подхода и обозначены перспективы применения модели в тех или иных контекстах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА личностная эффективность, человекоцентричность, субъектность, личность, субъект деятельности, личная эффективность, личностный потенциал, теоретическая операционализация

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Иванова, О. В., Маленова, А. Ю. (2025). Личностная эффективность в антропологической перспективе: от концепта к операциональной модели. *Образовательная политика*, 23(4), 20–30



© 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: 30.12.2025

Введение

Сегодня, в соответствии с вызовами времени, особую значимость приобретает развитие гибких моделей, способных одновременно учитывать когнитивно-поведенческие аспекты, глубинную логику человеческого существования и контекстуальную встроенность личности в цифровые и социальные системы. Такие модели закономерно приводят к развитию человекоцентричного подхода, поскольку именно ориентация на целостного человека позволяет сохранить баланс между адаптацией к изменениям и смысловой наполненностью личности в меняющемся мире.

Человекоцентричность, представляя собой принципиально иную философию взаимодействия, возможна только при трансформации собственных психологических



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

ресурсов и привычных стратегий достижения жизненных целей (Самольянов, 2024). В связи с этим приоритетным становится не поиск оптимальных внешних условий, а развитие внутреннего потенциала личности, способной активно формировать собственную реальность.

Однако в процессе внедрения человекоцентричных практик возникают сложности с внутренней готовностью личности к изменениям и вызовам. Причина – диссонанс между декларируемыми ценностями и возможностями их воплощения. Данные основания позволяют сформулировать принципиальный исследовательский вопрос: какие внутренние ресурсы личности способны обеспечить сохранение устойчивости и эффективности в условиях человекоцентричной среды?

Анализ проблемы внутренних ресурсов личности в процессе человекоцентричных

преобразований настоятельно требует определения социального контекста, при котором его принципы получают институциональное закрепление, личностные адаптационные механизмы проявляются наиболее отчетливо, а эффективность адаптации может быть объективно оценена через конкретные поведенческие и деятельностные проявления. Выделенные основания наиболее полно представлены в профессиональной среде, поскольку именно там сходятся основные векторы личностного бытия: потребность в автономии и причастности, стремление к мастерству и поиск трансцендентных смыслов. Здесь, на пересечении Я и Другого, в ежедневном акте творческого преодоления рождается подлинный опыт самоактуализации. То, как человек выбирает стратегии, реагирует на сложности и преодолевает ограничения, показывает его ключевые черты, определяющие, насколько он способен оставаться собой в противоречивом мире.

Таким образом, выбор рабочей среды в качестве исследовательского поля обусловлен двумя взаимосвязанными факторами. Во-первых, именно в профессиональной деятельности современные человекоцентричные практики находят свое наиболее последовательное воплощение. Во-вторых, это пространство, где личность не просто функционирует, но и реализует себя как субъект, преобразуя внешние требования в материал для собственного развития на протяжении большей части жизни.

Субъектность в человекоцентричной парадигме

Осмысление природы эффективности личности, в том числе и в профессиональной деятельности, закономерно заставляет нас рассмотреть категории субъектности. Историко-теоретическая ретроспектива демонстрирует эволюцию данного конструкта. В 1930–1950-х доминировала модель реактивной личности, трактующая человека как объект внешних детерминант (Staats, 1988). В 1960–1980-е гг. преобладала концепция когнитивного

субъекта (основными представителями являются А. Бандура, Дж. Келли), акцентирующая внимание на активной роли индивида в интерпретации и конструировании реальности посредством внутренних схем (Плотинский, 2010).

Позднее (1990–2010-е гг.) парадигма автономного агента сместила фокус на внутренние источники мотивации (самодетерминации) и ценностно-смысловую регуляцию деятельности (Vallerand, 2000). На современном этапе (с 2010-х гг.) Д. А. Леонтьев и В. А. Петровский разрабатывают иную модель, которая тесно связана с концепцией ответственного субъекта, где атрибутами выступают способность к трансценденции, этической рефлексии, целостности и принятию экзистенциальной ответственности за последствия своих действий (Богданова, 2023).

Согласно определению Д. А. Леонтьева (2010), субъектность представляет собой способность личности к сознательной саморегуляции, свободному ценностно-смысловому самоопределению, преобразующему воздействию на жизненную среду и ответственности. Соответственно, субъектность, понимаемая как мета-способность, определенно предоставляет теоретическую основу для осмысления предпосылок эффективности личности. Однако при рассмотрении ее в пространстве человекоцентричности возникают определенные затруднения, происходящие от онтологического несоответствия между универсальным характером субъектности и феноменологией ее реализации в данном контексте.

Так, общепринятые модели субъектности определяются ориентацией преимущественно на абстрактные инварианты, такие как автономность, инициативность

и рефлексивность и базируются на допущении существования стабильных, универсальных свойств субъекта, проявляющихся независимо от ситуаций и окружения (Брушлинский, 1991, 1994) и трактующихся в широком, почти абсолютном понимании (Осницкий, 1996). Однако в реальной практике, в том числе в реализации человекоцентричных принципов, такое истолкование может оказаться размытым и сложным для измерения.

Дело в том, что поведение субъекта формируется не только внутренними качествами, но и внешними факторами (в данном случае особенностями человекоцентричной среды, культурой, мотивацией). Так, ценностно-смысловое самоопределение обретает характеристики перманентного рефлексивного процесса, требующего разрешения противоречия между инструментальными императивами (оптимизация ресурсов, соблюдение сроков, достижение бизнес-показателей) и человекоцентричными ценностями (саморазвитие, эмпатическая коммуникация, безусловное уважение достоинства каждого).

Следовательно, фундаментальные составляющие субъектности — саморегуляция, самоопределение, преобразующее воздействие, ответственность — неизбежно приобретают иные формы проявления в новой профессиональной среде, которая характеризуется необходимостью постоянного балансирования между требованиями операционной эффективности и императивами человекоцентричности, высокой напряженностью межличностных взаимодействий, насыщенных этическими дилеммами, а также задачей активного конструирования атмосферы психологической безопасности и развития.

ТО, КАК ЧЕЛОВЕК ВЫБИРАЕТ СТРАТЕГИИ, РЕАГИРУЕТ НА СЛОЖНОСТИ И ПРЕОДОЛЕВАЕТ ОГРАНИЧЕНИЯ, ПОКАЗЫВАЕТ ЕГО КЛЮЧЕВЫЕ ЧЕРТЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ, НАСКОЛЬКО ОН СПОСОБЕН ОСТАВАТЬСЯ СОБОЙ В ПРОТИВОРЕЧИВОМ МИРЕ

Обозначенные особенности актуализируют потребность в разработке нового психологического конструкта, способного преодолеть выявленные методологические ограничения, а именно: обеспечить релевантное описание рефлексивно-ценностных аспектов деятельности, конструирование экологически валидных критериев оценки интегральной результативности субъективного влияния, а также выявление механизмов трансформации ценностных ориентаций в устойчивые интерактивные практики.

Личностная эффективность: определение и дифференциальный анализ

В процессе создания нового конструкта центральной задачей стало выявление его сущностных характеристик на основе разработанных с опорой на принципы системности, развития и субъектности критериев. Они приведены ниже.

1. *Обобщенное определение феномена*, требующее формулировки его сущностного ядра через синтез методологически обоснованных теоретических положений (гуманистической, экзистенциальной, субъектно-деятельностной психологии) и эмпирических данных.

2. *Дескрипторы*, выделяемые на основе анализа работ ведущих авторов и репрезентирующие ключевые аспекты личности, вовлеченные в различные феномены (когнитивные, мотивационные, ценностно-смысловые, поведенческие). Например, для феномена личностной эффективности ключевыми дескрипторами выступают целеполагание и управление временем (Мельников, 2009), саморегуляция (Моросанова, 2014).

3. *Доминирующая интенция* фиксирует основную цель или направленность исследовательского и практического интереса к феномену с точки зрения его вклада в понимание личности. Например, для личностного потенциала — это концептуализация внутренних ресурсов адаптации и роста в целом (Леонтьев, 2016).

4. *Фокус внимания* определяет ключевые для исследования и практического применения в рамках конкретной концепции аспекты деятельности и характеристики личности. Например: достижения и статус (профессиональная успешность), ситуативная уверенность (самоэффективность), стратегии управления ресурсами (личная эффективность), адаптационные возможности (личностный потенциал).

5. *Тенденция к универсализации*, позволяющая оценить, в какой степени феномен рассматривается как специфический элемент или как часть интегративной системы, значимой для понимания личности в целом в разнообразных жизненных контекстах.

6. *Рефлексивный вопрос*, имплицитно или эксплицитно направляющий самооценку личности в рамках данной концепции эффективности.

7. *Релевантность принципам человекоцентричности* оценивает соответствие феномена базовым ценностям: сотрудничеству, заботе, благополучию, личностному развитию, уважению уникальности. В данном случае анализировалась ориентация на приоритет межличностных отношений и внутреннего благополучия над сугубо индивидуальными достижениями и внешней мотивацией.

Проведенный теоретический анализ позволил определить границы и особенности разрабатываемой дефиниции, а также избежать дублирования существующих концепций, выбранных исходя из их теоретической значимости, эмпирической изученности и близости к предмету исследования. В этом контексте рассматривались: профессиональная успешность, самоэффективность, личная эффективность и личностный потенциал, широко применяемые в изучении продуктивности и адаптивности личности, в том числе и в профессиональной среде.

Процесс исследования содержательных характеристик выбранных концепций, обладающих несомненной научной ценностью, показал, что их использование в неизменном виде представляется недостаточно релевантным для рассмотрения личностных качеств, детерминирующих

эффективность деятельности в организациях, где приоритетными ценностями выступают человек, его благополучие и вклад в коллективные достижения. Детализация проведенного анализа представлена в таблице 1.

В содержании феномена самоэффективности, концептуализированной А. Бандурой как убежденность в способности организовать и выполнить действия для достижения цели (Bandura, 1982), обнаруживается сосредоточение на когнитивной оценке индивидуальных возможностей и ситуативная ограниченность (Locke, 1990), причем без учета системных личностных свойств — ценностных ориентаций, рефлексии и эмпатии, которые являются необходимыми для создания атмосферы доверия и уважения в человекоцентричной среде (Бабанов, 2023).

В модели личной эффективности, предложенной А. В. Лощаковой (2015) на основе критического теоретического анализа зарубежных и отечественных работ, конструкт описывается как способность оптимально использовать ресурсы для достижения личных целей и повышения качества жизни. По-прежнему доминирует когнитивно-индивидуалистический подход с акцентом на персональных стратегиях управления временем, энергией и когнитивными ресурсами (Антонова, 2020). Углубленное рассмотрение работ, посвященных содержательным характеристикам данного феномена, демонстрирует, что экзистенциальные аспекты (нравственные императивы и потребность в трансценденции) остаются на периферии исследований. В рамках человекоцентричной парадигмы модель обладает двумя ключевыми ограничениями: отсутствие ценностно-смыслового компонента; недостаточное внимание к социально-генеративным механизмам эффективности (Катькало, 2022; Тропникова, 2023).

В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ НОВОГО КОНСТРУКТА ЦЕНТРАЛЬНОЙ ЗАДАЧЕЙ СТАЛО ВЫЯВЛЕНИЕ ЕГО СУЩНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ОСНОВЕ РАЗРАБОТАННЫХ С ОПОРОЙ НА ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОСТИ, РАЗВИТИЯ И СУБЪЕКТНОСТИ КРИТЕРИЕВ

Концепция личностного потенциала, понимаемого как система динамических характеристик, обеспечивающих развитие, самореализацию и адаптацию личности (Васильева, 2016), содержит дескрипторы самодетерминации (Ryan, 2022), креативности (Павлова, 2010), ценностно-смысловой сферы (Романова, 2019), жизнестойкости (Maddi, 1999), что, безусловно, указывает на экзистенциальную глубину и позволяет рассматривать его как системообразующий фактор эффективности, о чем свидетельствуют результаты исследования К. С. Кальбиной (2022). Вместе с тем применение этих подходов в антропоцентричной среде сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, остаются недостаточно разработанными механизмы, позволяющие воплотить личностный потенциал в конкретные практики, направленные на обращение к уникальности субъекта и создание атмосферы безусловного уважения и подлинного сотрудничества (столь необходимых для данного подхода (Штроо, 2016). Во-вторых, существует устойчивое рассогласование между индивидуальными смыслами личности и ценностями коллективного благополучия (Николаев, 2025).

Кроме того, сложность связана с разработкой измерительных процедур, способных зафиксировать трансформацию внутренних характеристик субъекта деятельности в наблюдаемые формы его поведения.

В структуре феномена профессиональной успешности, включающей в себя объективные достижения (доход, должность, карьерный рост) (Обознов, 2016), субъективную удовлетворенность трудом (Вечерин, 2011) и признание социумом (Карачарова, 2009), основной фокус смещен в сторону объективных показателей. Эти метрики оставляют за

Табл. 1. Сравнительный анализ рядоположенных феноменов развития и эффективности личности. Источник: разработано авторами. Tabl. 1. Comparative analysis of adjacent phenomena of personal development and effectiveness. Source: developed by the authors.

Критерии	Самоэффективность	Личная эффективность	Личностный потенциал	Профессиональная успешность
Определение	Убежденность человека в способности организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения желаемых результатов (А. Бандура, Д. Х. Шунк, Д. Червоне, Э. А. Локк, Г. П. Латам, Р. Е. Вуд, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, Н. С. Пряжников, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Е. Б. Моргунов и др.)	Способность человека оптимально использовать внутренние и внешние ресурсы для достижения значимых целей и повышения качества жизни (Р. Бисвас-Динер, И. А. Ильницкая, А. Б. Лощакова, В. Н. Тропникова, А. Ю. Маленова и др.)	Система динамических характеристик личности, обеспечивающих ее способность к развитию, самореализации и адаптации к изменяющимся условиям среды (Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Ш. Шварц, Л. А. Анцыферова, Б. С. Братусь и др.)	Многомерное понятие, включающее в себя как объективные достижения в карьере, так и субъективное удовлетворение от профессиональной деятельности, а также признание со стороны коллег и общества (Д. Холл, Д. Супер, Т. О. Гордеева, Е. М. Бодров, В. А. Бодров, Н. С. Пряжников, М. Р. Гинзбург и др.)
Основные дескрипторы	<ul style="list-style-type: none">• Вера в собственные возможности (А. Бандура);• Стрессоустойчивость (Д. Шварцер, М. Ерусалем);• Целеполагание (Р. Вудкок, Д. Двигтс);• Мотивация к действию (В. Г. Ромек);• Преодоление препятствий (А. С. Шаров, Е. А. Старых).	<ul style="list-style-type: none">• Целеполагание и планирование (С. Кови, Б. Трейси);• Управление временем (Д. Аллен);• Саморегуляция (А. А. Деркач, В. И. Моросанова);• Организованность (А. К. Маркова);• Кооперация (Н. В. Антонова).	<ul style="list-style-type: none">• Самодетерминация (Д. А. Леонтьев);• Креативность и инновационность (В. И. Слободчиков)• Ценностно-смысловая сфера (В. А. Петровский, Т. А. Флоренская);• Жизнестойкость (Ш. Шварц, С. Мадди);• Потребность в самореализации (Л. А. Анцыферова, Б. С. Братусь).	<ul style="list-style-type: none">• Объективные достижения (доход, должность) (Д. Холл, В. А. Бодров);• Субъективная удовлетворенность работой (Э. Ресняк, Т. О. Гордеева);• Признание со стороны коллег и общества (Ш. Сtrykер, Н. С. Пряжников);• Карьерный рост (Д. Супер);• Реализация профессионального потенциала (М. Р. Гинзбург).
Доминирующая интенция	Анализ генезиса и функций субъективных оценок собственной компетентности в регуляции поведения.	Систематизация индивидуальных стратегий оптимального использования ресурсов для достижения целей.	Концептуализация внутренних ресурсов личности, обеспечивающих устойчивость и рост в условиях неопределенности.	Выявление универсальных и контекстно-зависимых закономерностей, определяющих высокие достижения в профессиональной деятельности.
Тенденция к универсализации	Низкая	Средняя	Высокая	Высокая
Доминанта подхода	Уверенность в себе	Управление ресурсами	Адаптация, развитие	Достижения, карьера
Рефлексивный вопрос	Смогу ли я?	Как мне это сделать?	Кто я есть и куда я иду?	Чего я достиг?
Релевантность принципам человекоцентричности	Умеренная	Умеренная	Высокая	Низкая
	Базовый когнитивный компонент требует дополнения социальными и ценностными аспектами	Требует дополнения социальными и ценностно-смысловыми компонентами	Ограничение в описании социально-контекстуальных модусов актуализации потенциала	Преимущественная ориентация на индивидуальные достижения

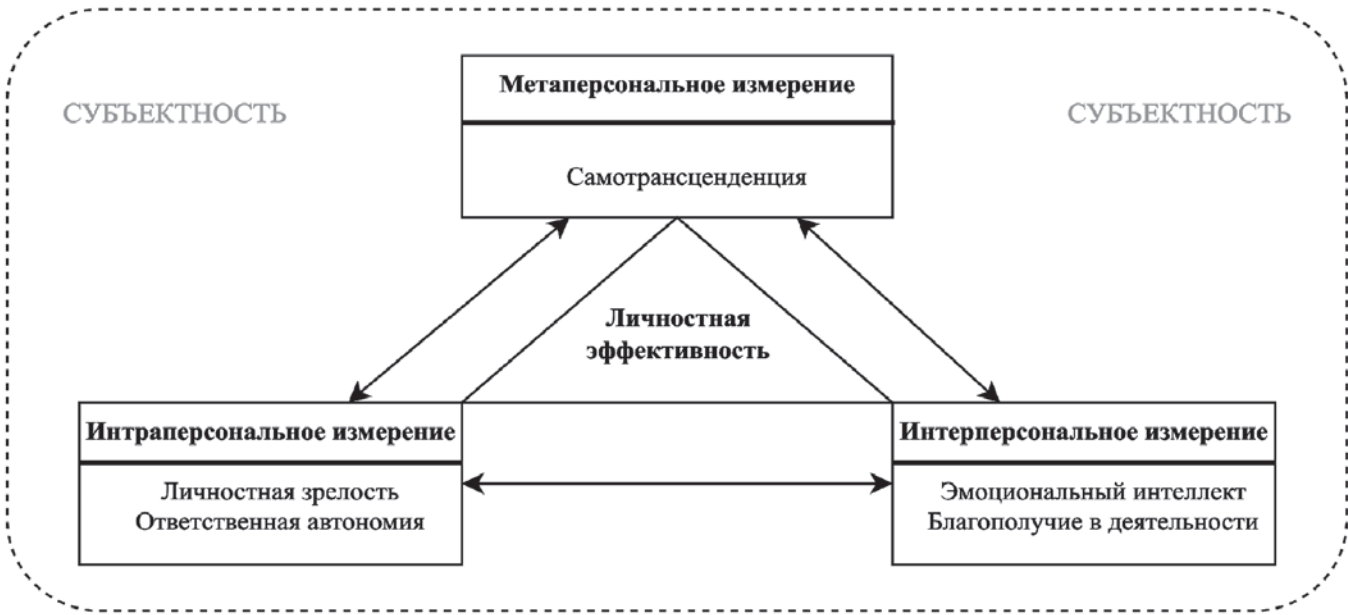


Рис. 1. Теоретическая модель конструкта личностной эффективности. Источник: разработано авторами.
Fig. 1. Theoretical model of the construct of personal effectiveness. Source: developed by the authors.

рамками внутренний мир человека, его ценностные ориентации и экзистенциальную наполненность деятельности, столь важные для человекоцентричного подхода. Проведенный сравнительный анализ выявил определенную ограниченность рассматриваемых концепций в части понимания и оценки совокупности характеристик, обеспечивающей эффективность личности в условиях человекоцентричности. Данные основания позволили выделить особенности нового конструкта и предложить модель личностной эффективности, объединяющей продуктивность с актуальными ценностями, базирующимися на глубоком уважении и сохранении целостности субъекта. Таким образом, личностная эффективность определяется как *устойчивое проявление личности в деятельности, выражающееся в способности достигать значимых результатов через осознанное использование внутренних и внешних ресурсов, сохраняя смысловую наполненность активности, психологическое благополучие и качество социальных взаимодействий*. Структура феномена, представленная на рисунке 1, раскрывается через три взаимосвязанных и реципрокно-обусловленных

измерения, отражающих разные уровни организации личности. Интраперсональное измерение отвечает за осмысленность деятельности и формирует внутренний фундамент эффективности, включая:

- когнитивно-рефлексивный компонент, обеспечивающий глубину самопознания и осознания психических процессов (Flavell, 2004);
- ценностно-смысловую сферу, задающую иерархию значимых жизненных и профессиональных ориентиров и их интеграцию в систему личностных смыслов (Барьяхтар, 2918; Laengle, 2015);
- интегративно-регуляторный механизм, поддерживающий внутреннюю согласованность и гармонизацию различных аспектов Я в процессе функционирования (Калитиевская, 2007).

Интерперсональное измерение раскрывает личность в системе социальных связей, которые, в свою очередь, являются необходимым условием для создания человекоцентричной среды. Оно проявляется в:

- способности к эмпатическому пониманию и адекватному эмоциональному отклику (Ковалева, 2012);

- эффективной вербальной и невербальной коммуникации, включая активное слушание и конструктивное разрешение конфликтов (DePaulo, 1998);
- построении устойчивых, доверительных и взаимно обогащающих отношений (Веселов, 2022; Serrat, 2017).

Метаперсональный уровень отражает такое благополучие субъекта в деятельности, которое обуславливает устойчивую эффективность, ресурсность, сохранение работоспособности и жизнестойкости, способствуя профессиональному творчеству и самореализации (Яковлева, 2021; Paralta, 2023). Важная функция этого измерения – формирование целостности личности в ее единстве с жизненным контекстом. Это подразумевает, что человек существует как неотъемлемая часть сложной системы, которая включает социокультурные, профессиональные и экзистенциальные аспекты. Три выделенных измерения раскрываются через следующие личностные компоненты:

1. **Личностная зрелость.** В интраперсональном измерении представляет собой систему внутренних регуляторных механизмов, обеспечивающих устойчивость, целостность и адаптивность личности за счет синергии рефлексивных, ценностных, эмоциональных и когнитивных процессов, раскрываясь через параметры внутренней согласованности и саморегуляции (Малиева, 2022).

2. **Ответственная автономия.** Данный компонент отражает высший уровень развития саморегуляции и морального сознания личности, обеспечивая баланс между самоопределением и социальной ответственностью, что подтверждается в работе отечественных (Сергеев, 2021) и зарубежных

авторов (Pérez-Verdugo, Barandiaran, 2023). В человекоцентричном подходе, по мнению А. Г. Асмолова (2024), компонент проявляется в принятии решений, основанных на моральных принципах, отказе от манипуляций и создании пространства для инициативы всех участников деятельностного процесса.

3. **Эмоциональный интеллект.** В контексте человекоцентричности он трансформируется из индивидуальной способности в социально-психологический феномен культуры, в том числе организационной (Mekhala, 2024) и раскрывается в аутентичном эмоциональном присутствии субъекта, его способности формировать доверительные связи, разрешать конфликты и создавать атмосферу психологической безопасности и уважения (Holt & Wood, 2017).

4. **Благополучие в деятельности.** Является неотъемлемым индикатором и условием устойчивого проявления личностных ресурсов, достижения результатов и сохранения позитивного настроения. Определяется авторами как интегральное состояние личности, характеризующееся соответствием деятельности с ценностно-смысловой сферой, преобладанием позитивных эмоций и осознанием успешной самореализации в значимом жизненном пространстве (Bloch-Jorgensen et al, 2018; Лисовская, 2021).

5. **Самотрансценденция.** Данный компонент отражает желание личности преодолевать эгоцентрические границы (Жукова, 2009) и проявляется в бескорыстном стремлении к общему благу, готовности ставить интересы команды выше личных и создавать атмосферу, где каждый чувствует свою ценность. По мнению И. В. Абакумовой (2020), самотрансценденция выступает механизмом, связывающим самореализацию с созиданием

В РАМКАХ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОЙ ПАРАДИГМЫ МОДЕЛЬ ОБЛАДАЕТ ДВУМЯ КЛЮЧЕВЫМИ ОГРАНИЧЕНИЯМИ: ОТСУТСТВИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА; НЕДОСТАТОЧНОЕ ВНИМАНИЕ К СОЦИАЛЬНО-ГЕНЕРАТИВНЫМ МЕХАНИЗМАМ ЭФФЕКТИВНОСТИ

и благополучием окружающих людей, отражая высшие уровни мотивации и ценностных ориентаций личности.

Важно отметить, что выделенные компоненты модели представляют собой взаимосвязанные и взаимодополняемые элементы, которые выступают проявлением субъектности и содержат в себе личностные, поведенческие и ценностные основания, напрямую связанные с философией человекоцентричности. Кроме того, наличие операционализированных критериев оценки выраженности данных компонентов позволяет объективно измерить уровень личностной эффективности, что, в свою очередь, открывает возможности для поддержания благополучия и развития личности в условиях новой человекоцентричной парадигмы.

Научная новизна и перспективы применения

Данная модель обращает внимание на устойчивые проявления личности в реальной деятельности, что позволяет изучать конкретные формы самореализации в различных жизненных контекстах и сферах. Вместе с тем в структуре феномена рассматриваются механизмы, способствующие гармоничному существованию: эмоциональная восприимчивость как основа взаимопонимания, автономия, учитывающая как самостоятельность, так и нравственные аспекты, а также ориентация на психологическое благополучие и качество социальных связей. Таким образом, операционализация личностной эффективности раскрывает ее как синтез субъектного авторства жизненной позиции и диалогической направленности, где способность к целеполаганию и преобразованию реальности органично проистекает из способности к распознаванию, утверждению и сотворчеству человеческого достоинства в пространстве межличностного бытия.

Предлагаемая модель задает ориентиры для разработки программ личностного развития через углубление самопознания,

рефлексии ценностей, развитие эмпатии и коммуникативных навыков, формирование стратегий поддержания благополучия. Фокус смещается с тренировки умений на глубинную личностную трансформацию. Перспективным направлением представляется разработка дифференцированных диагностических методик, учитывающих многоуровневую организацию личностной эффективности, исследование ее структурных компонентов, динамики их формирования на разных этапах онтогенеза, а также специфики проявления в различных видах деятельности.

Список источников

Абакумова, И. В., Годунов, М. В., & Гурцкой, Д. А. (2020). Самотрансценденция как основа преадаптивной стратегии смыслообразования. *Научно-педагогическое обозрение*, 3(31), 185–190. <https://elibrary.ru/ybaasy>

Антонова, Н. В. (2020). Проблема диагностики личной эффективности в процессе проведения коучинга. В *Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (с. 17–20). Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского.

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2024). Совместная эволюция сообществ и их лидеров: восхождение к человекоцентричности. *Вопросы психологии*, 70(5), 1–13. <https://elibrary.ru/yzrsvb>

Бабанов, А. В. (2023). Феномен доверия к себе в человекоцентрированном подходе К. Роджерса. *Горизонты гуманитарного знания*, 3, 32–65.

Барьяхтар, О. Ф. (2018). Модель структурных компонентов личностных смыслов. *СибСкрипт*, 2(74), 85–90. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-2-85-91>

Богданова, В. О. (2023). Философское осмысление феномена «субъектность». *Социум и власть*, 3(97), 7–17. <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2023-3-07-17>

Брушлинский, А. В. (1991). Проблема субъекта в психологической науке (статья первая). *Психологический журнал*, 12(6), 3–10.

Брушлинский, А. В. (1994). *Проблемы психологии субъекта*. Институт Психологии РАН.

Васильева, А. В. (2016). К вопросу изучения личностного потенциала, его структуры и роли. *Человек и образование*, 2(47), 128–133.

Веселов, Ю. В. (2022). Доверие в предпринимательской среде Санкт-Петербурга: опыт эмпирического исследования. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология, 15*(4), 366–383.

Вечерин, А. В. (2011). Субъективные факторы удовлетворенности трудом сотрудников организаций. *Психология. Журнал*

ВШЭ, 8(2), 96–111. <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnye-factory-udovletvorennosti-trudom-sotrudnikov-organizatsiy>

Жукова, О. И. (2009). Понятие трансценденции и его значение для анализа структуры самости. *Вестник Томского государственного университета*, 323, 67–72.

Калитиевская, Е. Р., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н., & Бородкина, И. И. (2007). Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. *Вопросы психологии*, 2, 68–80. <https://elibrary.ru/pwkgzb>

Кальбина, К. С. (2022). Личностный потенциал как фактор профессиональной успешности. *Universum: психология и образование*, 2(92), 21–22. <https://elibrary.ru/lmbcf>

Карачарова, Ю. А. (2009). Профессиональная успешность человека и критерии ее оценки. *Актуальные вопросы современной науки*, 6–3, 63–67. <https://elibrary.ru/rckhmb>

Катькало, К. Д., & Печеркина, А. А. (2022). Теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, 2, 6–18. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-2-6-19>

Ковалева, Е. Н. (2012). Эмоциональный компонент управленческой деятельности. *Экономика и социум*, 3(3), 126–128. <https://elibrary.ru/wbgpzp>

Леонтьев, Д. А. (2010). Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*, 25(3), 136–152. <https://elibrary.ru/ncjxar>

Леонтьев, Д. А. (2016). Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, 62, 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>

Лисовская, А. Ю., Кошелева, С. В., Соколов, Д. Н., & Денисов, А. Ф. (2021). Основные подходы к пониманию благополучия сотрудника: от теории к практике. *Организационная психология*, 17(1), 93–112. <https://elibrary.ru/ecdenh>

Лощакова, А. Б. (2015). О содержании и соотношении понятий «Личная эффективность» и «Самозффективность» в психологической науке. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 5(2), 1–10. <https://elibrary.ru/ujfqvd>

Малиева, Е. С. (2022). Особенности взаимосвязи личностной зрелости с различными конструктами структуры личности. *Международный научно-исследовательский журнал*, 8(122), 1–14. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.122.104>

Мельников, И. И. (2009). Основы личной эффективности. *Вестник государственного университета морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова*, (3), 1–7. <https://elibrary.ru/mtauzn>

Моросанова, В. И. (2014). Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 7(4), 62–78. <https://elibrary.ru/tfczax>

Николаев, Д. Е. (2025). Человекоцентричность и потенциал человека: экзистенциальный ракурс. *Новые психологические исследования*, 2, 30–50. https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2025_05_02_02

Обознов, А. А. (2016). Психология профессиональной деятельности: комплексный подход (к 85-летию со дня рождения В. А. Бодрова). *Наука. Культура. Общество*, 3, 1–13. <https://elibrary.ru/hkdtcj>

Осницкий, А. К. (1996). Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*, 1, 5–19. <https://elibrary.ru/svzneu>

Павлова, А. В. (2010). Потенциал личности: креативность и личностная автономия. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*, 5, 24–26. <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-lichnosti-kreativnost-i-lichnostnaya-autonomiya>

Плотинский, Ю. М. (2010). «Общество знаний» и развитие когнитивного подхода. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*, 1, 45–62. <https://elibrary.ru/lstrebn>

Романова, Е. С., & Абушкин, Б. М. (2019). Ценностно-смысловая направленность личности обучающихся как фактор развития их личностного потенциала. *Системная психология и социология*, 4(32), 5–16. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.32.4.01>

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

Сергеев, С. М. (2021). Личностная автономия и самодетерминация в процессе социального самоопределения: социально-философский аспект. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*, 2, 96–103. <https://elibrary.ru/jrxlhl>

Тропникова, В. А., & Маленова, А. Ю. (2023). Структура и социально-психологические особенности личной эффективности руководителей. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 1, 6–16. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2023.1.6-16>

Штроо, В. А. (2016). Человекоцентрированный подход и практика управления персоналом в российских организациях. *Организационная психология*, 6(3), 91–104. <https://elibrary.ru/xikupx>

Яковлева, Е. А., & Крячко, В. И. (2021). Профессиональная продуктивность и субъективное благополучие. *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*, 12(4), 110–120. <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2021.12.4.110-120>

References

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.

Bloch-Jorgensen, Z. T., Cilione, P. J., Yeung, W. W. H., & Gatt, J. M. (2018). Centeredness Theory: Understanding and measuring well-being across core life domains. *Frontiers in Psychology*, 9, 610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00610>

DePaulo, B., & Friedman, H. S. (1998). Nonverbal communication. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 3–34). McGraw-Hill.

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290.

Holt, S. S., & Wood, A. (2017). Leadership and emotional intelligence. In J. Marques & S. Dhiman (Eds.), *Leadership Today* (pp. 111–138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31036-7_7

Laengle, A. (2015). Existential analytic understanding of emotion: Theory and practice. *National Psychological Journal*, 1(17), 26–38. <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0104>



Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1(4), 240–246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x>

Maddi, S. (1999). The personality construct of hardiness: Effects on experiencing, coping and strain. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 83–94. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.83>

Mekhala, R. S. (2024). Emotional intelligence and job performance. In *Emotional Intelligence Matters* (pp. 33–99). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7727-7_2

Peralta, R., Simões, E., & Duarte, A. P. (2023). Subjective well-being in organizations: Effects of internal ethical context and ethical leadership. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054451>

Pérez-Verdugo, M., & Barandiaran, X. E. (2023). Personal autonomy and (digital) technology: An enactive sensorimotor framework. *Philosophy & Technology*, 36, 84. <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00683-y>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1–7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2

Serrat, O. (2017). Building trust in the workplace. In *Knowledge solutions* (pp. 627–632). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_69

Staats, A. W. (1988). Skinner's theory and the emotion-behavior relationship: Incipient change with major implications. *American Psychologist*, 43(9), 747–748. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.9.747.bh>

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312–318.

Personhood Effectiveness from an Anthropological Perspective: from Concept to Operationalization

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

ABSTRACT The article presents the result of theoretical and methodological work on the operationalization and substantiation of the construct «personhood effectiveness» in the context of the development of human-centered values in various spheres. Based on fundamental theories of personality (existential, subject-activity), the author's definition of the phenomenon of personal effectiveness as a stable manifestation of integral characteristics of personality in activity is proposed, as well as its structural model, including three dimensions: intrapersonal, interpersonal and meta-personal, revealed through five components: emotional intelligence, self-transcendence, personal maturity, responsible autonomy, well-being in activity. The scientific novelty of the approach is substantiated and the prospects for applying the model in various life contexts are outlined.

KEY WORDS personal effectiveness, human-centeredness, subjectivity, personality, subject of activity, personal effectiveness, personal potential, theoretical operationalization

TO CITE Ivanova, O. V., & Malenova, A. Yu. (2025). Personhood Effectiveness from an Anthropological Perspective: from Concept to Operationalization. *Educational Policy*, 23(4), 20–30

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

Received: 06.11.2025
Accepted: 20.11.2025
Date of publication: 30.12.2025



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

«Демаркационные линии» профессионального образования

И. С. Сергеев

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

АННОТАЦИЯ В последние годы исследователи, практики и управленцы в сфере образования проявляют все большее внимание к проблеме формирования личностных образовательных результатов. Автор статьи, ограничивая объект своего рассмотрения уровнем профессионального образования (включая среднее профессиональное и высшее), обосновывает синкретический характер понятия «профессионально значимые личностные качества» и осуществляет его декомпозицию. В данном анализе выделяются профессионально значимые качества, отражающие «до-личностный» уровень результатов профессионального образования, и ценностные основания профессиональной деятельности. Вместе они образуют личностную составляющую результатов профессионального образования, отличающуюся от инструментальной составляющей (знания, умения, навыки, компетенции) по целому ряду признаков. Автором предложен новый подход к построению прогностической типологии результатов профессионального образования, опирающийся на различные способы работы с ними. В качестве основных типов образовательных результатов выделены: 1) компетенции, формируемые средствами образовательного процесса; 2) профессионально важные качества, представляющие собой определенный набор наследственно заданных способностей; 3) ценностные основания профессиональной деятельности, работа с которыми сводится к сопровождению процесса профессионального самоопределения на этапах первичного профессионального выбора и его последующего уточнения. Возможности образовательного процесса ограничены в формировании двух последних типов профессионально-образовательных результатов: многое решается уже на этапе выбора специальности и уточнения специализации. Практический вывод заключается в том, что работа по достижению планируемых результатов профессионального образования может и должна вестись не только «на выходе», но и «на входе» в профессионально-образовательный процесс. Это означает, что в образовательные стандарты (среднего профессионального и высшего образования) должны включаться и требования к профориентационным процедурам в среде профессионального самоопределения, формируемой на этапе общего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА результаты образования, профессиональное образование, стандартизация образования, личностные качества, компетенции, профессионально важные качества, ценностные основания профессиональной деятельности

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Сергеев, И. С. (2025). «Демаркационные линии» профессионального образования. *Образовательная политика*, 23(4), 32–54



© Сергеев И. С., 2025

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

Поступила: 20.11.2025
Принята: 15.12.2025
Дата публикации: 30.12.2025



Игорь Станиславович СЕРГЕЕВ

д. пед. н., ведущий научный сотрудник,
Научно-образовательный центр развития
образования, институт «Высшая школа
государственного управления», Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
<https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>,
e-mail: sergeev-is@ranepa.ru

Введение

Одним из ключевых условий развития науки и практики является периодическая ревизия их фундаментальных методологических оснований. Не является исключением и сфера образования. На рубеже XX–XXI вв. в ней утвердился результат-центрированный подход, опирающийся на идеи «стандарта результатов» и диагностично заданных целей, а также на понимание педагогических технологий как способа гарантированного достижения заданного результата. С тех пор прошло достаточно времени, чтобы стало возможным осмыслить реально достигнутое продвижение в данном направлении. В рамках этой статьи мы ограничимся рефлексией промежуточных итогов внедрения результат-центрированного подхода в систему среднего и высшего профессионального образования, где он получил форму компетентностного подхода.

Ревизия достижений и проблем вокруг темы «результаты профессионального образования» требует ответа на ряд ключевых вопросов:

- какие основные типы образовательных результатов выделяются в системе профессионального образования?
- По каким признакам эти типы различаются и насколько четко можно их дифференцировать?
- Каков генезис различных типов результатов профессионального образования (кем и каким путем они формулируются)?
- Каковы ограничения различных типов образовательных результатов:
 - а) с точки зрения возможности их объективной оценки;
 - б) с точки зрения возможности влияния целенаправленного

образовательного процесса на их достижение (формирование)?

- Какими могут быть способы организационно-педагогической работы с разными категориями образовательных результатов, учитывая ограничения?

Первое, с чем мы сталкиваемся, анализируя публикации последних лет по данной тематике, — это признание определенного дисбаланса, связанного с недостаточным учетом личностного компонента в системе результатов профессионального образования.

Множество исследователей подчеркивает, что современный конкурентоспособный выпускник колледжа или вуза должен обладать не только комплексом необходимых компетенций, профессиональных знаний и умений, но и определенными личностными качествами. По мнению авторов, это отвечает

требованиям работодателей, а также позволяет избежать некоторых ключевых ошибок образовательной политики.

В то же время на практике заданные стандартами компетенции «нередко слабо связаны с целями развития личности» (Невелев и др., 2020); «компетентностный подход применяется без достаточной связи с личностно-развивающим подходом» (Там же). Как отмечают исследователи, наблюдаемые в системе профессионального образования деформации «стратегического личностного целеполагания выражаются и в деформациях профессиональных поведенческих моделей, которые становятся утилитарно-приспособительскими, прагматическими, конформистскими» (Немчина & Кандыба, 2023). С другой стороны, в условиях доминирования в системе высшего образования фундаментального и компетентностного

МНОГИЕ СОВРЕМЕННЫЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛИ ВЫДЕЛЯЮТ
И НЕРЕДКО ПРОТИВОПОСТАВЛЯЮТ
ДВЕ КАТЕГОРИИ РЕЗУЛЬТАТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ. МЫ НАЗОВЕМ ИХ
«ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМИ»
И «ЛИЧНОСТНЫМИ»

подходов, «далеко не всем преподавателям вузов понятно, в чем заключается развитие личности» студента (Баранов & Баранова, 2019).

Методы исследования

Работа над проблематикой, отраженной в данной статье, велась автором на протяжении более двух десятилетий. В работе над статьей использовались эмпирические методы исследования: изучение различных типов источников (научные и учебно-методические публикации, справочные издания, нормативно-правовые документы и др.); экспертное наблюдение за масштабными процессами реформирования и модернизации отечественного образования; неформальное интервьюирование ведущих участников разработки федеральных государственных образовательных стандартов и других нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательные результаты. В качестве теоретических методов были использованы: обобщение, систематизация, различные виды анализа (в том числе историко-педагогический, сравнительно-сопоставительный, системно-структурный), синтез, концептуализация, педагогическое моделирование.

Автор статьи также опирался на собственный опыт работы в 2006–2021 гг. в Центре профессионального образования Федерального института развития образования (ФИРО, позже – ФИРО РАНХиГС), где он участвовал в разработке Национальной рамки квалификаций РФ¹, третьего (модульно-компетентностного) поколения ФГОС среднего профессионального образования, профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»², примерной рабочей программы воспитания для профессиональных

образовательных организаций, реализующих программы СПО, а также выступал в качестве эксперта при работе над некоторыми ФГОС высшего образования.

Существенную роль имел и опыт научного руководства автором сети региональных экспериментальных площадок ФИРО, объединенных общим направлением «Разработка и апробация региональных моделей организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся» (2012–2021 гг., 13 субъектов Российской Федерации). В рамках опытно-экспериментальной работы отрабатывались вопросы непрерывности и преемственности, интеграции и конвергенции образовательных результатов различных уровней образования, включая результаты образовательной профориентации.

Инструментальные и личностные результаты образования

Многие современные исследователи выделяют и нередко противопоставляют две категории результатов профессионального образования. Мы назовем их «инструментальными» и «личностными». Л. С. Кошкарлова (2011) называет первые объективными характеристиками профессионала, а вторые – его субъективными характеристиками, необходимыми для соответствия требованиям специальности.

С начала XXI в. и до настоящего времени авторы отмечают, что наблюдается серьезный перекос в пользу инструментальных результатов, тогда как проектированию, формированию и оценке личностных результатов профессионального образования уделяется недостаточно внимания. В рамках нашей статьи мы рассмотрим именно личностные результаты по причине их дефицитарности и общей проблемности.

Вначале представляется целесообразным кратко описать инструментальные результаты, характеристика которых у большинства современных исследователей достаточно стереотипна: «в теории профессионального образования под основными результатами

обучения понимаются именно приобретенные в процессе освоения образовательной программы компетенции» (Рубин, 2016). При этом почти все авторы, как российские, так и зарубежные, следуя традиции, заложенной в свое время D. C. McClelland (1973), связывают компетентность (компетенцию) с эффективным выполнением какой-либо деятельности. Это означает, что оценить компетентность можно лишь по результатам деятельности, применяя критерии, определяющие ее успешность или неуспешность. Таким образом, деятельностьный генезис компетенций делает их важнейшим диагностичным результатом профессионального образования, оценка которого позволяет оценить готовность выпускника к выполнению определенных трудовых действий или функций.

Характеризуя компетенции как инструментальный результат профессионального образования, авторы отмечают следующие их особенности:

- могут быть выделены как профессиональные (специальные) компетенции, так и более широкие универсальные (общие) компетенции;
- каждая компетенция представляет собой более или менее сложное умение, интегрированное с определенными знаниями и навыками, а также с мотивационно-психологической готовностью человека применить их для решения определенного типа задач;
- обозначенные выше разрозненные составляющие компетенции «собираются» вместе именно по факту появления задачи. Соответственно, формирование и развитие компетенций происходит в процессе учебно-профессиональной или собственно профессиональной деятельности, предоставляющей человеку

исчерпывающий опыт столкновения с определенными типами задач.

В качестве личностных результатов профессионального образования большинство современных авторов называют *профессионально значимые личностные качества*. Это относительно устойчивые качества личности, возникающие и совершенствующиеся в процессе личностного развития при осуществлении профессиональной деятельности. Они «позволяют более продуктивно решать профессиональные задачи» (Маскалянова & Саранча, 2023). Различные профессии требуют различных наборов профессионально значимых личностных качеств. При этом «качество личности подразумевает длительную поведенческую модель, проявляющуюся в различных условиях» (Кропотин, 2022).

Уже эти первичные дефиниции показывают, что между «личностными качествами» и «компетенциями» нет строгой границы, поскольку и те и другие обеспечивают продуктивность профессиональной деятельности, зависят от ее вида, существуют объективно и проявляются в формах, позволяющих их диагностировать.

Приведем некоторые конкретные перечни профессионально значимых личностных качеств, с которыми работают авторы современных публикаций: интерес к другому человеку, эмпатия, общительность, рефлексивность, стремление к саморазвитию, гибкость личности, креативность, умение сотрудничать, эмоциональная привлекательность (что важно для педагогов) (Красилов, 2011); психолого-педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение (также для педагогов)

ТЕМА СУЩЕСТВЕННО РАСШИРЯЕТСЯ И ДАЖЕ КОРРЕКТИРУЕТСЯ, ЕСЛИ ВМЕСТО «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ» ИСПОЛЬЗОВАТЬ СЛОВСОЧЕТАНИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА»

(Сорокопуд, 2019); эмпатия — как универсальное профессионально значимое личностное качество для специалистов социальной сферы (Маскалянова & Саранча, 2023); креативность, рациональность, толерантность к неопределенности, инновативность, системность мышления, организаторские способности — для специалистов в сфере инженерного дела, технологий и технических наук (Бабакина & Попова, 2025); системное мышление, коммуникабельность, стрессоустойчивость, внимательность, самостоятельность — для программистов (Насейкина, 2013). Налицо разнородность феноменов, собранных в синкретическую категорию «личностные качества»: способности; направленность личности, отражающая ее ценностные ориентации; характерологические свойства; характеристики эмоционально-волевой и (реже) когнитивной сферы, а также некоторые универсальные компетенции.

Существует мнение, согласно которому тема изучения, формирования и оценки профессионально значимых личностных качеств «относится к тем видам деятельности, которые в принципе не могут быть стереотипизированы» (Лукьянова, 2008). Несмотря на то, что этому явно противоречит пул публикаций, посвященных личностным качествам представителей военно-силовых профессий (которые относятся к числу наиболее высоко регламентированных), в данном мнении есть свой резон, если под «принципиальной невозможностью стереотипизации» иметь в виду нестандартизуемость, неформализуемость подходов к проектированию, формированию и оценке профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста в образовательном процессе.

С другой стороны, тема существенно расширяется и даже корректируется, если вместо «профессионально значимых личностных качеств» использовать словосочетание *«профессионально важные качества»* (ПВК). Именно так назывался ключевой предмет исследования классической научной школы В. Д. Шадикова, сформировавшейся в 80-е гг. прошлого века. На

труды ученых этой школы нередко ссылаются современные исследователи личностного компонента результатов профессионального образования. Однако В. Д. Шадриковым и его коллегами рассматривались прежде всего *не личностные, а психофизиологические качества*, психические свойства и функции работников различных профессий: «Под профессионально важными качествами будем понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения... К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» (Шадриков, 1982). Сам В. Д. Шадриков связывал ПВК и личностные качества следующим образом: ПВК — это прежде всего «психические процессы... <которые> определяются совокупностью индивидуально-типологических свойств (соматических, нейродинамических, билатеральных). На их основе происходит формирование свойств личности» (Там же).

В. Д. Шадриков и его коллеги проводили свои исследования на примерах наиболее стереотипизуемых профессий: «чем «техничнее» деятельность, чем бóльшую роль в ее реализации играют специальные способности» (Там же).

Приведем некоторые примеры ПВК для представителей разных профессий, выделенные и подробно изученные в работах научной школы В. Д. Шадрикова: переключение и распределение внимания, долговременная вербальная память, кратковременная образная память, техническое мышление, невербальный интеллект, пространственное представление, глазомер, сенсомоторная координация, координация движения рук, память на движения (токарь-универсал); вербальная память, образная память, глазомер, внимание, экстраверсия, невротизм, сила нервной системы, подвижность возбуждения, подвижность торможения, преобладание внешнего возбуждения (сборщица полупроводниковых приборов); оперативное мышление и чувство времени (клеящица резинотехнических изделий); глазомер

и тактильная чувствительность (сборщик автопокрышек) (Там же).

Подобный подход к определению ПВК встречается в современных работах крайне редко. В качестве примера можно привести статью «Оценка профессионально значимых двигательных и личностных качеств у студентов геолого-географического профиля», где в качестве двигательных ПВК рассматриваются выносливость, скоростно-силовые качества, сила, быстрота, ловкость и гибкость (Соловьева & Осокина, 2010).

Можно предположить, что перенос фокуса исследовательского внимания от ПВК к профессионально значимым личностным качествам, состоявшийся на протяжении последнего полувека, был следствием повышения значимости профессий «постиндустриального типа», опирающихся на личностный потенциал человека, в отличие от стандартизуемых профессий «индустриального типа». Но одновременно такой перенос во многом означал переход «из пространства возможного» в «пространство желаемого» («возможного» и «желаемого» прежде всего с точки зрения объективного научного познания).

Опираясь на работы различных авторов, выявим особенности профессионально значимых качеств как особого типа профессионального образования, отличающегося от компетенций. Важнейшей из таких особенностей, по-видимому, является *ограниченная возможность образовательного процесса в их формировании*, поскольку формируются они лишь на базе определенных способностей, а также иных индивидуальных характеристик человека. В уже упоминавшихся исследованиях В. Д. Шадрикова в числе таких характеристик называются прежде всего «свойства нервной системы индивида»

ЦЕННОСТИ ВЫСТУПАЮТ
В КАЧЕСТВЕ ОРИЕНТИРА КАК ДЛЯ
МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ,
ТАК И ДЛЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ
ВЫБОРОВ ЧЕЛОВЕКА, НЕ ИСКЛЮЧАЯ
И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

(Шадриков, 1982), а в других работах — различные способности и склонности, также опирающиеся на способности. Например, склонность к организаторской деятельности, очевидным образом, требует определенных организаторских, коммуникативных, лидерских способностей.

Следствием сказанного является тесная связь профессионально важных качеств с индивидуальным стилем профессиональной деятельности. Такая связь раскрыта и обоснована на примере целого ряда профессий — от сборщика автопокрышек до педагога. Важной составляющей индивидуального стиля выступают стратегии адаптации работника к требованиям того или иного вида профессиональной деятельности. В данном случае определенный набор профессионально важных качеств, сильных и слабых сторон личности трудящегося определяет то, каким именно образом сильные качества используются для компенсации слабых. Так, вероятно, учитель-интроверт, реализуя педагогическую деятельность, будет преимущественно опираться на когнитивные и рефлексивные способности, а учитель-экстраверт — на коммуникативные навыки. Все это указывает на то, что феномен профессионально важных качеств соотносится скорее с проблематикой индивидуального подхода в системе профессионального образования, нежели с темой стандартизации образовательных результатов.

Наряду с профессионально значимыми качествами ряд авторов рассматривает и иную разновидность личностных результатов профессионального образования: *ценностные основания профессиональной деятельности (ЦОПД)*. Так, Ю. В. Сорокопуд (2019) разводит профессионально-педагогическую направленность личности

педагога (опирается на комплекс его профессионально значимых личностных качеств) и его социально-нравственную направленность (напрямую ассоциируется с ЦОПД), отмечая, что обе составляющие в равной степени важны.

По мнению А. Б. Невелева, В. С. Невелева и Н. Л. Худяковой, именно ЦОПД, а не профессионально значимые личностные качества должны рассматриваться в качестве системообразующего элемента в модели личности профессионала или выпускника, поскольку все личностные качества связаны «с воспроизводством определенного типа личностной культуры, отличающегося и особенными средствами и видами деятельности, и особенной картиной мира, и особенным типом системы личностных ценностей» (Невелев и др., 2020). Такой взгляд перекликается с авторитетным мнением С. Rogers (1961), который рассматривает ценности профессионала как конституирующее образование его личности, совпадающее в этом смысле с его педагогической направленностью.

Характеризуя ЦОПД как составляющую образа профессионала и как определенный тип личностных результатов профессионального образования, современные авторы выделяют следующие их особенности:

- ЦОПД – значимый элемент системы личностных ценностей, который отражает «формы отношений, необходимые и значимые для осуществления профессиональных функций» (Худякова, 2008);
- ЦОПД выступают «духовным регулятивом» профессиональной деятельности, включая в себя универсальные ценности конкретного общества, социальный смысл профессиональной деятельности и ценности самого профессионального образования (Котухов & Моисеев, 2016);
- феномен ЦОПД соотносится с понятием личностного смысла субъектов профессиональной деятельности (Краснощеченко, 2016); «совокупность смыслов активной профессиональной деятельности демонстрирует аксиологические приоритеты работы,

направление устремлений субъекта» (Ерофеева & Сафронова, 2022).

В аксиологии выделяют социальные и личностные ценности. В связи с этим Н. Л. Худякова (2008) выделяет в структуре ЦОПД субъективную и объективную формы: «Субъективная форма ЦОПД существует как система ценностей, фактически определяющая характер профессиональной деятельности определенного человека... Объективная форма ЦОПД складывается как знания о системе ценностей, ориентация на которые позволяет человеку организовать результативную, с точки зрения ее основных функций, и эффективную профессиональную деятельность. Таким образом, объективная форма ЦОПД обеспечивает устойчивое воспроизводство нормативных характеристик профессиональной деятельности».

Говоря о том, что «понятие ценностей частично совпадает с понятием стандартов поведения», И. П. Краснощеченко (2016) имеет в виду именно объективную форму ЦОПД. В этом контексте «стандарт поведения» может быть ассоциирован с таким хорошо известным феноменом, как «корпоративный стандарт». Для нас же мысль И. П. Краснощеченко важна в том отношении, что объективная форма ЦОПД (в отличие от профессионально значимых личностных качеств) может являться предметом стандартизации в образовании.

Следующая значимая особенность ЦОПД состоит в том, что в структуре личности ценности функционируют, образуя иерархическую систему. Точно так же и социальные ценности существуют в форме более или менее устойчивых и непротиворечивых иерархических систем или картин мира, количество которых, вообще говоря, ограничено. Например, это может быть «потребительская», «консервативная», «криминальная» картина мира. Объективная форма ЦОПД тоже существует в некотором количестве устойчивых вариантов, каждый из которых тяготеет к той или иной группе профессий.

Наконец, следует отметить связь феномена «ценностей» и процесса самоопределения.

Так, А. Н. Maslow (1968) связывает феномен ценности с механизмом человеческого выбора. Не случайно в психологии особо выделяется ценностно-ориентировочная деятельность.

Ценности выступают в качестве ориентира как для морально-нравственных, так и для прагматических выборов человека, не исключая и его профессиональное самоопределение. «В условиях самостоятельно принимаемых решений человек всегда реализует только то, что для него лично значимо» (Невелев и др., 2020). Можно предположить, что ориентация в пространстве профессионального самоопределения осуществляется человеком, достигшим определенного уровня личностной зрелости, путем сопоставления субъективной и объективной форм ЦОПД. При этом выбор делается в пользу той профессии (группы профессий), объективные ценностные основания которой в наибольшей степени совпадают с субъективной формой ЦОПД. Например, если на субъективном уровне человек рассматривает профессию прежде всего как источник максимизации своего дохода (при этом придерживаясь определенных моральных ценностей и исключая для себя криминальные варианты), он будет приоритетно рассматривать именно те профессии и социально-трудовые роли, где «деньги», «доход», «прибыль» входят в структуру объективной формы ЦОПД: финансовый работник, брокер, предприниматель, инвестор и т. п.

В качестве конкретных перечней ЦОПД для представителей различных профессий современные авторы выделяют: «жизненная мудрость, развитие, познание, творчество, счастье других» – для педагогов (Красилова, 2011); «уникальность,

актуальность и качество контента» – для журналистов (Ерофеева & Сафронова, 2022); «гуманизм, патриотизм, справедливость, взаимоуважение и совместное развитие» – для государственных служащих (Котухов & Моисеев, 2016).

Откуда берутся результаты профессионального образования?

Анализ научных публикаций показывает, что разные авторы проектируют перечни личностных результатов профессионального образования, используя разнообразные подходы и методы. В том числе: анализ психолого-педагогической литературы, который «позволяет выделить более 70 профессионально-значимых качеств педагога» (Сорокопуд, 2019); анализ профессиограмм (Лукьянова, 2008); опрос работников предприятий и студентов профильного вуза (Соловьева & Осокина, 2010), либо одних только студентов, на основе мнения которых формировался набор профессионально значимых личностных качеств (Бабакина & Попова, 2025). Ряд авторов, выделяя те или иные профессионально значимые личностные качества, опирается исключительно на личный опыт и собственную экспертную позицию.

В то же время на позднем этапе советского периода решение этой задачи велось исключительно специалистами-психологами на основе строго научного метода «психологический анализ деятельности» (Шадриков, 1982).

Не удивительно, что при таком разнообразии подходов «перечни личностных качеств в педагогической литературе весьма

НАИБОЛЕЕ СУЩЕСТВЕННУЮ ПРОБЛЕМУ, ОТРАЖЕННУЮ В ЗАГОЛОВКЕ ДАННОЙ СТАТЬИ, СОСТАВЛЯЕТ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ: КОМПЕТЕНЦИЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ЦОПД

разнообразны и, как правило, не имеют единой основы для классификации» (Лукьянова, 2008). С подобной ситуацией в 1990-х — начале 2000-х гг. столкнулось российское общее образование, когда практически в каждой школе формировались собственные «модели выпускника», состоящие в основном из множества (часто — из нескольких десятков) личностных качеств, которые не выстраивались ни в какую иерархию, поскольку каждое казалось одинаково важным. При этом совершенно непонятным оставалось (и остается до сих пор), как именно все эти разнородные личные качества формировать и оценивать.

Аналогичная картина возникает, когда мы знакомимся с работами, посвященными ЦОПД. Большинство исследователей формируют наборы ЦОПД одним из следующих способов.

Во-первых, это метод «социально-философского анализа», основанный на изучении трудов классиков философии. Например, в работе, посвященной ЦОПД государственных служащих, цитируются Платон, Аристотель, Августин, Ф. Аквинский, Дж. Локк, Г. Гроций, И. Кант, Г. Гегель, И. А. Ильин, В. С. Соловьев, а также «своеобразие русской философской мысли, которая изложена не столько в научных исследованиях, сколько отражена в литературных произведениях наших классиков» (Котухов & Моисеев, 2016). Сам метод извлечения ценностей из трудов классиков, которым пользуются авторы, остается невыясненным. Скажем, Макиавелли, по мнению авторов, «предложил оригинальную систему деятельности правителей, способствующую эффективному управлению подданными, дал конкретные рекомендации, направленные на достижение стабильности и благополучия в обществе» (Там же). Казалось бы, в качестве очевидных ценностей в этой цитате обозначены эффективность управления, стабильность и благополучие общества. Однако далее авторы делают обобщающий вывод о том, что основополагающими ценностями государственного управления (трактуемого как принуждение) являются «гуманизм, патриотизм, справедливость, взаимное уважение и совместное развитие, так

и цивилизационных форм их проявления в конкретном сообществе» (Там же).

Во-вторых, существует распространенный метод опроса профессионалов, которые, отвечая на открытые вопросы, должны самостоятельно сформулировать аксиологические основания или приоритеты собственной работы (Ерофеева & Сафронова, 2022). В-третьих, часто встречается метод анализа собственного опыта исследователя.

Более строгий научный подход представлен в данном случае психодиагностическими методиками, которые используются в следующих целях:

- непосредственно для диагностики ценностных ориентаций состоявшихся профессионалов или студентов (например, «Портретный ценностный опросник-Пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire-Revised — PVQ-R), модифицированный К. В. Сугоняевым (Буравлева, 2019);
- в качестве источника, из которого выделяются (методом экспертных оценок или иначе) отдельные ценности для последующего опроса или ранжирования их профессионалами. Существует, например, методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича (Красилова, 2011).

В то же время научная строгость данного подхода весьма относительна. К. В. Сугоняев дал критическую оценку опроснику PVQ-R, отметив, что «структурная валидность инструмента сомнительна», а также выявил другие его недостатки³. Кроме того, в обоих случаях (как и во всех ранее обозначенных способах работы с ЦОПД) предметом исследования выступают отдельные ценности, а не их устойчивые иерархии. Объектом же служит значимость ЦОПД в рамках отдельной профессии или родственной группы профессий, а не целостные ценностно-профессиональные картины мира, что существенно снижает ценность подобных исследований.

3 ЭСПП. Экспертное сообщество. (б. д.). Психометрика «опросника ценностных портретов» Ш. Шварца. <https://forum.ht-line.ru/threads/psixometrika-oprosnika-cennostnyx-portretov-sh-shvarca.2371/>

Проблема «демаркационных линий»

Наиболее существенную проблему, отраженную в заголовке данной статьи, составляет дифференциация различных типов образовательных результатов: компетенций, профессионально значимых личностных качеств, ЦОПД. Все три обозначенные группы результатов профессионального образования тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и взаимно опосредованы, на что обращают внимание многие авторы.

Тесное переплетение компетенций, личностных качеств, ценностных оснований неизбежно вызывает вопрос о том, к какой категории следует отнести тот или иной тип образовательных результатов. Дисциплинированность военнослужащего, коммуникабельность менеджера по продажам — это компетенции, профессионально значимые качества или ценностные основания? По каким признакам мы должны отнести их к тому или иному типу результатов? И, главное, что это будет означать с точки зрения образовательного процесса? Если коммуникабельность менеджера в процессе его подготовки будет определена именно как личностное качество, а не как профессиональная компетенция, будет ли она формироваться и оцениваться каким-то принципиально иным образом (не считая того, что в любом случае она окажется вписанной в разные разделы образовательной программы)?

Современные публикации изобилуют примерами сомнительной идентификации тех или иных конкретных результатов профессионального образования. Скажем, Ю. Б. Рубин (2016) формулирует: «в качестве основных предпринимательских компетенций называют также стремление к достижениям, автономию, желание влиять на других

людей и контролировать их поведение, самоэффективность, высокую выносливость». Но что из этого перечня действительно является компетенциями, а что следовало бы отнести к профессионально значимым личностным качествам? Или, напротив, в статье Ю. В. Сорокопуд (2019) противостояние синдрому эмоционального сгорания трактуется как профессионально значимое личностное качество педагога, тогда как, возможно, следовало бы скорее отнести эту характеристику к числу профессиональных компетенций.

Во многих публикациях отдельные компетенции, личностные качества и ценностные основания профессиональной деятельности представлены как переходящие одно в другое понятия без четких границ. Например: «В ходе проводимого педагогического исследования, нами была разработана интегративная модель личностного качества «компетентность в области сетевых информационных технологий»... Данное качество студента-программиста объединяет в себе два основных элемента — профессиональные и общекультурные компетенции» (Насейкина, 2013). Или: «изучение степени сформированности качества эмпатии как умения сопереживать в процессе общения окружающим людям» (Маскалянова & Саранча, 2023). Здесь *качество личности* трактуется как *умение*.

В одной и той же статье разные *профессионально значимые личностные качества* определяются как «возможность», «способность», «умение», а *компетенции* как «владение», «готовность», «способность», «умение», «стремление» (Насейкина, 2013). Возникает вопрос, стоит ли их вообще в таком случае дифференцировать?

И. Б. Шебураков, анализируя проблему оценки профессионализма государственных

гражданских служащих, вводит интегративное понятие «метакомпетенции». Они рассматриваются, с одной стороны, «как своего рода кластеры компетенций», а с другой, как «комплексные метакачества, которые имеют обобщенный характер... В отличие от отдельных компетенций, каждая из которых ориентирована на описание определенной задачи, метакомпетенции ориентированы на целостное описание личности» (Шебураков, 2024). К числу метакомпетенций госслужащего автор относит, например, «масштабность мышления» (характеристика когнитивной сферы), «настойчивость и целеустремленность» (волевое качество личности), «готовность к командной работе» (компетенция) и др. Все они интегрируют ценности, личностные качества и профессиональные компетенции.

Однако большинство специалистов настаивают на том, что необходимо различать инструментальные компоненты профессиональной деятельности (компетенции, знания, умения, навыки) и личностные (ЦОПД, ПВК, личностные качества). «Уровень владения профессией и личностные качества — разнопорядковые понятия» (Лукьянова, 2008). «Реализация профессиональных функций приводит к образованию трех основных подструктур личности... <специалиста>: профессиональной позиции, профессиональной компетентности, профессионально важных личностных качеств» (Кошкарлова, 2011).

Наиболее частый аргумент для такой дифференциации, который мы уже называли в начале статьи, сводится к тому, что фокусировка профессионального образования на компетенциях порождает риск упустить из внимания развитие личности профессионала, что не тождественно формированию знаний, умений и компетенций. И напротив, одних только профессионально значимых личностных качеств недостаточно для овладения минимально необходимым уровнем профессионализма: нужно еще и формирование компетенций. На это обращает внимание Ю. Б. Рубин (2016): «способные и яркие, но некомпетентные личности вряд ли могут всерьез рассчитывать на успехи...

в конкуренции с более квалифицированными и образованными коллегами».

Примечательно, что порой даже в рамках одной и той же работы разные типы результатов профессионального образования то смешиваются, как рядоположенные, то, напротив, разводятся, как разнопорядковые.

По-видимому, ключевым для дифференциации различных типов образовательных результатов должен быть ответ на вопрос: «Чем отличается формирование компетенций будущего специалиста от формирования его личностных качеств (ПВК, ЦОПД)?» Этот ответ в общем случае таков: формирование компетенций осуществляется в *процессе обучения*, а развитие личностных качеств — в *процессе воспитания*. Однако любой педагог-практик хорошо понимает, что различие в едином педагогическом процессе «обучения» и «воспитания» — это не более чем удобная теоретическая, умозрительная модель, тогда как на практике оба процесса реализуются в тесном единстве. Скажем, обучение является одним из ключевых средств воспитания, и воспитательные задачи урока (занятия) тесно интегрированы в процесс обучения.

Более того, в определениях обучения и воспитания, приведенных в действующей редакции Закона об образовании в Российской Федерации (273-ФЗ), обучение и воспитание определяются через те типы образовательных результатов, на формирование которых они нацелены (обучение — знания, умения, навыки, компетенции, опыт деятельности, развитие способностей; воспитание — развитие личности, самоопределение, социализация, чувства и отношения). Здесь имеет место логическая закольцовка: типы образовательных результатов определяются через составляющие образовательного процесса, в рамках которых они формируются; составляющие образовательного процесса выводятся из типов образовательных результатов, которые они формируют. Остается неясным, чем различаются обучение и воспитание с точки зрения ключевого внутреннего принципа. Это же относится и к разделению «компетенций» и «личностных качеств» как результатов образования.

«Личностные» результаты: ограниченные возможности образовательного процесса

Для разрешения обозначенного противоречия рассмотрим более детально, какие особые факторы, обеспечивающие формирование и развитие *личностных* результатов профессионального образования (ЦОПД, личностных качеств), выделяют и обосновывают современные авторы. Затем мы сопоставим эти выводы с общепринятым положением о том, как формируются *инструментальные* результаты. А именно: знания, умения, навыки, компетенции могут быть полноценно сформированы в рамках грамотно организованного образовательного процесса.

1. *Ценностные основания профессиональной деятельности* не столько «формируются», сколько «открываются» в специально организованной деятельности, которую сопровождает «переживание человеком динамичной целостности бытия, возникающее при установлении им любого культурно-опосредованного отношения с действительностью» (Худякова, 2008). Таким образом, построение ценностной картины мира будущего профессионала характеризуется определенной спонтанностью, что не очень сочетается с представлением об образовательном процессе как о планомерной, последовательной деятельности.

С другой стороны, как уже отмечалось в начале статьи, феномен ЦОПД тесно связан с моментами ориентировки и самоопределения человека в мире ценностей (ценностно-ориентировочная деятельность). Для того чтобы субъективные ЦОПД студента так или иначе совместились

НАЛИЧИЕ «ДЕФИЦИТАРНЫХ» СТУДЕНТОВ — СЛЕДСТВИЕ ОПРЕДЕЛЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НЕДОРАБОТКИ, КОГДА ДЕФИЦИТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НЕ БЫЛИ СВОЕВРЕМЕННО ДИАГНОСТИРОВАНЫ

с объективными ЦОПД профессиональной деятельности, он должен самоопределиться в профессиональной/профессионально-образовательной среде, насыщенной соответствующими ценностями.

Н. Л. Худякова называет это «функцией согласия», которая проявляется в том, что ценности представляют собой «образы единого, т. е. установленного согласия между субъектом и объектом отношения» (Там же). В определенный значимый момент жизни каждый абитуриент/студент/ молодой специалист сравнивает собственную ценностную картину мира и ценностный образ будущей профессиональной деятельности. При этом у него возникает либо согласие (принятие профессии как «избранной» и себя как профессионала), либо отторжение. Это нечто принципиально иное, чем формирование и развитие знаний, умений, навыков.

Сказанное свидетельствует о том, что возможности образовательного процесса в формировании и развитии ЦОПД существенно ограничены. Это положение подтверждается рядом эмпирических исследований. Примечательна работа Е. С. Красиловой, показывающая, что в процессе профессионального педагогического образования профессиональные ценности студентов не формируются и не развиваются, а остаются стабильными. Так, «несмотря на гуманистическую направленность нашего образования и профессионально значимую ценность Человека, “счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)” первокурсники ставят на 16-е место, а третьекурсники и пятикурсники даже на 17-е... Такая ценность, как «познание», у студентов первого

и третьего курса находится на 15-м месте, а у пятикурсников лишь на 17-м. ... Все, на наш взгляд, профессионально значимые для педагога-профессионала ценности у студентов разных курсов находятся во второй по значимости половине рангового списка» (Красилова, 2011).

Более того, в отношении некоторых ЦОПД наблюдается отрицательная динамика: «“Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)” занимает по значимости 9-е место у первокурсников, 10-е — у третьекурсников и лишь 13-е — у выпускников вуза. Следовательно, это важное для педагога качество к концу обучения практически теряет свою значимость для студентов» (Там же).

Автор делает чрезвычайно интересный вывод о том, что «существенной возрастной динамики в развитии ценностных ориентаций у студентов не наблюдается» (Там же). Заметим, что речь идет именно о профессионально значимых ценностях. По-видимому, в педагогический вуз по тем или иным причинам⁴ поступают абитуриенты, у которых уже сложившиеся субъективные ЦОПД противоречат объективным ценностным основаниям педагогической деятельности.

2. *Профессионально значимые личностные качества*, как отмечает большинство исследователей, развиваются в деятельности. Это было сформулировано еще в работах В. Д. Шадрикова (1982): «в процессе деятельности наблюдается рост абсолютных показателей продуктивности способностей»; «в процессе освоения деятельности происходит функциональная сонастройка отдельных психических функций»; «наиболее эффективный способ развития профессионально важных качеств заключается в специальных упражнениях до деятельности, на отдельных действиях предстоящей деятельности (т. е. при

4 Основная причина: феномен «отрицательного отбора», вызванный непрестижностью педагогической профессии, низким конкурсом в педагогические вузы и поступлением в них абитуриентов с невысокими баллами ЕГЭ, а низким уровнем личностной зрелости, незрелой иерархией ценностей.

выполнении отдельных операций)». Речь, очевидно, идет о практической части профессионально-образовательного процесса, наиболее ярко ассоциирующейся с «обучением на рабочем месте» (стажировки, производственные практики, программы ученичества).

В то же время ряд исследователей отмечает, что профессионально значимые личностные качества наиболее эффективно формируются за пределами образовательного процесса — в полноценной трудовой деятельности: «развитие различных качеств человека ускоряется при выполнении им различных трудовых обязанностей» (Сейтешев, 1990); «недостающие психологические качества учитель может развить в себе» (Кошкарлова, 2011). В этот же ряд следует поставить и замечание Ю. Б. Рубина (2016) о том, что необходима и возможна «имплементация профессионально значимых для занятия предпринимательством личностных качеств и склонностей». Исходя из контекста, можно понять, что автор подразумевает под «имплементацией» *привитие* личностных качеств, что, по-видимому, отличается от традиционного понимания воспитательного процесса и скорее ассоциируется с персонализированным психолого-педагогическим сопровождением профессионально-личностного становления будущего специалиста.

Так или иначе, возможности образовательного процесса в формировании личностных качеств (в отличие от формирования знаний, умений, навыков и компетенций) также представляются ограниченными, хотя и в меньшей степени, чем в отношении ЦОПД. В отличие от знаний, умений, компетенций, профессионально значимые личностные качества формируются и развиваются на основе определенных индивидуально-личностных предпосылок (способностей, психофизиологических и характерологических качеств личности). Дефицит предпосылок у студента ограничивает возможности формирования у него профессионально значимых качеств.

Наличие таких «дефицитарных» студентов — следствие определенной

организационно-педагогической недоработки, когда дефициты профессионально значимых способностей (по существу, мягкие ограничения) не были своевременно диагностированы, что позволило бы рекомендовать абитуриентам иные специальности.

В качестве промежуточного итога, завершающего аналитическую часть статьи, сформулируем выявленные проблемы и противоречия.

Во-первых, отсутствуют строгие определения феноменов, которые принято считать результатами образования. В силу этого границы между ними размываются, и многие соответствующие понятия («личностные качества», «профессионально важные качества», «компетенции») на практике приобретают синкретическое содержание, не позволяющее точно идентифицировать специфику каждого из этих феноменов⁵. Естественным следствием этого является отсутствие общепринятой, единой типологии результатов образования в целом и результатов профессионального образования в частности.

Следствием этой проблемы является невозможность дифференцировать процессы обучения и воспитания в системе профессионального образования. Если на уровне общего образования центральный предмет обучения можно строго очертить как «знания, умения, навыки», то в профессиональном образовании ключевой результат (компетенции), с одной стороны, интегрирует знания и умения, а с другой, личностные качества (включая

5 Сказанное не относится к таким традиционным образовательным результатам, как знания, умения и навыки, которые четко определены в классических трудах по дидактике.

ценности и мотивацию работника). Налицо глубокая конвергенция процессов обучения и воспитания в системе профессионального образования.

Во-вторых, можно отметить противоречие между доминирующей результатом-ориентированной парадигмой современного образования (что в наибольшей степени относится именно к профессиональному образованию) и невозможностью объективно и однозначно оценить такие важнейшие результаты профессионального образования, как универсальные (общие, общекультурные)

компетенции и личностные качества выпускника. Все намерения усилить направление образовательной работы, связанное с формированием определенных ценностей и развитием личностных качеств, наталкиваются на невозможность точно оценить их сформированность у выпускника. Следует напомнить,

что это стало одной из причин, по которым в начале нынешнего столетия произошел отказ от попыток построения объемных «моделей личности выпускника» в пользу компетентностного подхода (в среднем профессиональном и высшем образовании).

В-третьих, явно недостаточны, а во многих случаях отсутствуют научно обоснованные данные о степени и характере влияния образовательного процесса профессионального образования на те ценности и личностные качества обучающегося и даже в значительной степени на универсальные компетенции. Более того, существуют объективные данные в пользу того, что возможности образовательного процесса как инструмента формирования и развития личностных качеств и особенно ценностных оснований профессиональной деятельности студентов существенно ограничены.

В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОНТЕКСТА ОДИН И ТОТ ЖЕ ПАРАМЕТР ВЫПУСКНИКА МОЖЕТ РАССМАТРИВАТЬСЯ И КАК КОМПЕТЕНЦИЯ, И КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО. ОДНАКО ЭТО ПОЛОЖЕНИЕ ИМЕЕТ СИЛУ ТОЛЬКО С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ

Наконец, в-четвертых, в профессиональном образовании возникло новое противоречие, связанное с генезисом разных типов образовательных результатов. Опора на компетентностный подход в профессиональном образовании предполагает, что его планируемые результаты формируются путем достижения консенсуса в социальном диалоге с участием ключевых стейкхолдеров (для профессионального образования в этой роли выступает работодатель). Именно этим феномен «умения» отличается от феномена «компетенции», несмотря на то, что содержание того и другого может быть полностью идентичным. «В одном случае речь идет о необходимости научного [психологического, психолого-педагогического] обоснования <...>, в другом — определение компетенций в рамках многостороннего социального диалога и рассмотрение их как феномена, отражающего существующий подвижный баланс интересов»⁶. В рамках компетентностного подхода интересы предприятий-работодателей в части ценностных оснований профессиональной деятельности и профессионально значимых личностных качеств специалиста, как предполагается, должны быть включены в формулировки компетенций, наряду с необходимыми знаниями, умениями и навыками. Это делает компетенции составным, интегративным результатом (и одновременно крайне сложным и трудоемким для оценки их сформированности, особенно в отношении универсальных компетенций). Именно по этой причине в компетентностные стандарты среднего профессионального и высшего образования не были включены отдельные требования к личности выпускника. Обозначенные выше трудности привели к тому, что практически сразу после введения «компетентностных» ФГОС

6 Бермус, А. Г. (2005). Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Эйдос, 3. <https://studfile.net/preview/6268118/>

среднего профессионального и высшего образования работа по их реализации сосредоточилась на формировании и оценке хорошо знакомых и понятных знаний, умений, навыков. На определенном этапе это вызвало ощущение утраты личностного, воспитательного вектора профессионального образования. Поэтому были введены дополнительные требования к личностным результатам. Однако происхождение этих новых требований уже не было связано с участием ключевого стейкхолдера — работодателя. Они возникли, по существу, волюнтаристским путем, минуя стадии как научно-психологического обоснования, так и социального консенсуса и стали простым отражением текущих политических приоритетов⁷. Во многом повторилась ситуация середины прошлого века. Таким образом, в современной системе профессионального образования требования к личностным результатам образования сосуществуют в двух качественно различных форматах: сформулированные в явном виде и отражающие текущие политические приоритеты; содержащиеся в формулировках некоторых профессиональных и особенно универсальных компетенций и отражающие требования предприятий-работодателей. При этом остается в тени тот очевидный факт, что специальное выделение личностных результатов и принудительная фокусировка на них системы образования не устраняет базовые трудности, связанные как со слабой диагностичностью личностных результатов, так и с ограниченными возможностями образовательного процесса как инструмента их целенаправленного развития. Итак, не существует строгих разграничений между двумя категориями образовательных результатов, которые мы в начале статьи называли инструментальными и личностными. В зависимости от контекста один и тот же параметр выпускника может рассматриваться и как компетенция,

7 К числу таких противоречий относится, например, отсутствие иерархии в системе ценностей, формируемых у обучающегося.

и как личностное качество. Однако это положение имеет силу только с точки зрения *содержания*. Опираясь на другие признаки, оказывается возможным провести более строгие «демаркационные линии» между различными категориями образовательных результатов. Например, как мы уже отмечали, «умение» и «компетенция», хотя и могут иметь идентичное содержание, различаются *происхождением*.

Разные результаты образования предполагают разные способы работы с ними

В данной статье мы предлагаем принципиально новый подход: выделение различных типов результатов профессионального образования, исходя из *разных способов работы с ними в образовательном процессе*. При этом мы опираемся на следующие тезисы. 1. В образовательном процессе могут быть с некоторой долей условности выделены две взаимосвязанные составляющие: органическая и технологическая. *Органическая составляющая* образовательного процесса реализуется в повседневном естественном (ситуативном) взаимодействии учащихся, педагогов, учебных коллективов и команд, внутренней среды образовательной организации и внешней социокультурной среды. *Технологическая составляющая* проектируется целенаправленно, с использованием подходов, напоминающих долгосрочное (или стратегическое) планирование. *Формализована может быть только технологическая составляющая*. 2. Целеполагание двух обозначенных составляющих образовательного процесса

носит принципиально различный характер. Цели органической составляющей могут быть обозначены, с одной стороны, в форме *целей-идеалов* (заведомо недостижимых, таких как «всесторонне и гармонически развитая личность»), с другой, в форме достижимых *целей-ориентиров*. Однако возможности специально организованного образовательного процесса в достижении таких целей ограничены, поскольку образование не может полностью нивелировать влияние наследственности и среды. В этом смысле результаты органической составляющей образовательного процесса являются вероятностными и не могут быть формализованы (даже если мы имеем стандартные методики для их оценки). Из сказанного ясно, что сопоставление реально достигнутых

«органических» результатов образовательного процесса с поставленными целями-ориентирами не может использоваться для принятия административных решений (проставление оценки, поощрение, наказание, отчисление и т. д.). Что касается технологической составляющей образовательного процесса, то ее цели, напротив, могут быть заданы в форме *планируемых результатов*, которые понимаются как *целевые параметры выпускника* и могут полноценно формироваться средствами образовательного процесса. 3. Различные типы планируемых образовательных результатов предполагают различные организационно-педагогические (управленческие) способы работы с ними. Соответственно, *проектирование таких результатов образования должно осуществляться в комплексе с планированием соответствующих*

«ВСЕ ГОВОРЯТ О ТОМ, ЧТО ВЫПУСКНИК ДОЛЖЕН ОБЛАДАТЬ ОПРЕДЕЛЕННЫМ НАБОРОМ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, НО НИКТО ТОЛКОМ НЕ ПОНИМАЕТ, КАК ИМЕННО ИХ ЭФФЕКТИВНО ФОРМИРОВАТЬ И ОЦЕНИВАТЬ»

организационно-педагогических решений. Профессиональное образование представляет собой не автономную систему, а определенный этап в непрерывном образовательном процессе «от детского сада до конца жизни» (LLL — Long Life Learning). С учетом этого необходимо рассматривать такие способы организационно-педагогической работы с планируемыми результатами профессионального образования, которые могут использоваться не только на этапе профессионального образования, но и на предшествующих ему этапах.

Таких качественно различных управленческих способов работы с планируемыми результатами профессионального образования (понимаемыми как целевые параметры выпускника — специалиста определенного профиля и уровня квалификации) может быть предложено три:

- 1) оценка достижения параметра выпускника заданному целевому значению по итогам того или иного этапа образовательного процесса (в форме зачета, присвоения квалификации и т. д.);
- 2) селективные методы работы с контингентом: отбор абитуриентов «на входе» в образовательный процесс (более мягкая форма — предоставление рекомендаций выпускнику школы по итогам предиктивной аналитики) или отчисление их в процессе обучения (более мягкая форма — перевод на иную образовательную программу) как следствие несоответствия абитуриента или обучающегося таким целевым параметрам, которые невозможно развить до заданных значений средствами образовательного процесса;
- 3) элективные методы работы с контингентом: создание ситуаций, требующих самоопределения абитуриентов до начала освоения программы профессионального образования (а также студентов в процессе обучения) относительно целевых параметров, требующих

личностного принятия будущим специалистом определенного уровня и профиля квалификации.

Три типа результатов профессионального образования: компетенции, ПВК, ЦОПД

Опираясь на вышесказанное, мы можем определить три типа целевых параметров выпускника профессионального образования. Их необходимо, во-первых, описать таким образом, чтобы были отчетливо видны их различия, значимые для организации образовательного процесса, и, во-вторых, кратко именовать. С этой точки зрения, для названия той или иной сущности может быть предложен или принципиально новый термин, или наиболее подходящий из числа имеющихся. Далее мы используем оба подхода.

1. Итак, один из типов планируемых результатов профессионального образования отличается следующими характеристиками:
 - он может быть сформирован средствами образовательного процесса (на основе соответствующего образовательного ценза, например успешно освоенной программы девяти или одиннадцати классов общеобразовательной школы) у всех обучающихся⁸;
 - его достижение (соответствие реальных характеристик выпускника заданным параметрам) может быть четко и объективно диагностировано тем или иным образом.

Такой тип результатов профессионального образования мы назовем *первым типом* или *компетенциями*. Термин «первый тип образовательных результатов» является полностью оригинальным, при его использовании не может возникнуть семантической путаницы. Однако при этом его собственная смысловая нагрузка

8 Исключая обучающихся с ОВЗ и профессиональными медицинскими противопоказаниями.

минимальна, он ничего не значит сам по себе, без соотнесения с другими типами.

В свою очередь, термин «компетенция» вызывает достаточно четкие смысловые ассоциации. Он сам по себе уже маркирует понятие с переменными границами, принимающее различные значения в зависимости от контекста (ср.: «компетенция выпускника» — «компетенция работника» — «компетенция организации»). Более того, использование термина «компетенция» для маркировки первого типа результатов профессионального образования предполагает, что мы допускаем существование «компетенций — знаний», «компетенций — умений» и «компетенций — навыков» (поскольку и знания, и умения, и навыки отвечают двум базовым характеристикам первого типа образовательных результатов). На самом деле, в этом нет ничего критичного, поскольку в структуре той или иной компетенции есть и знания, и умения, и навыки, хотя их соотношение может быть различным. Кроме того, содержание подавляющего большинства профессиональных компетенций (например, в действующих ФГОС СПО) соответствуют содержанию тех или иных достаточно сложных умений.

2. Следующий тип планируемых результатов профессионального образования обладает характеристиками:
 - возможности образовательного процесса в его формировании существенно ограничены, поскольку для этого требуется не только единый для всех общеобразовательный базис, но и определенные врожденные (наследственные) психологические и психофизиологические характеристики, выраженные у различных людей в различной степени и отражающие их объективную предрасположенность (или, напротив, отсутствие таковой) к определенным видам профессиональной деятельности;
 - состояние соответствующих психологических и психофизиологических характеристик, может быть четко

и объективно диагностировано как на этапе «входа» (определение наличия предпосылок достижения соответствующих образовательных результатов), так и на этапе «выхода» (констатация достижения или недостижения заданных параметров целевым характеристикам).

Такой тип результатов профессионального образования мы назовем *вторым типом* или, следуя традиции, заложенной В. Д. Шадриковым, *профессионально важными качествами (ПВК)*. В данном случае важно, что мы не включаем в терминологическую конструкцию слово «личностные» («профессионально важные качества», а не «профессионально значимые личностные качества»), поскольку к данному типу образовательных результатов относятся, так сказать, «до-личностные» параметры выпускника. В том смысле, что соответствующие психофизиологические и психологические качества являются скорее предпосылками личности, нежели ее характеристиками.

3. Наконец, есть и еще один тип планируемых результатов профессионального образования:
 - возможности образовательного процесса в его достижении минимальны, поскольку он формируется на основе более или менее свободного социально-профессионального самоопределения человека в среде (понимаемого как соотнесение собственной картины мира человека с эталонной картиной мира, характерной для данной профессии, специальности). На такое самоопределение влияет, помимо самого образовательного процесса, множество факторов, как внутренних (врожденные способности, склонности, ранний личный опыт, учебная успешность на предыдущих этапах образования и т. д.), так и внешних (влияние семьи, других значимых взрослых и сверстников, давление общественного мнения, социальных мифов и стереотипов, профориентационная работа и т. д.);
 - такие результаты не могут быть четко и объективно диагностированы, но

могут быть четко сформулированы таким образом, чтобы: а) обучающийся имел возможность соотнести состояние собственных характеристик с заданными значениями параметров; б) внешний эксперт (педагог или HR) смог *приблизительно* оценить степень сформированности данных параметров у обучающегося на разных этапах образовательного процесса.

Такой тип результатов профессионального образования мы назовем *третьим типом* или, следуя терминологии Н. Л. Худяковой, *ценностными основаниями профессиональной деятельности (ЦОПД)*.

Обобщая сказанное, отметим, что три представленных типа результатов профессионального образования качественно различаются базовыми предпосылками: первый из них полностью формируется в образовательном процессе. Для второго критическим оказывается фактор наследственности (и близкий к нему фактор особенностей раннего развития человека). Предпосылки третьего, напротив, находятся в социально-профессиональной среде, отражая существующую в ней нормативную иерархию ценностей. Эти различия нашли отражения в первых их каждой пары характеристик. В то же время вторые характеристики разных типов образовательных результатов отличаются друг от друга лишь частично, поскольку отражают принадлежность всех трех типов к более широкой категории — технологической составляющей образовательного процесса.

В представленной триаде результатов профессионального образования «компетенции — ПВК — ЦОПД» отсутствуют профессионально значимые личностные качества, рассмотрению которых мы посвятили значительную часть статьи. Это объясняется синкретичным, аморфным, слабо диагностичным характером данной категории образовательных результатов, что не позволяет полноценно включить их в стандартизируемую часть образовательных программ. Неполюченное же включение их во ФГОС и образовательные программы (что мы сегодня наблюдаем на практике)

приводит лишь к дальнейшей дискредитации: с одной стороны, самой идеи стандартизации результатов профессионального образования, с другой — представления о личностных качествах обучающихся как о предмете индивидуализации образовательного процесса. Суть проблемной ситуации, сложившейся вокруг личностных качеств, можно описать следующей формулой: «Все говорят о том, что выпускник должен обладать определенным набором личностных качеств, но никто толком не понимает, как именно их эффективно формировать и оценивать».

Обозначенное противоречие может быть выражено в форме «развилки»: либо мы сохраняем доминирующую роль образовательных стандартов, но отказываемся от достижения личностных результатов образования, либо, наоборот, ставим в центр достижение личностных результатов, но должны пересмотреть нынешний поход к стандартизации образования, вернувшись от «стандарта результатов» к «стандарту условий».

В результате проведенной выше аналитической работы нам удалось экстрагировать из синкретичного понятия «профессионально значимые личностные качества» два типа инструментальных образовательных результатов — ЦОПД и ПВК, которые могут стать предметами стандартизации.

Что касается собственно «личностных качеств», то они, безусловно, могут использоваться в воспитательной работе как ориентиры для личностно-профессионального саморазвития студента⁹. Однако это не должно иметь никакого отношения ни к образовательным стандартам, ни к процедурам итоговой или промежуточной аттестации. Формализовать, стандартизировать, унифицировать процесс развития личности невозможно, даже если порой мы этого очень хотим.

Представленная модель дифференциации результатов профессионального образования по различным типам на основании разных

9 К числу таких противоречий относится, например, отсутствие иерархии в системе ценностей, формируемых у обучающегося.



Рис. 1. Предлагаемая типология результатов профессионального образования. Источник: разработано автором.
Fig. 1. Proposed typology of vocational education outcomes. Source: developed by the author.

способов организационно-педагогической работы с ними представлена на рис. 1.

Заключение: практически значимые выводы

Остается открытым вопрос: в какой именно форме образовательные стандарты должны содержать требования к трем выделенным нами инструментальным типам результатов профессионального образования?

Относительно *компетенций* такой ответ давно существует. Соответствующие фонды оценочных средств содержат описания эталонов продукта и (или) процесса определенных действий, а также условий их выполнения. Одна из оптимальных форм такого описания — экспертные карты для оценки компетенций на конкурсах профессионального мастерства для студентов колледжей и вузов («Молодые профессионалы», ранее WorldSkills).

Для *ПВК* необходимо сформировать такой набор параметров, который можно

использовать в системе «отбор — отсев» на различных этапах непрерывного образовательного процесса. Иными словами, для основных групп профессий (как массовых, так и экстремальных) должны быть выявлены и стандартизованы объективные психофизиологические и психологические предикторы, однозначно позволяющие рекомендовать или, напротив, не рекомендовать обучающемуся освоение той или иной специальности. Данные предикторы должны быть встроены в диагностико-селективные инструменты (профдиагностические тесты, профессиональные пробы). Использование современных цифровых инструментов может упростить эту работу.

Кроме того, решение обозначенной задачи требует привлечения психологического (психодиагностического) инструментария и в целом психологической науки. Это позволит существенно снизить риски, связанные с ошибочным выбором профессии выпускником школы. Последствие неудачного решения может быть отражено в образе

человека, который стал заложником неудачно выбранной специальности и поэтому относится к ней негативно, в силу чего его продуктивность заметно снижена. В качестве очевидного примера можно привести педагога или социального работника с недостатком эмпатии. С. А. Маскалянова и Е. В. Саранча (2023), используя методику «Диагностика уровня эмпатии», выявили следующую закономерность: студенты с явно выраженной эмпатией активно включаются в волонтерскую деятельность, а студенты с низким уровнем эмпатии уклоняются от добровольческих практик. Таким образом, волонтерство выполняет роль профессиональной пробы. При этом проводить такой «тест» на этапе профессионального образования уже поздно; прохождение подобных «испытаний» необходимо перенести на довузовский этап профориентационной работы и использовать их результаты для повышения осознанности выбора профессионального обучения.

Наконец, что касается ЦОПД, то необходимо оформить планируемые результаты образования как ценностную иерархию, характерную для конкретной группы профессий. Знакомство абитуриента с представленной таким образом объективной формой ЦОПД может само по себе стать значимым основанием для выбора конкретной профессии или отказа от нее. Кроме того, объективные формы ЦОПД должны рассматриваться как требования к проектированию среды профессионального самоопределения. Ознакомительное и особенно деятельностное погружение школьника в такую среду должно одновременно сближать его с особым ценностным пространством, характерным для конкретной профессии (группы профессий).

Это ставит перед профессиологией достаточно амбициозную задачу по описанию основных вариантов ценностных иерархий, характерных для различных групп профессий или «ценностных блоков», используя выражение И. П. Краснощеченко (2016). Тем не менее, такая задача не кажется неразрешимой, поскольку уже существует целый ряд методологических

подходов, позволяющих дифференцировать ценностные картины мира. Например, в уже упоминавшейся диагностической методике «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (PVQ-R) используемые параметры (метаценности) могут быть поставлены в более или менее строгое соответствие с определенными группами профессий или социально-трудовыми ролями (такая работа в той или иной степени уже была проделана К. В. Сугоняевым¹⁰). В качестве примера можно привести ключевую характеристику людей, выбирающих метаценность «сохранение», что очевидным образом корреспондирует с группой профессий сферы безопасности: «Они склонны сдерживать и предотвращать действия, которые могут причинить вред другим или не соответствовать социальным ожиданиям» (Буравлева, 2019).

В заключение еще раз подчеркнем, что с двумя типами образовательных результатов, извлеченных нами из синкретичного концепта «профессионально значимых личностных качеств» – ЦОПД и ПВК – работа должна вестись по-разному, хотя в обоих случаях она встроена в профориентацию обучающихся. Профессиональное самоопределение – это прежде всего ценностное самоопределение. Именно в мире ценностей существует пространство свободного выбора, тогда как ПВК (психологические, психофизиологические и соматические особенности организма, такие как общая работоспособность или тип темперамента) – это предпосылки самоопределения, которые ассоциируются не столько со «свободой выбора», сколько с трактовкой свободы как «познанной необходимости».

Итак, работа по достижению планируемых результатов профессионального образования может и должна вестись не только «на выходе», но и «на входе» в профессионально-образовательный процесс. В образовательные стандарты среднего профессионального или

10 ЭСПП. Экспертное сообщество. (б. д.). Психометрика «опросника ценностных портретов» Ш. Шварца. <https://forum.ht-line.ru/threads/psixometrika-oprosnika-cennostnyx-portretov-sh-shvarca.2371/>

высшего образования желательно включать требования не только к самому образовательному процессу, но и к профориентационным процедурам (включая диагностические методики, профессиональные пробы для школьников и другие способы их деятельностного погружения в профессиональную среду), обеспечивающим профессиональное самоопределение и профориентационную работу по конкретной специальности.

Список источников / References

Бабакина, Е. П. & Попова, О. В. (2025). Моделирование при формировании профессионально значимых личностных качеств студентов среднего профессионального образования. *Научно-педагогическое обозрение*, 1(59), 66–73. <https://elibrary.ru/rczmxj>

Баранов, Е. Г., & Баранова, О. В. (2019). Развитие личности в вузе. *Проблемы современного образования*, 1, 24–33. <https://elibrary.ru/ubzvrt>

Буравлева, Н. А. (2019). Ценностные основания в подготовке студентов к профессиональной деятельности. *Научно-педагогическое обозрение*, 6(28), 234–239. <https://elibrary.ru/nnobeq>

Ерофеева, И. В. & Сафронова, О. В. (2022). Аксиологическая культура журналиста информационной эпохи. *Гуманитарный вектор*, 17(4), 128–137. <https://elibrary.ru/uhbkxj>

Кондаков, А. М. & Сергеев, И. С. (2021). Концепция развития личности гражданина России. МЦИТО.

Котухов, А. Н. & Моисеев, А. А. (2016). Ценностные основания профессиональной подготовки государственных служащих. *Социально-гуманитарные знания*, 3, 299–306. <https://elibrary.ru/wbazkl>

Кошкарлова, Л. С. (2011). Педагогическая деятельность и профессионально значимые личностные качества педагога развивающего типа обучения в начальной школе. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, 1, 30–36. <https://elibrary.ru/nelcdv>

Красилова, Е. С. (2011). Исследование профессионально значимых ценностных ориентаций у будущих педагогов. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, 2–1, 383–390. <https://elibrary.ru/nxsviv>

Краснощеченко, И. П. (2016). Ценностные основания профессиональной подготовки психологов. *Прикладная юридическая психология*, 1(34), 29–37. <https://elibrary.ru/vselup>

Кропотин, Д. Г. (2022). Категория «профессиональная пригодность учителя» в контексте развития идей научной школы В. А. Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование». *Наука и школа*, 4, 113–121. <https://elibrary.ru/vgfguw>

Лукьянова, М. (2008). Профессионально значимые личностные качества социального педагога – органическая составляющая его компетентности. *Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал*, 1, 70–75. <https://elibrary.ru/jucdel>

Маскалянова, С. А., & Саранча, Е. В. (2023). Волонтерство – фактор развития эмпатии как профессионально значимого качества личности будущих специалистов социальной сферы. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*, 6, 45–49. <https://elibrary.ru/ftxbys>

Насейкина, Л. Ф. (2013). Реализация компетентного подхода при формировании профессионально-значимых личностных качеств студентов-программистов. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 9(158), 34–41. <https://elibrary.ru/prvunu>

Немчина, В. И., & Кандыба, В. Н. (2023). Атрибутивные признаки и процессуальная природа профессиональной идентичности. *Caucasian Science Bridge*, 6,4(22), 201–206. <https://elibrary.ru/mvcfme>

Рубин, Ю. Б. (2016). Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата. *Высшее образование в России*, 1, 7–21. <https://elibrary.ru/vayakt>

Сейтешев, А. П. (1990). *Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания*. Наука КазССР.

Соловьева, А. Л. & Осокина, О. С. (2010). Оценка профессионально значимых двигательных и личностных качеств у студентов геолого-географического профиля. *Вестник Томского государственного университета*, 337, 176–177. <https://elibrary.ru/nbvewd>

Сорокопуд, Ю. В. (2019). Психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*, 1(74), 330–331. <https://elibrary.ru/zcbtwx>

Худякова, Н. Л. (2008). Объективная форма ценностных основ профессиональной деятельности как основа воспитания в учреждениях профессионального образования. *Вестник Челябинского государственного университета*, 32, 30–38.

Худякова, Н. Л., Невелев, А. Б., & Невелева, В. С. (2020). Личностная культура как цель непрерывного развивающего образования: философско-методологическое обоснование. *Образование и наука*, 22(7), 9–32. <https://elibrary.ru/azxidy>

Шадриков, В. Д. (1982). *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Наука.

Шебураков, И. Б. (2024). Базовая модель компетенций руководителей органов публичной власти: обоснование применения. *Личность: ресурсы и потенциал*, 1(21), 72–88. <https://elibrary.ru/hdtofk>

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. Columbia University Libraries.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence». *American Psychologist*, 28, 1–14.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.



“Demarcational lines” of vocational education

Igor S. Sergeev

PhD in Pedagogy, Leading Research Fellow, Research and Education Center for Education Development, Institute of Higher School of Public Administration, State University of Education Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadskogo Ave., 119571, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, e-mail: sergeev-is@ranepa.ru

ABSTRACT In recent years, the attention of researchers, practitioners, and education managers has been significantly focused on the problem of personal educational outcomes. The author of this article, limiting the scope of their research to the level of professional education (including secondary and higher education), substantiates the syncretic nature of the concept of «professionally significant personal qualities» and decomposes it, highlighting, among other things, the professionally significant qualities that reflect the «pre-personal» level of professional education outcomes and the value foundations of professional activity. Taken together, they form the personal component of the results of professional education, which differs from the instrumental component (knowledge, skills, and competencies) in a number of significant ways. The author proposes a new approach to building a predictive typology of the results of professional education, which is based on various ways of working with them. The main types of educational results are as follows: 1) competencies that are effectively formed through the educational process; 2) professionally important qualities, which are a specific set of a person's hereditary abilities and require professional selection procedures; 3) the value foundations of professional activity, which are worked with by accompanying the process of professional self-determination at the stages of initial professional choice and its subsequent refinement. For the last two types of professional and educational outcomes, the possibilities of the professional education process in their formation are limited; much is decided at the stage of choosing a profession (specialty) and specifying a specialization. The practical conclusion is that work on achieving the planned results of vocational education can and should be carried out not only at the exit, but also at the entrance to the vocational educational process. This means that educational standards (vocational and higher education) should also include requirements for professional orientation procedures in the environment of professional self-determination, which is formed at the stage of general education.

KEY WORDS educational outcomes, professional education, educational standardization, personal qualities, competencies, professionally important qualities, and value foundations of professional activity

TO CITE Sergeev, I. S. (2025). «Demarcational lines» of vocational education. *Educational Policy*, 23(4), 32–54

© Sergeev I. S.,

Received: 21.10.2025
Accepted: 30.10.2025
Date of publication: 30.12.2025



■ Методологическая статья / Methodological article

Проектирование общеразвивающих программ. Методологии, технологии, результаты

Е. Н. Кролевецкая, Н. Б. Авалуева, Л. М. Асмолова
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена поиску путей решения проблемы, отражающей превалирование в проектировании общеразвивающих вузовских программ технологического аспекта над методологическим. В современной педагогике высшей школы широко и в то же время эффективно применяются технологии педагогического дизайна в проектировании образовательных программ (ADDIE, ASSURE, SAM, 4C/ID и др.). Многие специалисты рассматривают педагогический дизайн как ведущую методологию проектирования содержания и методов обучения. Вместе у педагогов высшей школы возникают трудности с определением ценностно-смысловой и целевой направленности содержания проектируемых ими программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, и оценивания результатов достижения в освоении общеразвивающих программ студентами. Возникает противоречие, в котором наличие технологий педагогического дизайна не снимает задачу наполнения смыслом и содержанием проектируемых общеразвивающих программ вуза. Опираясь на целостность понятия «научно-педагогический подход», авторы статьи видят решение обозначенной проблемы в обосновании взаимосвязи методологического и технологического ракурсов проектирования общеразвивающих вузовских программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов. Такой подход, по мнению авторов, обеспечивает не только преемственность методологического знания, но и единство целей, методов и технологий. Он также помогает выстраивать логику проектирования общеобразовательных программ от уровня конкретно-научной методологии к уровню методов и технологий ее реализации. На основе проведенного анализа научно-педагогических подходов к проектированию общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, авторами предложена маршрутизация проектирования таких общеразвивающих программ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методологические подходы, научно-педагогический подход, педагогический дизайн, технологии, проектирование общеразвивающих программ вуза, маршрутизация проектирования общеразвивающих программ вуза, развитие личностных и управленческих качеств студентов

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б., Асмолова Л. М. Проектирование общеразвивающих программ. Методологии, технологии, результаты. *Образовательная политика*, 23(4), 56–72

ФИНАНСИРОВАНИЕ статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации «12.11-2025-1 Обоснование и разработка комплекса общеразвивающих программ образовательной организации высшего образования, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов».

БЛАГОДАРНОСТИ авторы выражают благодарность редакции и анонимным рецензентам.



© Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б., Асмолова Л. М., 2025

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

Поступила: 21.11.2025

Принята: 30.11.2025

Дата публикации: 30.12.2025

Елена Николаевна КРОЛЕВЕЦКАЯ

д. пед. н., директор проекта Дирекции приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
https://orcid.org/0000-0002-1312-3638,
e-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru

Наталья Борисовна АВАЛУЕВА

к. пед. н., ведущий научный сотрудник, Дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
https://orcid.org/0000-0002-5044-7076,
e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Любовь Мироновна АСМОЛОВА

к. пед. н., эксперт, Дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
https://orcid.org/0000-0003-2895-1150,
e-mail: asmolovalm@yandex.ru

Введение

В зарубежной и отечественной практике высшего образования успешно применяется подход, получивший название «педагогический дизайн» и объединивший спектр современных моделей проектирования образовательных программ (ADDIE, ASSURE, SAM, 4C/ID, модель обратного дизайна, Agile и др.).

Педагогический дизайн представлен как методологический подход в исследованиях Е. С. Полат, М. Ю. Кухариной и М. В. Моисеевой (2004), Л. И. Губаревой, Т. А. Сенькиной и М. И. Тиханович (2016), Н. М. Геновой, В. В. Стебляк и К. С. Борзовой (2022), Н. В. Фокиной и Л. Ю. Логуновой (2022) и др. С позиций технологического подхода рассматривают педагогический дизайн М. Е. Акмамбетова, Л. М. Миляева, И. А. Романовская (2019).

Вместе с тем, ряд зарубежных и отечественных исследователей D. Merrill (1997), R. Reiser, A. Carr-Chellman & J. Dempsey (2024), И. Ф. Исаев, А. Г. Клепикова (2009), С. А. Курносова (2011), С. А. Асанов и Г. В. Акименко (2020), и др. рассматривают педагогический дизайн как технологию образовательного проектирования.

С этих же позиций сравнивают эффективность различных моделей педагогического дизайна Т. С. Кочурина (2022), А. С. Соколова (2023), Н. И. Шевченко (2023) и др.

Такая двойственность в представлении педагогического дизайна как методологии и как технологии вызывает затруднения не только при выборе наиболее эффективных моделей разработки программ, но и при определении разработчиками ценностно-смысловой и целевой направленности и содержания проектируемых ими программ и оценивания результатов освоения студентами учебных материалов.

Данная проблема усугубляется в вопросах проектирования общеразвивающих программ вуза, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов.

Цель нашего исследования — определение логики проектирования образовательных программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, с опорой на уровни методологических знаний и выходом на технологический ракурс маршрутизации проектирования.

В качестве основных методов исследования выступают:

- синтетический обзор литературы: анализ и обобщение существующих исследований с целью выявления общих принципов и закономерностей;
- компаративный анализ в сравнении разных теорий, концепций и методик для выявления их сходств и различий;
- моделирование как построение абстрактных моделей для описания сложных явлений и метод визуализации структурированной информации: блок-схемы, концептуальные карты.

Технологический ракурс проектирования образовательных программ

Согласно М. Е. Вайндорф-Сысоевой и Е. О. Воробчиковой (2023), «педагогический дизайн — это процесс, который основан на результатах анализа потребностей аудитории,

целей обучения, существующих проблем и включает в себя разработку дидактических средств, процесс проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов, содержание, стиль и последовательность изложения и т. д.» Авторы выделяют классическую модель педагогического дизайна ADDIE для проектирования образовательных программ.

Данная модель проектирования, по мнению R. Almomen et al (2016), действительно завоевала широкое признание и успешно используется во многих странах. Она представляет собой логический путь проектирования широкого спектра образовательных программ, опирающийся на процессную технологию ADDIE и включает в себя ее основные этапы:

- анализ (Analysis);
- проектирование (Design);
- разработка (Development);
- реализация (Implementation);
- оценка (Evaluation).

Как полагает I. Bouchrika¹, разработанная в 70-х годах XX века модель в последние годы все более обращает на себя внимание, открывая новые горизонты эффективности в обучении. При этом автор подчеркивает, что разумное использование системного подхода, положенного в основание этой модели, дает наиболее эффективные результаты при выборе решений учебных задач.

Тем не менее, ряд специалистов считают, что на современном этапе развития процессов проектирования программ модель ADDIE устарела, и у нее появляются конкуренты. Так, в частности, N. Wylie²

1 Bouchrika, I. (2025). The ADDIE Model Explained: Evolution, Steps, and Applications for 2025. *Education*, 19. <https://research.com/education/the-addie-model#evolution>

2 Wylie, N. (2025). 3 Alternatives to ADDIE That You Should Consider. *Action@Work*.

утверждает, что в последние годы ADDIE утратила популярность. В результате некоторые специалисты теперь склоняются к более гибким и ориентированным на студентов подходам к проектированию образовательных программ. При этом следует отметить, что практически все, выдвигая и рассматривая альтернативы, сравнивают их именно с ADDIE.

В отечественной теории и практике вопрос сопоставления моделей проектирования образовательных программ вызывает определенный интерес исследователей. Так, в частности, в работе А. С. Соколовой (2023) представлено подробное сравнение ADDIE с более гибкими технологиями проектирования образовательных программ: ASSURE и SAM (Successive Approximation Model). Подчеркивая необходимость применения более гибких моделей, специалисты Корпоративного университета

Сбербанка выделяют область разработки педагогического дизайна в условиях Agile³. Тем самым они определяют значимость системы ценностей, в центре которой находятся люди и их взаимодействие и готовность к изменениям, а также обозначают собирательное название гибких технологий проектирования образовательных программ.

Отвечая на вопрос «Какие есть альтернативы ADDIE?», эксперт А. Мельниченко⁴ помимо

<https://blog.cathy-moore.com/alternatives-to-addie/#action-mapping>

3 Корпоративный университет Сбербанка. (2020). EduTech. *Педагогический дизайн в условиях Agile*, 1(32). https://sberuniversity.ru/upload/iblock/227/EduTech_32_web.pdf?ysclid=megrerx24n833576812

4 Мельниченко, А. (2020). Какие есть альтернативы ADDIE? EduTech. *Педагогический дизайн в условиях Agile*, 1(32), 6–14. https://sberuniversity.ru/upload/iblock/227/EduTech_32_web.pdf?ysclid=megrerx24n833576812

классической ADDIE и вышеупомянутой SAM называет следующие варианты:

- модель обратного дизайна (Backward design, understanding by design) предлагает разрабатывать программу «с конца», двигаясь от желаемого результата к пониманию способов его достижения и продумыванию контента и форм обучения;
- четырехкомпонентная педагогическая модель (4C/ID — Four Component Instructional Design Model) направлена на интеграцию знаний и навыков с профессиональной деятельностью слушателей. Четыре компонента включают в себя аутентичные учебные задачи, поддерживающую информацию, своевременное процедурное информирование и частичную практику;
- модель Дика и Кэри (Dick and Carey Model) основана на связи между образовательным контентом, контекстом, учебным поведением и методикой обучения. Данная модель включает в себя параллельно развивающиеся этапы и итерации: определение целей обучения, проведение педагогического анализа, анализ целевой аудитории и контекста, определение поведенческих целей, разработку контрольно-измерительных материалов, разработку стратегии достижения учебных целей, разработку и выбор учебных материалов, разработку и проведение формативного оценивания и оценку качества обучения;
- модель картографирования действий Кэти Мур (Cathy Moore’s Action Mapping) представляет собой комбинацию обратного дизайна и консалтинга, где главное в процессе обучения — не передача информации, а действия, которые нужно освоить [с. 8–12].

После ознакомительного обзора сильных и слабых сторон моделей А. Мельниченко⁵ делает вывод о том, что «никакая модель не решит за вас проблемы, связанные с хаотичными, бессистемными, не до конца осмысленными действиями. На что способна любая модель, так это предоставить рамки для организации процесса. В этом смысле их было бы правильнее называть не моделями педагогического дизайна, а моделями управления проектами при образовательном проектировании. Все же любой дизайн, в том числе и педагогический, конечной целью

имеет результат, а не процессы его достижения. Неважно, что вы выбираете: ADDIE, SAM или авторское решение, — без вопросов “Что мы делаем?”, “Зачем мы это делаем?” и “Чего мы хотим достичь?” к проектированию образовательных программ и курсов даже подходить не стоит». В исследовании специалистов

Института образования НИУ «Высшая школа экономики» (2022) дается глубокий анализ теорий обучения и следующих из них моделей проектирования образовательных программ. Наряду с вышеперечисленными моделями рассматривается еще и ARCS Джона Келлера, сфокусированная не на достижении учебных целей, а на мотивации. В этом смысле, как полагают специалисты Высшей школы экономики, «ее можно считать “вспомогательной”». Она опирается на теорию ожидаемой полезности. Келлер выделяет четыре блока стратегий мотивации: привлечение внимания (Attention), демонстрация значимости (Relevance), формирование уверенности (Confidence) и обеспечение удовлетворения (Satisfaction)» (Там же).

5 Мельниченко, А. (2020). Какие есть альтернативы ADDIE? EduTech. *Педагогический дизайн в условиях Agile*, 1(32), 6–14. https://sberuniversity.ru/upload/iblock/227/EduTech_32_web.pdf?ysclid=megrerx24n833576812

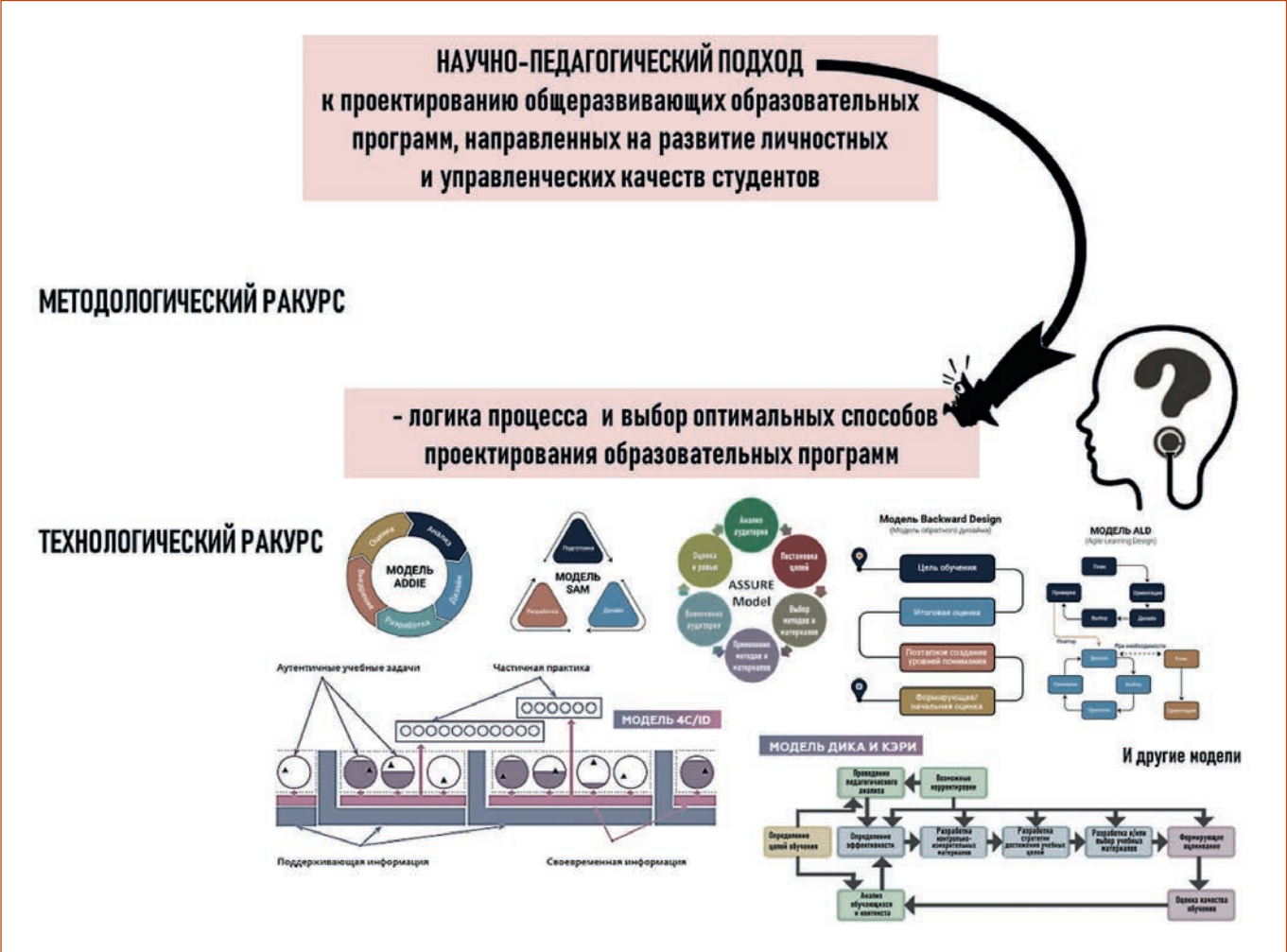


Рис. 1. Ракурсы научно-педагогического подхода к проектированию общеразвивающих образовательных программ. Источник: разработано авторами.
Fig. 1. Perspectives of the scientific and pedagogical approach to the design of general developmental educational programs. Source: developed by the authors.

Завершая анализ моделей, специалисты Высшей школы экономики делают важный вывод о том, что педагогический дизайн как область исследований в зарубежной литературе тесно связан с разработкой и изучением новых инструментов и технологий с опорой на теории обучения. Авторы указывают на необходимость и в то же время на сложность изучения педагогических моделей проектирования образовательных программ с методологической точки зрения.

Отталкиваясь от представленных выводов, авторы статьи предлагают в опоре на понятие научно-педагогического подхода как «совокупности определенных принципов педагогики, особых коммуникаций, технологий обучения при определенных организационно-педагогических условиях»⁶ при проектировании

общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов в системе высшего образования, **выделить два взаимосвязанных ракурса проектирования: методологический и технологический**. Выделение ракурсов позволяет подсветить проблему выбора логики проектирования образовательных программ и отбора оптимальных действий разработчиков программ и используемых ими средств проектирования.

Анализ практики проектирования образовательных программ достаточно убедительно демонстрирует, что даже весомый перечень различных моделей – от классической ADDIE до десятка других – указывает на сложность сделать выбор без методологического основания (рис. 1).

6 Семенов, И. Н. (2004). Развитие концепции Н. Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода

(2004). Сетевой журнал «Кентавр», 34. https://www.kentavr.mathedu.ru/text/kentavr_2004_34/p36/

Методологический ракурс проектирования образовательных программ

Многие исследования отечественных специалистов указывают на необходимость постановки вопроса об определении методологического компонента проектирования

образовательных программ. Однако методологическая обоснованность исследований этой проблемы ограничивается либо разработками на четвертом уровне методологии по Э. Г. Юдину (методика и техника исследования), либо возведением на уровень методологического подхода одной из применяемых технологий педагогического дизайна.

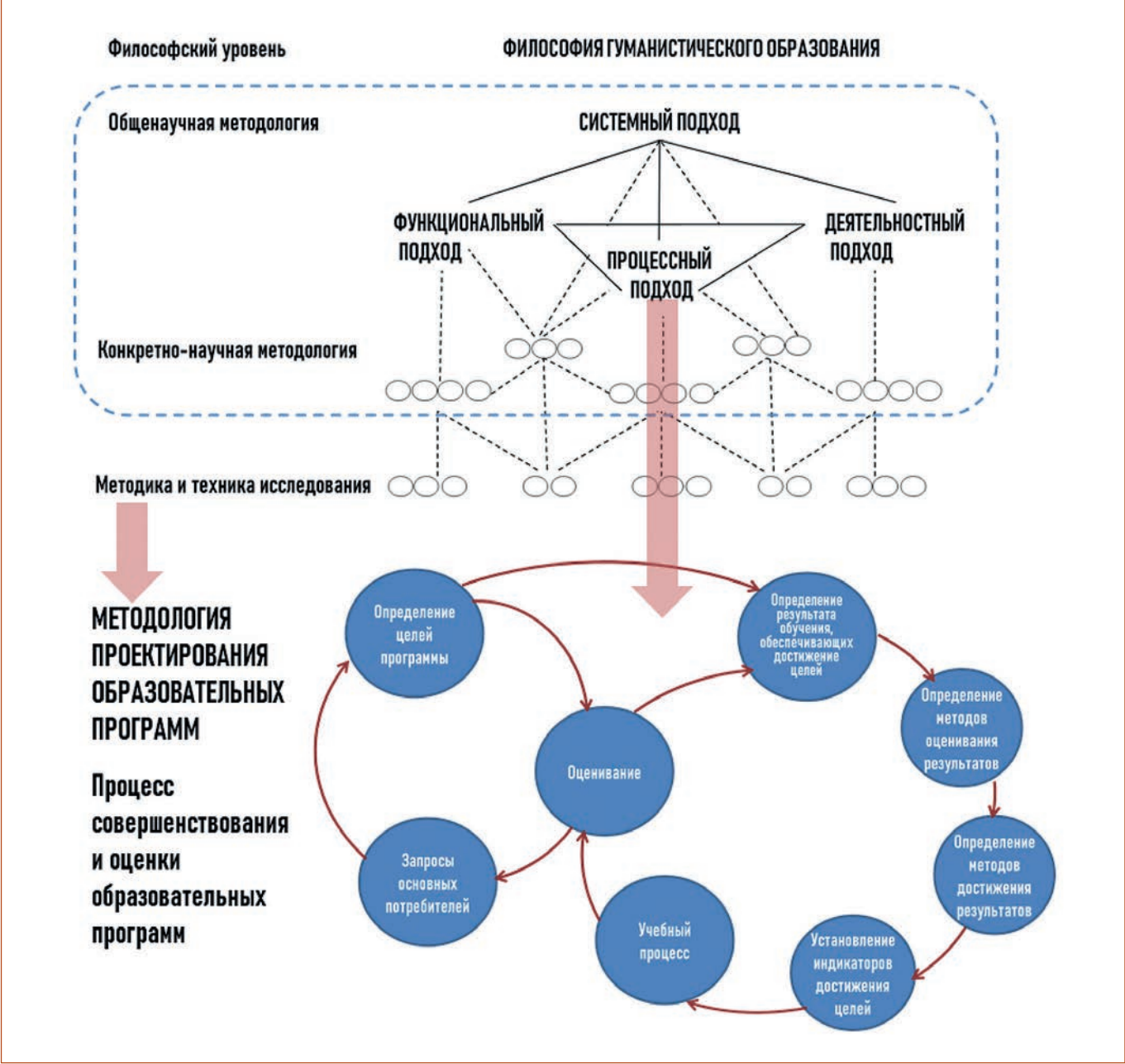


Рис. 2. Процессный подход как ведущая методология проектирования образовательных программ. Источник: Губарева и др., 2026.
Fig. 2. The process approach as a leading methodology for designing educational programs. Source: Губарева и др., 2016.

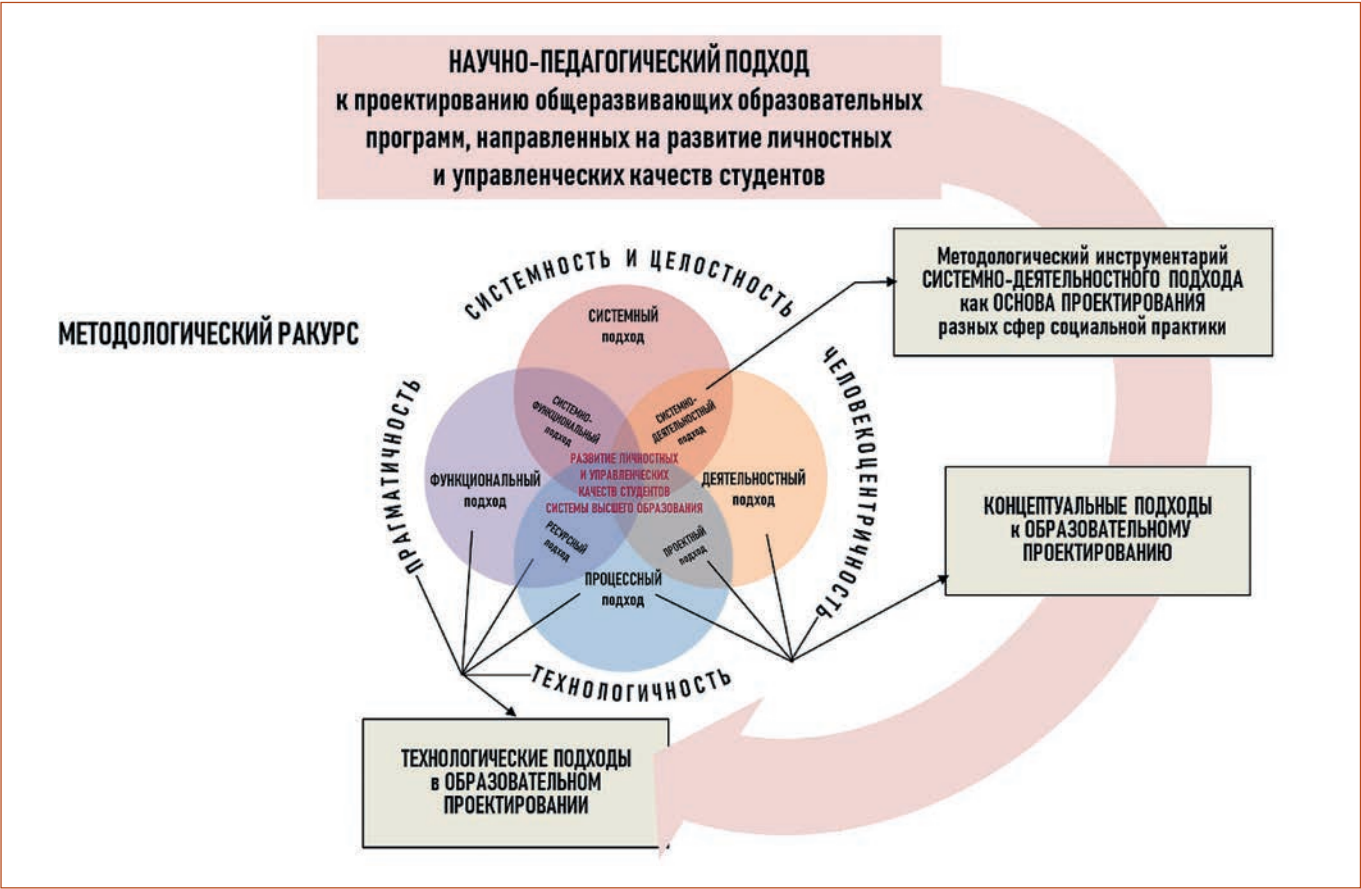


Рис. 3. Методологический ракурс научно-педагогического подхода к проектированию общеразвивающих образовательных программ. Источник: Асмолова, 2025.
Fig. 3. Methodological perspective of the scientific and pedagogical approach to the design of general developmental educational programs. Source: Асмолова, 2025.

Так, Л. И. Губарева и др. (2016) представляют в своем исследовании методологию проектирования образовательных программ, опирающуюся на процессный подход. Авторы полагают, что проектирование образовательной программы является первым (начальным) циклом общего процесса ее непрерывного совершенствования. «Процесс включает в себя две взаимосвязанные и постоянно «прокручивающиеся» петли, демонстрирующие непрерывное совершенствование учебного процесса в вузе, направленное на достижение целей образовательной программы и планируемых результатов обучения. Внешняя (левая) петля демонстрирует процессы формирования, оценивания и корректировки (в случае необходимости) целей образовательной программы. Внутренняя (правая) петля показывает, каким образом в университете последовательно планируются, достигаются и оцениваются результаты обучения» (рис. 2).

В качестве другого примера, отражающего подъем применяемых технологий на уровень

методологического подхода, может служить статья Л. В. Фокиной и Н. Ю. Логуновой (2022). Методологической основой их исследования выступает «один из наиболее широко применяемых подходов в педагогическом дизайне ADDIE», который рассматривается как процесс движения по этапам, обозначенным первыми буквами аббревиатуры.

Ограничивается ли проектирование образовательных программ, в том числе направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, рамками процессного подхода, реализуемого на уровне конкретных методик и техник исследования?

Для ответа на этот вопрос целесообразно обратить внимание на типологию методологических подходов к исследованию личностных и управленческих качеств студентов высшей школы образования (Асмолова, 2025). С опорой на идею «межпарадигмальных мостов» (Сергиенко, 2016) в данной типологии представлено развитие общенаучной и конкретно-научной методологии исследований

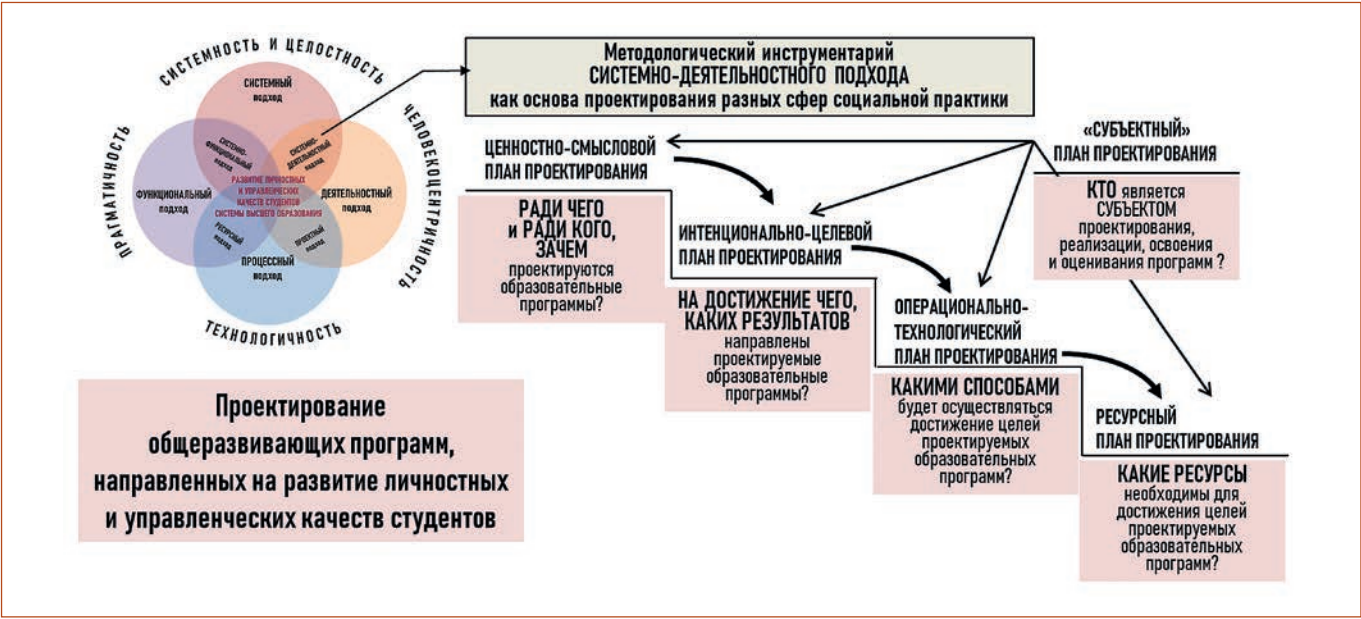


Рис. 4. Методологический инструментальный системно-деятельностного подхода как основа проектирования общеразвивающих образовательных программ. Источник: разработано авторами.
Fig. 4. Methodological tools of the system-activity approach as a basis for designing general developmental educational programs. Source: developed by the authors.

на основе принципов системности и целостности, человекоцентричности, технологичности и прагматичности, а проектирование образовательных программ на методологическом уровне рассматривается в логике применения методологического инструментария системно-деятельностного подхода к проектированию социальной практики, концептуальных и технологических подходов (рис. 3).

Методологический инструментальный системно-деятельностного подхода включает в себя пять основных планов проектирования социальной практики: ценностно-смысловой, интенционально-целевой, операционально-технологический, ресурсный и, главное, субъектный (Асмолов, 2012), что позволяет при выборе методологического базиса изначально определиться в логике проектирования.

Отметим, что в контексте исследуемого вопроса интерес представляет полисубъектный подход, с позиций которого можно говорить о проявлении субъектности в коллаборации «студент-преподаватель-работодатель». Согласно этому подходу, с одной стороны, можно заявлять о полисубъектности личности — способности «устанавливать многообразные субъект-субъектные (полисубъектные) отношения во взаимодействии с другими, в которых будущие специалисты “конструируют” собственные личностные, общественные, профессиональные смыслы, проектируют желаемое будущее, берут на себя ответственность за выбор личностно-, социально- и профессионально значимых целей и способов их достижения. То есть полисубъектность личности можно

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ СЛОЖНЫЙ И МНОГООРУПЕНЧАТЫЙ ПРОЦЕСС, В КОТОРОМ ДОЛЖНО БЫТЬ ЗАДЕЙСТВОВАНО МНОЖЕСТВО СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ПРОДУКТА

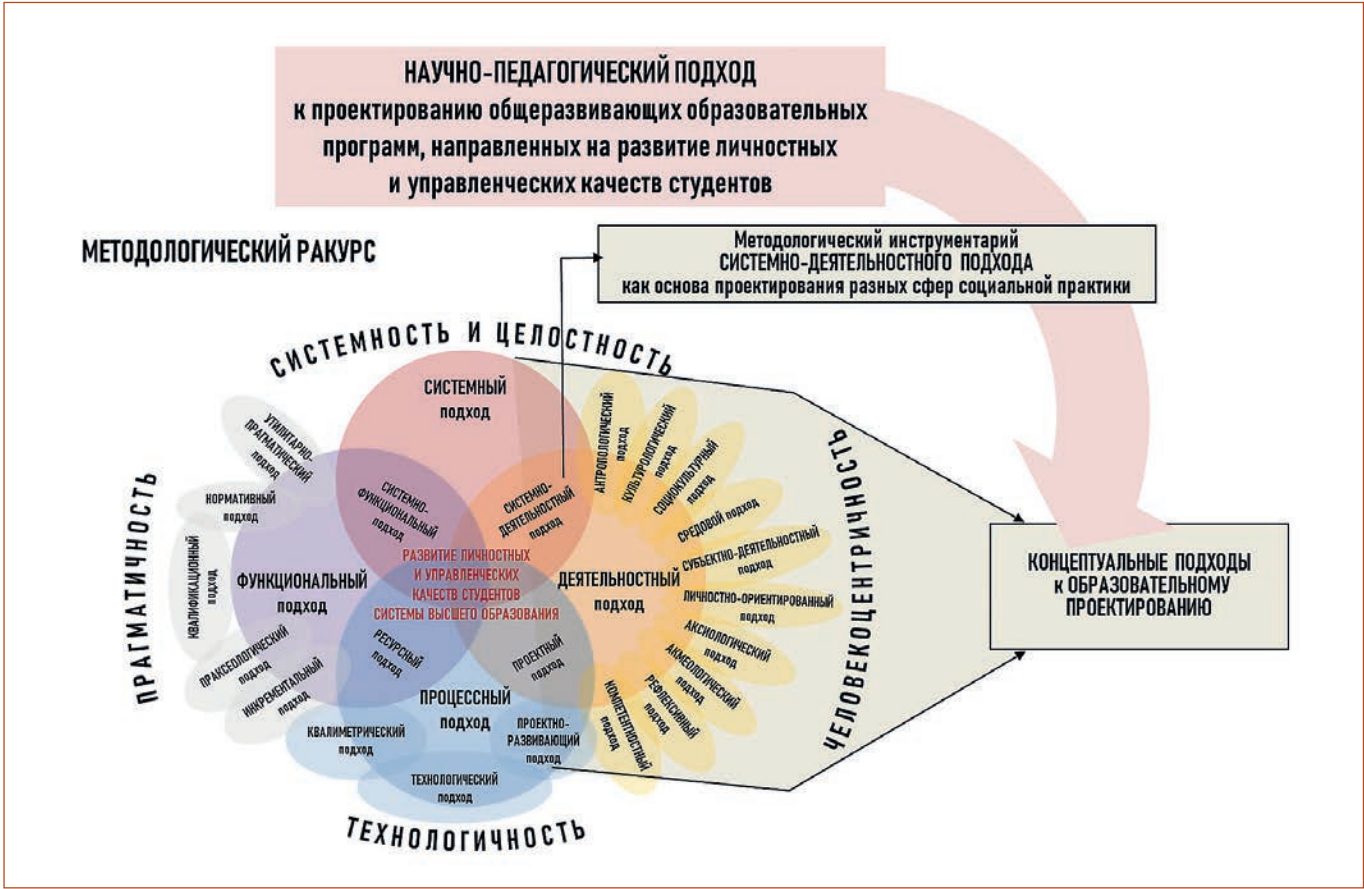


Рис. 5. Концептуальные подходы к проектированию общеразвивающих образовательных программ (методологический ракурс). Источник: Асмолова, 2025.
Fig. 5. Conceptual approaches to the design of general developmental educational programs (methodological perspective). Source: Асмолова, 2025.

представить как гармоничное сочетание, интеграцию и взаимосвязь личностной, социокультурной и профессиональной субъектности» (Кролевецкая, 2022). С другой стороны, можно говорить о проявлении субъектности каждым участником образовательных отношений. Очевидно, что основой такого взаимодействия является субъект-субъектное взаимодействие, когда мы наблюдаем выраженную субъектную позицию студента по развитию личностных и управленческих качеств – это делает ыего активным участником собственного становления.

В данной логике от ценностно-смысловых вопросов «Ради чего и кого?» и «Зачем?» проектируются образовательные программы, а от целенаправляющих вопросов «На что направлены образовательные программы?», «На достижение каких образовательных результатов они устремлены?» осуществляется переход от мотивационно-смыслового к ресурсно-технологическому ракурсу проектирования, включающему в себя ответы

на то, какими действиями и способами и с помощью каких ресурсов будет реализовано достижение целей программ (рис. 4).

Дальнейшее движение по выбору научно-педагогического подхода в методологическом ракурсе осуществляется в области определения концептуальных подходов, раскрывающих ценностно-смысловой и интенционально-целевой планы образовательного проектирования.

На данном этапе реализуется более детальный вариант типологии методологических подходов к развитию личностных и управленческих качеств студентов. Широкая палитра методов объединена принципами системности и целостности, человекоцентричности и технологичности (Асмолова, 2025) (рис. 5).

Современные тенденции развития образования характеризуются обращенностью к человеку и фокусом на человеке как на индивиде, субъекте деятельности, личности, индивидуальности. Это отражается в представленных выше принципах образовательного проектирования Agile.

Таким образом, именно на этапе концептуализации определяются основные подходы и принципы, которыми руководствуются разработчики образовательных программ, и которые служат основой для выбора технологических подходов к реализации проектируемых образовательных программ.

Прослеживание этой логики «от концепции – к технологии» подтверждает положение А. Г. Асмолова (2002) о взаимосвязи направляющего и реализующего аспектов деятельности: «Если бросить взгляд на строение деятельности со стороны, то в ней просматриваются два аспекта: мотивационный и операционально-технологический. При исследовании мотивационного аспекта

открываются причины, обуславливающие общую направленность и динамику деятельности в целом, а при исследовании операционально-технологического аспекта – конкретные пути и способы ее выполнения» (рис. 6).

Нарушение этого положения обуславливает риски для исследователей и разработчиков образовательных программ. Уязвимости связаны либо с недостаточным уровнем разработанности концептуальной составляющей, либо с формальным подходом к методологическому обоснованию образовательных программ. Вследствие этого нарушается мотивационно-смысловая и целевая направленность деятельности в применении образовательных программ,

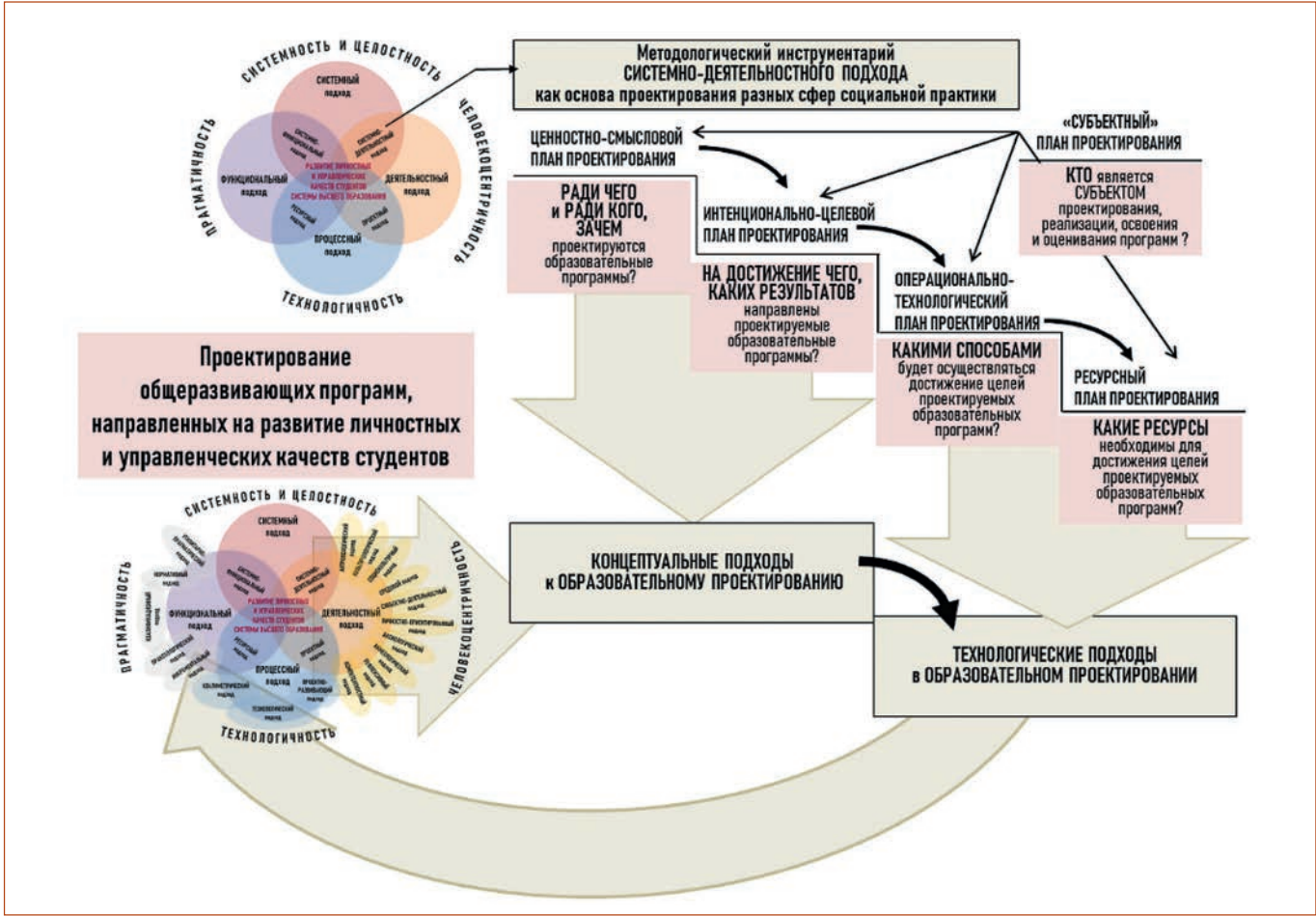


Рис. 6. Взаимосвязь методологического инструментария системно-деятельностного подхода с концептуальными и технологическими подходами образовательного проектирования. Источник: разработано авторами.
Fig. 6. The relationship between the methodological tools of the system-activity approach and the conceptual and technological approaches of educational design. Source: developed by the authors.

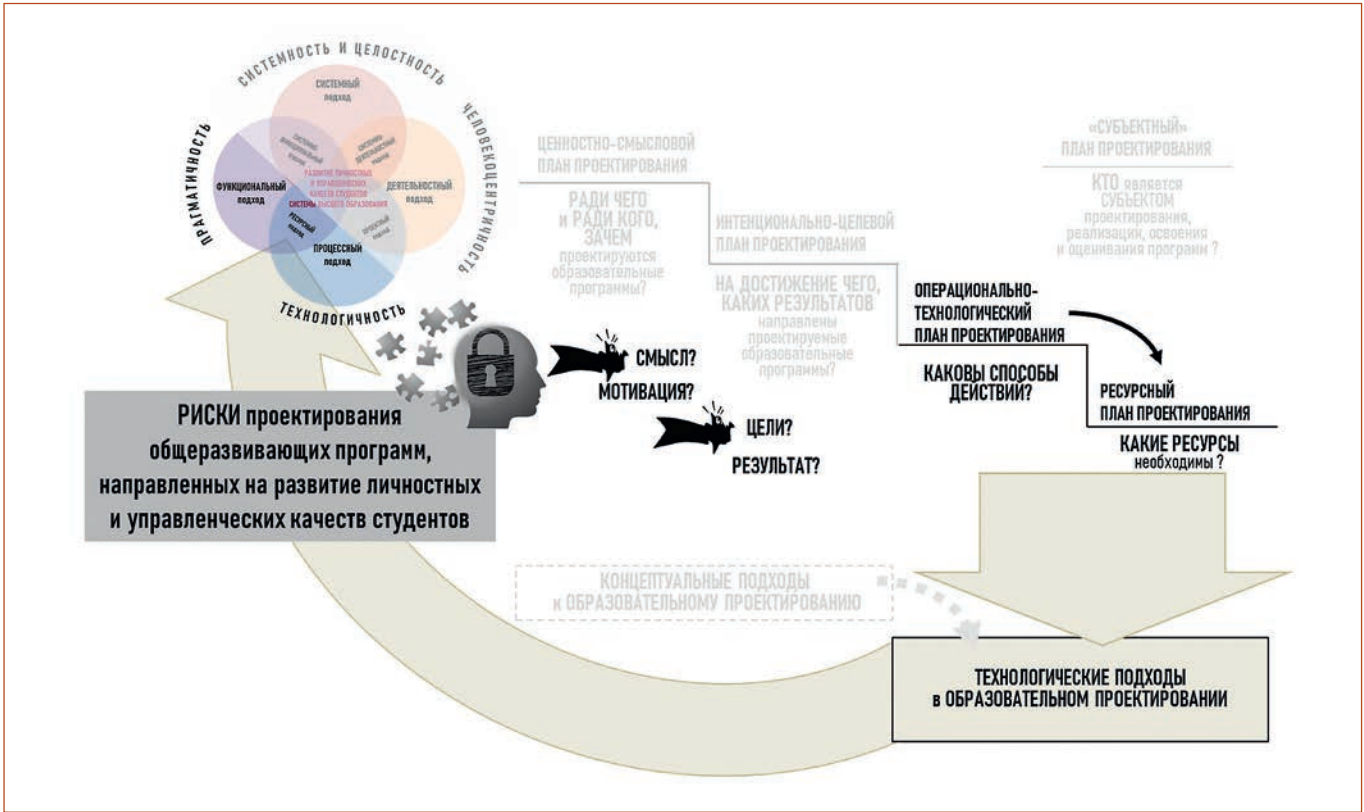


Рис. 7. Риски образовательного проектирования. Источник: разработано авторами.
Fig. 7. Risks of educational design. Source: developed by the authors.

а технологии создаются «ради технологий». При этом внимание направлено на операциональный блок действий и ресурсное обеспечение (рис. 7).

Таким образом, чтобы избежать указанные риски в определении научно-педагогических подходов к реализации проектируемых образовательных программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, применяется логика, включающая в себя:

- концептуальную обоснованность и четкость смысловой и целевой направленности образовательных программ;
- вытекающие из этой направленности процессные, проектные и функциональные способы действий и ресурсы, отвечающие задачам реализации и достижению проектируемых результатов образования.

Выполнение этих условий позволяет избежать проблемных ситуаций, связанных

с выбором научно-педагогического подхода к проектированию общеразвивающих образовательных программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов (рис. 8).

Речь идет о проблемах выбора конкретных технологических моделей, на которые указывают эксперты, обращая внимание на сильные и слабые стороны применяемых в практике проектирования образовательных программ моделей педагогического дизайна.

Осознанный и компетентный выбор эффективных в условиях конкретного вуза научно-педагогических подходов и, соответственно, моделей проектирования образовательных программ, в том числе направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, является результатом реализации методологического инструментария системно-деятельностного подхода, а также продуманной концептуальной направленности и технологической обоснованности образовательных программ.

Маршрутизация проектирования программ

В цифровую эпоху термин «маршрутизация» применяется в области разработки компьютерных сетей и обозначает «процесс

выбора физического или логического пути, по которому данные перемещаются от источника к получателю в сети»⁷, «процесс определения

⁷ Губин, М. (2025). Справочник по системам и параметрам. Маршрутизация. <https://gubin.systems/net/routing/>

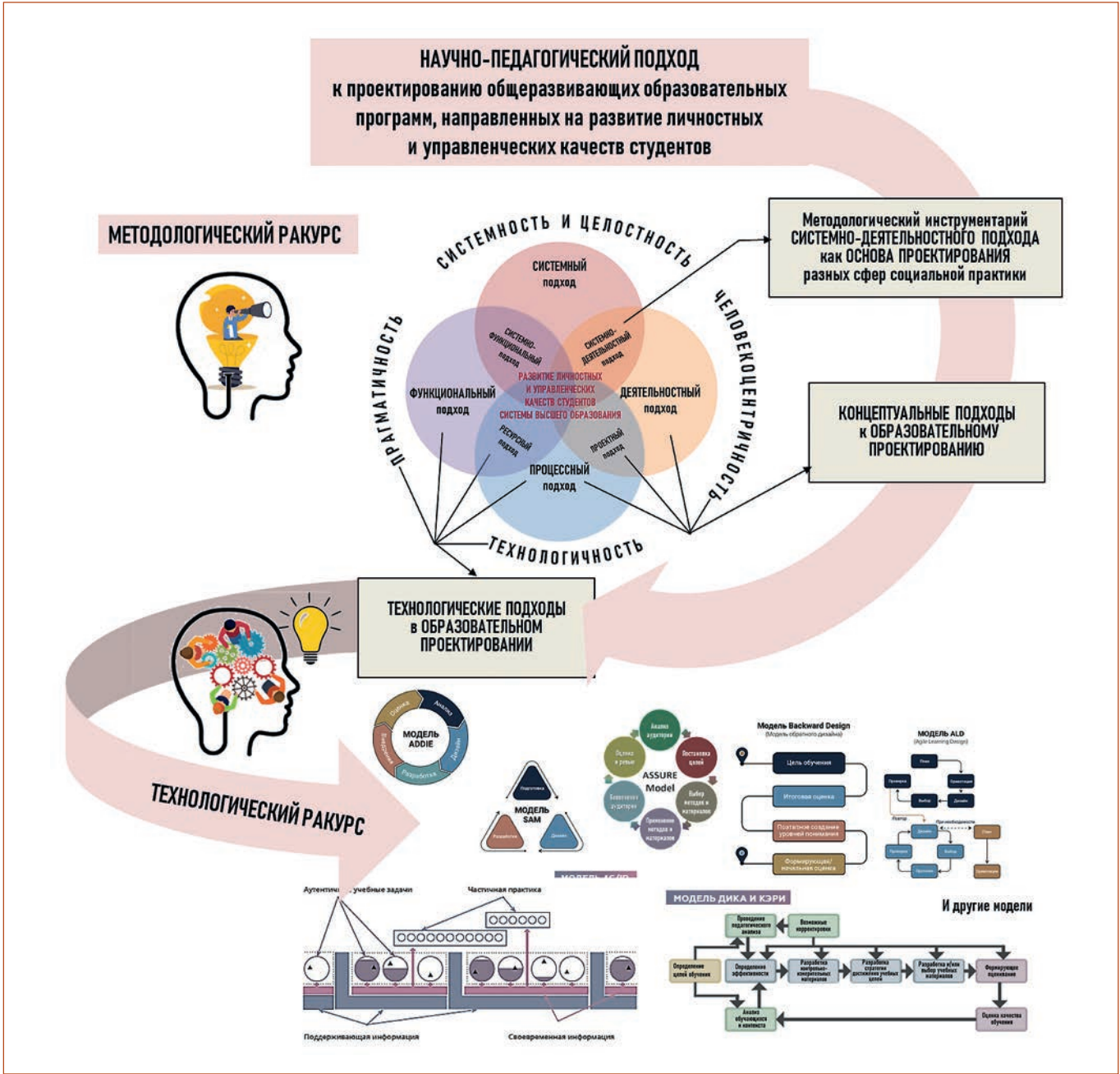


Рис. 8. Методологический и технологический ракурсы научно-педагогического подхода к проектированию общеразвивающих образовательных программ. Источник: разработано авторами.
Fig. 8. Methodological and technological aspects of the scientific and pedagogical approach to the design of general developmental educational programs. Source: developed by the authors.

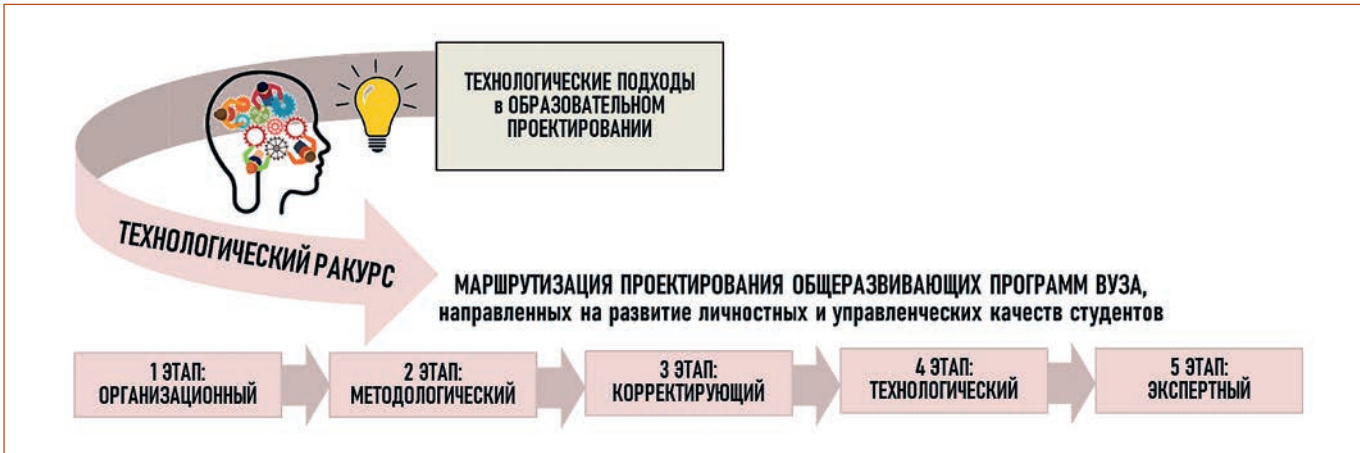


Рис. 9. Маршрутизация проектирования общеразвивающей программы. Источник: разработано авторами.
Fig. 9. Routing of design of a general development program. Source: developed by the authors.

оптимального маршрута данных в сетях связи»⁸.
Предлагается рассматривать маршрутизацию проектирования общеразвивающих программ как представление о логике процесса и выборе оптимальных подходов. Последние вытекают из определенных методологических позиций, которыми руководствуются преподаватели, разрабатывая общеразвивающие образовательные программы вуза, направленные на развитие личностных и управленческих качеств студентов.
Отметим, что маршрутизация проектирования общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, включает в себя как минимум три субъекта взаимодействия: преподавателя-разработчика программы, методиста, сопровождающего преподавателя-разработчика на всех этапах проектирования программы, и эксперта, который оценивает разработанную программу на соответствие требованиям.
Таким образом, маршрутизация проектирования общеразвивающей программы (рис. 9) может быть представлена

в виде определенного алгоритма действий преподавателя-разработчика и сопровождающего его методиста. Алгоритм включает в себя следующие шаги:
1. организационный (разработка инструкции для преподавателя;
2. методологический (разработка концепции программы);
3. корректирующий (совместная работа преподавателя-разработчика программы и методиста);
4. технологический (верстка курса в информационной системе вуза);
5. экспертный (оценка программы на соответствие предъявляемым к ней требованиям).
1. Организационный этап. Методист пишет инструкцию (памятку) для преподавателя-разработчика с пошаговым алгоритмом действий для создания программы. На данном этапе методист определяет список преподавателей, которые могут быть задействованы в проектировании программ, и список экспертов для дальнейшего взаимодействия. Основным субъектом организационного этапа является методист.

2. Методологический этап включает в себя шаги, связанные с определением следующих аспектов:

- цели и задачи программы;

- целевая аудитория;
- методологические подходы, с позиций которых будет разрабатываться программа;
- методы реализации программы;
- технологии реализации программы;
- формы контроля;
- формат реализации программы (очный, очно-дистанционный, дистанционный);
- дизайн программы (в случае дистанционного формата).

Основным субъектом методологического этапа является преподаватель-разработчик программы.

3. Корректирующий этап. Преподаватель-разработчик программы и методист работают вместе:

- создают структуру программы, включающую в себя разделы, учебные цели, теоретический материал, практические задания, систему оценивания, объем материала в академических часах и мультимедийные и интерактивные материалы;
- определяют типовую структуру занятия;
- разрабатывают тематический и учебный планы, а также согласовывают организационно-педагогические условия реализации программы.

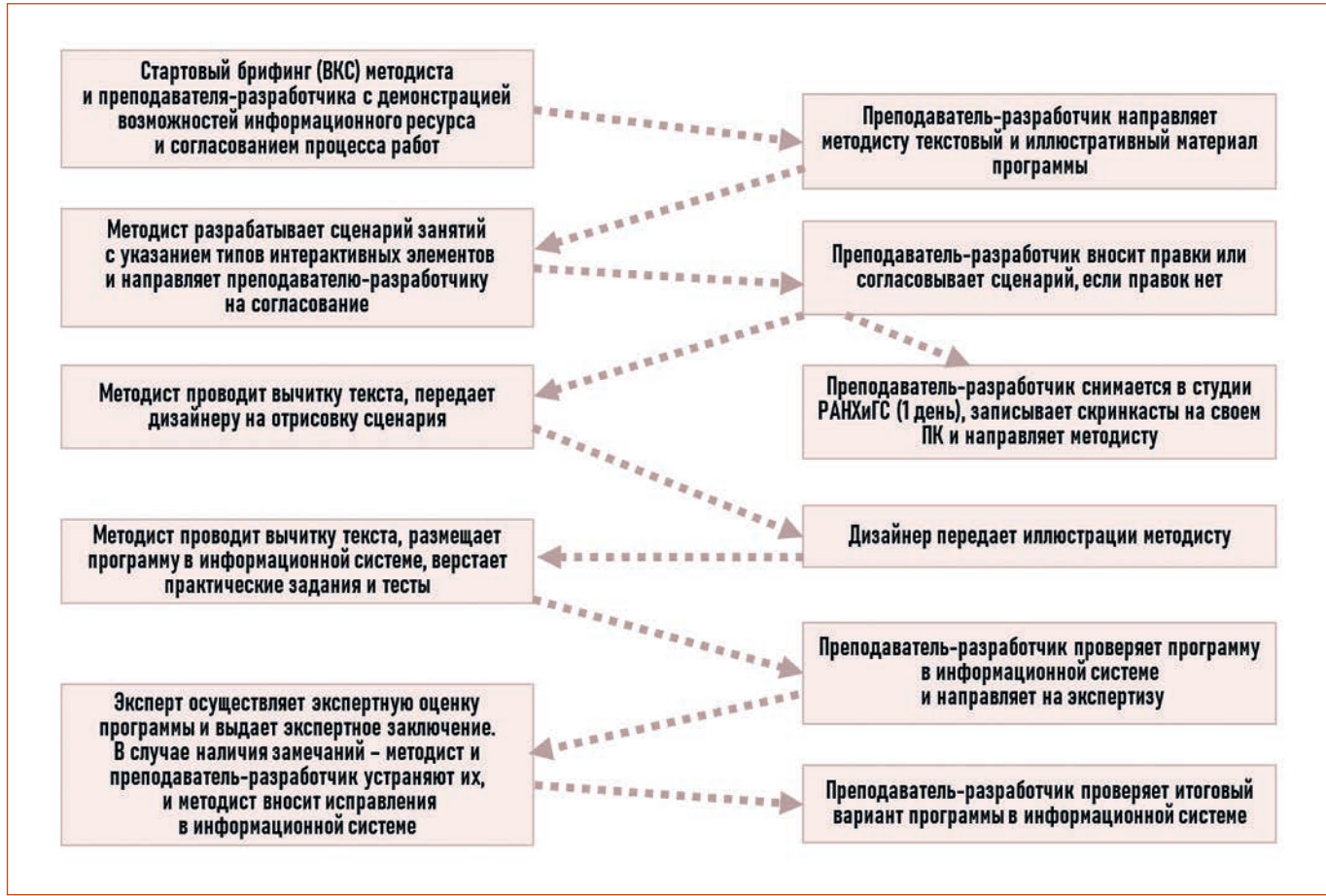


Рис. 10. Чек-лист технологического и экспертного этапов маршрутизации проектирования общеразвивающих программ (на примере деятельности Дирекции приоритетных образовательных инициатив Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации). Источник: разработано авторами.
Fig. 10. Checklist of the technological and expert stages of routing the design of general development programs (based on the example of the activities of the Directorate of Priority Educational Initiatives of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration). Source: developed by the authors.

8 Маршрутизация. Рувики: Интернет-энциклопедия. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Маршрутизация>

На корректирующем этапе субъектами взаимодействия выступают методист и преподаватель-разработчик программы.

4. Технологический этап: верстка курса в информационной системе вуза. Преподаватель-разработчик направляет тексты и иллюстрации для программы методисту, который разрабатывает сценарий занятий с указанием типов интерактивных элементов и направляет его преподавателю-разработчику на согласование. Далее преподаватель-разработчик вносит правки или утверждает сценарий. Методист вычитывает текст и передает его дизайнеру для отрисовки сценария; дизайнер передает иллюстрации методисту. Методист снова вычитывает текст, верстает практические задания и тесты в информационной системе. Преподаватель-разработчик проверяет готовый курс в информационной системе и направляет его на экспертизу. Субъектами взаимодействия на технологическом этапе выступают методист, преподаватель-разработчик программы и дизайнер.

5. Экспертный этап является заключительным. Эксперт оценивает программу и выдает заключение, после чего методист и преподаватель-разработчик устраняют замечания и вносят исправления в программу, размещенную в информационной системе. Затем преподаватель-разработчик еще раз проверяет все материалы. Субъектами взаимодействия на этом этапе выступают эксперт, методист и преподаватель-разработчик программы. Взаимосвязь между технологическим и экспертным этапами соблюдается через выполнение согласованных действий преподавателя-разработчика, методиста и эксперта (рис. 10).

Таким образом, можно говорить, что проектирование общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств

студентов вуза, представляет собой сложный и многоступенчатый процесс, в котором должно быть задействовано множество специалистов для получения качественного продукта.

Заключение

Под научно-педагогическими подходами в проектировании образовательных программ вуза понимается методология, ориентирующая разработчиков на обоснование ценностно-смысловой и целевой направленности педагогического процесса, его принципов, структуры и содержания, используемых технологий. Успешность проектирования в системе высшей школы образовательных программ, в том числе направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов, зависит от целостности реализации научно-педагогического подхода, рассматривающего логику проектирования в согласованных между собой методологическом и технологическом ракурсах.

Отсутствующая или недостаточная формальная представленность методологического ракурса проектирования провоцирует проблемы, обесценивающие процесс разработки образовательных, в том числе общеобразовательных программ вуза, несмотря на их технологическую продуманность и использование зарекомендовавших себя на практике моделей педагогического дизайна.

На провал обречена образовательная программа, спроектированная без опоры на эффективные модели педагогического дизайна, а также без операционально разработанного оптимального выбора технологий, методов отбора содержания учебного материала и методов его усвоения.

Список источников / References

Акмамбетова, М. Е., Миляева, Л. М., & Романовская, И. А. (2019). Технологический подход к проектированию педагогического дизайна

в условиях образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования*, 6(79), 75–77. <https://www.elibrary.ru/tpvucd>

Асанов, С. А., & Акименко, Г. В. (2020). Педагогический дизайн и педагогическое проектирование как эффективные технологии организации образовательного процесса в вузе. *Дневник науки*, 8(44). <https://www.elibrary.ru/rabjur>

Асмолов, А. Г. (2002). *По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии*. Смысл.

Асмолов, А. Г. (2015). *Оптика просвещения: социокультурные перспективы*. Просвещение.

Асмолова, Л. М. (2025). Типологическая модель методологических подходов в исследованиях развития личностных и управленческих качеств студентов. *Образовательная политика*, 21(2), 58–73. <https://www.elibrary.ru/ctvfrb>

Вайндорф-Сысоева М. Е., & Воробчикова Е. О. (2023). «Педагогический дизайн» как системообразующая категория: подходы и определения. *Вестник Мининского университета*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-3>

Генова, Н. М., Стебляк, В. В., & Борзова, К. С. (2022). Применение педагогического дизайна при проектировании искусствоведческих курсов. *Педагогический журнал*, 12(5–1), 643–649. <https://www.elibrary.ru/gyxlol>

Губарева, Л. И., Сенькина, Т. А., & Тихонович, М. И. (2016). Методология проектирования образовательных программ в соответствии со стандартами. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 3(72), 284–290. <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-proektirovaniya-obrazovatelnyh-programm-v-sootvetstvii-so-standartami>

Исаев, И. Ф., & Клепикова, А. Г. (2009). Технология педагогического дизайна в разработке электронных учебных материалов. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 1(69). 130–135. <https://www.elibrary.ru/kuxcgd>

Кочурина, Т. С. (2022). «Педагогический дизайн»: сущность и структура. *Преподаватель XXI век*, 1–1, 21–29. <https://www.elibrary.ru/urnlvf>

Кролевецкая, Е. Н. (2022). Полисубъектность личности будущего педагога как психолого-педагогическое явление. *Проблемы современного*

педагогического образования, 74–3, 162–165. <https://www.elibrary.ru/iamjto>

Курносова, С. А. (2011). Теоретико-педагогические предпосылки проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна. *Фундаментальные исследования*, 12–4, 747–751. <https://elibrary.ru/item.asp?edn=oulavn>

Полат, Е. С., Кухарина, М. Ю., & Моисеева, М. В. (2004) *Теория и практика дистанционного обучения*. Издательский центр «Академия».

Сергиенко, Е. А. (2016). Межпарадигмальные мосты. *Психологические исследования*, 9(48), 4. <https://www.elibrary.ru/yhhoex>

Соколова, А. С. (2023). Базовые модели педагогического проектирования дистанционных образовательных программ: ADDIE, ASSURE, SAM. *Педагогический журнал*, 13(10–1). 414–422. <https://www.elibrary.ru/ryutom>

Фокина, Л. В., & Логунова, Н. Ю. (2022). Методологические подходы педагогического дизайна в проектировании гуманитарного учебного курса в инженерном образовании. *Образование и право*, 5, 212–215. <https://www.elibrary.ru/gkvjvh>

Чернобай, Е. В., Ефимова, Е. А., Корешникова, Ю. Н., & Давлатова, М. А. (Ред.). (2022). *Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка*, 3(63). <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf?ysclid=megoxseoeq412523794>

Шевченко, Н. И. (Ред.). (2023). *Педагогический дизайн в образовании: периодический сборник научных и методических материалов студентов, магистрантов и преподавателей* (Т. 8). ООО Издательский дом «Научная библиотека». <https://www.elibrary.ru/wbrvui>

Almomen, R. K., Kaufman, D., Alotaibi, H., Al-Rowais, N. A., Albeik, M. & Albattal, S. M. (2016). Ap-plying the ADDIE – Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation – Instructional Design Model to Continuing Professional Development for Primary Care Physicians in Saudi Arabia. *International Journal of Clinical Medicine*, 7(8), 538–546. <https://doi.org/10.4236/ijcm.2016.78059>

Merrill, M. D. (1997). *Instructional Strategies that Teach*. CBT Solutions.

Reiser, R. A., Carr-Chellman, A. A., & Dempsey, J. V. (Eds.). (2024). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003502302>

Design of general developmental programs. Methodologies, technologies, results

Elena N. Krolevetskaya
Phd in Pedagogy, Project Director, the Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, e-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru

Nataliya B. Avalueva
Phd in Pedagogical Science, Leading Researcher, Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Lyubov M. Asmolova
PhD in Pedagogy, Expert, Directorate of Priority Educational Programs, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0003-2895-1150>, e-mail: asmolovalm@yandex.ru

ABSTRACT This article explores solutions to the problem of the technological over methodological bias in the design of general development programs at universities. In modern higher education, various instructional design technologies (ADDIE, ASSURE, SAM, 4C/ID, etc.) are widely and effectively used in the design of educational programs. Many experts view instructional design as a leading methodology for designing teaching content and methods. However, when designing general development programs for universities aimed at developing students' personal and managerial skills, higher education educators face challenges related to the complexity of defining the value-based, semantic, and goal-oriented content of the programs they design and assessing student achievement in mastering these programs. A contradiction arises in which the availability of instructional design technologies does not resolve the problem of imbuing the designed general development programs with meaning and content. Drawing on the holistic concept of a «scientific and pedagogical approach», the authors of this article see a solution to this problem in substantiating the relationship between the methodological and technological perspectives of designing general educational programs at universities aimed at developing students' personal and managerial skills. This approach, in the authors' view, ensures not only the continuity of methodological knowledge but also the unity of goals, methods, and technologies, and helps to build a logic for designing general educational programs from the level of specific scientific methodology to the level of methods, techniques for its practical implementation, and corresponding technologies. Based on an analysis of scientific and pedagogical approaches to designing general educational programs aimed at developing students' personal and managerial skills, the authors propose a design flow for such general educational programs.

KEY WORDS methodological approaches, scientific-pedagogical approach, instructional design, technologies, design of university general development programs, routing of university general development program design, development of students' personal and managerial qualities

TO CITE Krolevetskaya, E. N., Avalueva, N. B., & Asmolova, L. M. (2025). Design of general developmental programs. Methodologies, technologies, results. *Educational Policy*, 23(4), 56–72

FUNDING This article was prepared as part of the state assignment of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration «12.11-2025-1 Justification and development of a set of general development programs of a higher educational institution aimed at developing students' personal and managerial qualities.»

ACKNOWLEDGMENTS The authors express their gratitude to the editorial board and anonymous reviewers.

© Krolevetskaya E. N., Avalueva N. B., & Asmolova L. M., 2025

Received: 21.11.2025
Accepted: 30.11.2025
Date of publication: 30.12.2025

Если уж копаешься в себе,
то не забывай и сажать что-нибудь



РАЗВИВАЕМ
ПОТЕНЦИАЛ
ЧЕЛОВЕКА



■ Редакционная статья / Editorial

Тихий омут промежуточной аттестации в школах: «судьбы» учеников, не отработавших академические долги

Г. П. Савиных
Экспертное бюро «ПРО-сегмент». Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Савиных, Г. П. (2025). Тихий омут промежуточной аттестации в школах: «судьбы» учеников, не отработавших академические долги. *Образовательная политика*, 23(4), 74–77



© Савиных Г. П., 2025

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

Поступила: 01.07.2025
Принята: 20.07.2025
Дата публикации: 30.12.2025



Галина Петровна САВИНЫХ
д. пед. н., руководитель экспертного бюро
«ПРО-сегмент»,
<https://orcid.org/0000-0003-0302-6030>,
e-mail: 7069494@mail.ru

Суть проблемы

Ежегодно сотни российских школ, действуя в нарушение норм закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹, переводят учеников с незакрытыми академическими задолженностями в следующий класс. То там, то здесь мы встречаем, к примеру, ситуации, когда ученик

с двойками за 5 класс, переведенный в 6 класс и не ликвидировавший учебные долги, вдруг оказывается в 7 классе.

При этом законодатель весьма отчетливо определяет, что в случае неликвидации академических задолженностей ребенок либо остается на повторное обучение, либо переводится на обучение по адаптированной программе или на обучение по индивидуальному плану (ст. 58 закона № 273-ФЗ)².

2 Там же.

1 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Словосочетание «индивидуальный учебный план» одновременно привлекает родителей и отталкивает школы. Первые питают иллюзии, вторые боятся регуляторной пустоты вопроса. Разбираемся, почему так складывается.

Зыбкая почва индивидуального учебного плана

Мы ведем речь именно об учениках-«неликвидантах»³, которым законодатель дает право выбрать повторное обучение, обучение по адаптированной программе или обучение по индивидуальному учебному плану (далее ИУП).

Почему ИУП после сохранения задолженностей зиждется на зыбкой почве? Прежде всего потому, что нет прецедентов. На второй год мы оставлять умеем, переводить на адаптированные программы тоже научились, а переводить учеников с долгами на ИУП – нет. Объективно школы не виноваты. Регуляторика ИУП «неликвиданта» – это всего лишь несколько фраз в статье 58 ФЗ-273 и одно письмо Минпросвещения. Этого мало. Школам нужны «указания»:

- допускает ли ИУП «неликвиданта» продвижение по уровню образования;
- чем ИУП «неликвиданта» со множественными долгами будет отличаться от его повторного обучения;
- как фиксировать ИУП в электронном журнале;
- сохраняется ли у «неликвиданта» право на внеурочную деятельность в полном объеме;
- как тарифицировать часы индивидуальной работы педагогам, оплачивать их тьютору и администратору, курирующему этот вариант продолжения образования;

3 Оказионализм, введенный автором статьи в методических целях. Слово отсутствует в официальных справочниках и документах.

- на какие нормы опираться в диалогах с родителями, у которых сложилась иллюзия, что ИУП – это точно не второй год.

Школы, привыкшие действовать по директиве, ждут ее. Причем они делают это пассивно и в ущерб правомерности своих действий. Степень ущерба они не осознают, поскольку «неликвиданты» не видны во

ШКОЛЫ, ПРИВЫКШИЕ ДЕЙСТВОВАТЬ ПО ДИРЕКТИВЕ, ЖДУТ ЕЕ. ПРИЧЕМ ОНИ ДЕЛАЮТ ЭТО ПАССИВНО И В УЩЕРБ ПРАВОМЕРНОСТИ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ

внешней отчетности. В федеральных информационных системах просто нет таких форм отчетности, где нужно было бы показывать нюансы академической траектории «неликвидантов» на ИУП. Их вносят в списочный состав того

или иного класса без всяких пометок о том, что пребывание в списке не означает зачисления в класс.

Причины неграмотных административных мер

Что мешает школам выстроить нормативно и методически грамотный процесс работы? Есть три причины:

1. *Понятийный туман.* Школы недопонимают сути термина «индивидуальный учебный план» в отношении академического пути «неликвидантов». А это особый план, отличный от индивидуальной траектории одаренного ученика, ученика-надомника, ученика на заочной форме обучения и т. д. В 2021 г. особость рассматриваемого индивидуального учебного плана акцентировало Минпросвещения письмом от 26 февраля 2021 г. № 03–205⁴.
2. *Инерция советских регуляторов.* Раньше все было кратко проще. Отдельной

4 Письмо Минпросвещения России от 26.02.2021 № 03–205 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по обеспечению возможности освоения основных образовательных программ обучающимися 5–11 классов по индивидуальному учебному плану»). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_380180/

статьи про промежуточную аттестацию и академические задолженности не было. На второй год оставляли с разрешения органа управления школы, а «иные формы» продолжения обучения (ст. 17 старого закона об образовании⁵) в школе не практиковались. Соответственно, не сложилось методической инфраструктуры работы с «неликвидантами». Ни в оболочках электронных журналов, ни во ФГОС не заложены опции особого учета «неликвидантов».

3. Перекосы в родительских тактиках.

Здесь есть два «лагеря». Первый — родители-уклонисты, забывающие, что на них лежит генеральная ответственность за «обеспечение получения детьми общего образования» (ст. 63 Семейного кодекса РФ⁶), и никак не выражающие своей воли, когда надо выбрать путь продолжения образования в ситуации не ликвидированных задолженностей. Второй лагерь — это родители-активисты, которые, увидев в законе фразу про индивидуальный план, настаивают на нем, не вникнув в негативные последствия требования.

Родительский фактор

Враг школы — родитель, которого просвещают блогеры-любители хайпа и который настроен против не только прививок и «Разговоров о важном», но и против ГИА (ибо все это, по его мнению, «незаконно»). Такой родитель, к примеру, отзывает согласие на обработку персональных данных, обрекая ребенка на то, что цифровой след аттестата в федеральных информационных системах отсутствует

5 Закон РФ от 10.07.1992 № 3266–1 (ред. от 28.02.2012) «Об образовании». <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120330235140.pdf>

6 «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 23.11.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.02.2025). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/6ef44561bc44714ff21426ceca1e8390b9e970cf/

и восстанавливать его в случае необходимости придется по «амбарным книгам».

Именно такой родитель, если его ребенок не ликвидировал долги за время условного перевода, приходит в школу и требует ИУП. С его точки зрения, ИУП лучше, потому что: а) это не адаптированная программа (быть с официальным диагнозом ОВЗ пока не все готовы); б) это не повторное обучение, что важно, ведь быть второгодником «стыдно».

Такой родитель не понимает, что ИУП — это перевод не в класс, а на собственный план обучения, вовсе не гарантирующий продвижение по образовательной программе. То есть ребенок будет индивидуально «стоять на месте», пока не закроет долги.

И если на полноценном повторном обучении ребенок остается полностью в среде и занят получением образования, то на ИУП, в силу его компенсаторного назначения, школьной инфраструктуры не будет. Поэтому год может потеряться так же, как и при повторном обучении. Проигрывают все.

Идеальный сценарий

Идеальный сценарий с ИУП возможен только в тех случаях, когда долг у ученика единичный и компенсаторная функция ИУП позволит, не нарушая ФГОС и санитарных норм, продвигаться по образовательной программе. К примеру, в 7 классе ребенок не прошел промежуточную аттестацию по биологии. Его перевели условно в 8 класс, но из-за конфликта с педагогом долг остался. Ученик становится «неликвидантом». У него есть три пути: повторное обучение, адаптированная программа или ИУП. Идти на повторное — не резон, т. к. в целом ученик прилежный; на адаптированную — нет показаний; остается ИУП. Выбор зависит от согласия родителей.

При таком раскладе составить ИУП можно, не нарушая санитарных норм и требований ФГОС. Конечно, придется решать конфликт с педагогом и выстраивать финансово-экономическую модель и особое расписание под ИУП, но это уже другая сторона вопроса. Главное, что право ученика продвигаться по программе будет реализовано, и в целом прилежный ребенок не попадет во второгодники.

На границе методики и образовательного права

Государство и отрасль очень много вкладывают в развитие системы оценки качества образования. Очевидно, что система совершенствуется. Из недавнего: декларация на уровне федеральных образовательных программ «выхода за рамки контроля знаний», внедрение критериального подхода в оценке, обязательной оценки функциональной грамотности обучающихся и др. (письмо Минпросвещения РФ от 13.01.2023 г. № 03–49⁷).

7 Письмо Минпросвещения России от 13.01.2023 № 03–49 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования»). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_437977/

The Quiet Pool of Intermediate Certification in Schools: “Fates” of Students Who Haven’t Completed Their Academic Debts

Galina P. Savinykh
PhD in Pedagogy, Head of the expert bureau “PRO-segment”, <https://orcid.org/0000-0003-0302-6030>, e-mail: 7069494@mail.ru

TO CITE Savinykh, G. P. (2025). The Quiet Pool of Intermediate Certification in Schools: «Fates» of Students Who Haven't Completed Their Academic Debts. *Educational Policy*, 23(4), 74–77

© Savinykh G. P., 2025

Received: 01.07.2025
Accepted: 20.07.2025
Date of publication: 30.12.2025

Однако оценочная деятельность — это ведь не только критерии, отметки и объективность. В очень многих аспектах оценочная деятельность разворачивается на границе методики и образовательного права. *Промежуточная аттестация с ее последствиями для обучающихся — это как раз то самое «пограничное» поприще оценочной деятельности, особенно в выпускных классах, где результаты промежуточной аттестации влияют на допуск/недопуск к ГИА, а следовательно, на получение/неполучение аттестата.*

Федеральный порядок ГИА, к примеру, устанавливает право пройти ГИА в дополнительные сроки даже тем, кто не был к ней допущен из-за непрохождения промежуточной аттестации. Чем дальше развивается оценочная деятельность в школах, тем больше она обязывает заходить на территорию образовательного права. Методисту и юристу в этих вопросах нужно дружить. Тем более, школьный управленец может совмещать эти функциональные роли. И как бы сложно ни прокладывались методические рельсы ИУП «неликвиданта», игнорировать их точно не стоит. Чем быстрее школы отстроят локальные нормы по промежуточной аттестации и ее последствиям, тем больше рациональности будет в административных решениях и в запросах родителей.

УДК 371.11

■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Имитационное моделирование цели деятельности директора школы

Т. В. Григорьева

Московский государственный педагогический университет. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается проблема неопределенности и расплывчатости формулировок целеполагания в профессиональной деятельности руководителей общеобразовательных организаций, что особенно ярко проявляется в условиях уникальности контекста каждой школы. Автор представляет модель унификации целей директора, зафиксированных в действующем профессиональном стандарте, и предлагает альтернативный подход на основе факторного анализа и имитационного моделирования. Разработанная модель содержит 15 ключевых факторов внутренней и внешней среды, в каждом из которых есть три переменных состояния, что в совокупности формирует уникальные контекстуальные сочетания. Центральным тезисом статьи является утверждение, что эффективная цель директора не может быть универсальной, но должна быть продуктом осознанного выбора, основанного на диагностике конкретного сочетания факторов и стратегическом позиционировании школы. Использование данной модели как смысловой рамки для проведения стратегических сессий позволяет руководителю и педагогическому коллективу перейти от реактивного функционирования к проактивному целеполаганию. В заключение для типовых контекстов (мегаполис, средний по размеру город, сельский населенный пункт) представлены алгоритмизированные примеры формирования уникальных целей, позволяющие увязать уникальные условия функционирования организации с ее ключевой миссией — обеспечением качества образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА целеполагание, директор школы, факторный анализ, имитационное моделирование, качество образования, управление образовательной организацией, стратегическое планирование

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Григорьева, Т. В. (2025). Имитационное моделирование цели деятельности директора школы. *Образовательная политика*, 23(4), 78–90



© Григорьева Т. В., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License.

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

Поступила: 09.09.2025
Принята: 15.10.2025
Дата публикации: 30.12.2025

Введение

Актуальность исследования обусловлена существующим противоречием между формализованными, зачастую декларативными и обобщенными требованиями к результатам труда руководителя образовательной организации

и реальной сложностью, многогранностью и контекстуальной зависимостью его повседневной деятельности. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации»¹ фиксирует

1 Приказ Минтруда России от 21.03.2025 № 137н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель профессиональной

Татьяна Викторовна ГРИГОРЬЕВА

аспирант, Институт педагогики и психологии,
Московский государственный педагогический университет
(127051, РФ, Москва, Малый
Сухареvский пер., 6),
<https://orcid.org/0009-0000-5543-7232>,
e-mail: GTVhmboss@yandex.ru

обобщенные трудовые функции, такие как «осуществление стратегического планирования деятельности образовательной организации» или «создание условий для повышения качества образования», однако не дает инструментария для операционализации этих функций в уникальных условиях конкретной школы. Данное противоречие порождает ключевую проблему: как директору сформулировать достижимую, измеряемую и реалистичную стратегическую цель в условиях неопределенности и уникальности контекста?

В научной литературе и нормативных документах цель деятельности директора школы формулируется на высоком уровне абстракции, что делает ее малоприменимой для непосредственного управления. Традиционные подходы к оценке эффективности управления часто сводятся к анализу средних показателей (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, олимпиады), а стартовые условия и внешние ограничения игнорируются.

В процессе эмпирического исследования, основанного на фокус-группах с директорами школ, выяснилось, что одной из причин невозможности унификации управленческих целей между образовательными организациями является многообразие факторов функционирования школы как открытой системы.

Системному анализу факторов, влияющих на работу образовательных организаций, посвятили исследования: В. Ю. Кричевский (взаимосвязи управленческих, педагогических и социально-психологических факторов),

образовательной организации»» (зарегистрировано в Минюсте России 25.04.2025 № 81970). <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411843854/>

Ю. А. Конаржевский (факторы эффективности управления как система закономерностей, где гуманистичность, демократичность, аналитичность, целенаправленность, цикличность, непрерывность, ритмичность определяют целостность и результативность образовательного процесса), А. М. Моисеев (стратегическое управление школой, структурирование целей и факторов эффективности), Н. В. Немова (поиск определяющих факторов развития школы), Т. И. Шамова (факторы, влияющие на результаты деятельности школы, через анализ учебно-познавательной деятельности учащихся).

М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, Н. Козина изучали факторы, влияющие на эффективность резильентных школ, где основной контингент учащихся составляют дети из неблагополучных семей, но при этом школы показывают высокие образовательные результаты. Фактор

социально-экономического статуса (СЭС) семьи и понятие социального капитала изучаются Т. А. Ушаковой, К. М. Ушаковым (исследования роли СЭС в образовательных траекториях). Фактор личности руководителя и методов управления в коллективе изучали Н. Бысик, Н. Исаева и Е. Куксо (успехи учеников во многом зависят от управленческих подходов директора и сплоченности коллектива, а также организации педагогической практики внутри школы). После работ Дж. Коулмана и мета-обзоров, таких как у Дж. Хэтти («Барометр влияния»), было опубликовано свыше 100 обобщающих и критических статей о влиянии семьи, учителя, школьной среды, коллектива, внешних условий, социальных и экономических факторов — список измеряется десятками обзоров и сотнями оригинальных публикаций, которые

В ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЕРЕ,
ПОСТРОЕННОМ НА ПРИНЦИПАХ
ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ,
ДИРЕКТОРАМ ШКОЛ ПРЕДЛАГАЕТСЯ
РАБОТАТЬ С 15 УПРАВЛЕНЧЕСКИМИ
ФАКТОРАМИ, ОТРАЖАЮЩИМИ
ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЫ

появляются ежегодно. Это подтверждает глубину и актуальность проблемы в научном дискурсе и обосновывает дальнейший анализ выделенных в нашем исследовании факторов.

Современные базы данных, такие как eLIBRARY, CyberLeninka и DissersCat, содержат сотни работ по каждой подтеме: влияние на директора внешних и внутренних факторов / коллектива / родителей, образовательная политика, организация пространства и т. д. Научная дискуссия ведется вокруг вопросов:

- какие внутренние (организационные, кадровые, управленческие) и внешние (социально-экономические, партнерские, политические) факторы оказывают решающее влияние на функционирование школы?
- каким образом следует выстраивать стратегическое управление для повышения резильентности и развития образовательных организаций?

Несмотря на значительный объем литературы, существующие исследования преимущественно описывают разнообразие факторов, но не предлагают практических решений и моделей действий для управленцев. Именно поэтому в данной статье предпринята попытка выйти за пределы описания и найти конкретные пути оптимизации целеполагания на основе имитационного моделирования сочетаний уникальных факторов для каждой школы.

Имитационное моделирование как методологическая рамка

Термин «имитационное моделирование» (далее — ИМ) образован от двух понятий: «имитация» (от латинского imitatio — подражание, воспроизведение) и «моделирование» (от французского modélisation, происходящего от латинского modulus — образец, мера). Проблема определения понятия ИМ заключается в методологическом и содержательном многообразии трактовок этого термина, что отражено в работах ведущих отечественных и зарубежных исследователей.

В научном сообществе сложилось два основных подхода к определению и использованию ИМ.

Первый подход связан с развитием кибернетики и информационных технологий и трактует имитационное моделирование как математико-вычислительный метод исследования сложных динамических систем, не поддающихся точному аналитическому описанию. В рамках этого направления ИМ представляет собой формализованное (логико-математическое или алгоритмическое) описание реальной системы, с которой проводятся эксперименты посредством компьютерных вычислений. Такая модель позволяет воспроизводить различные сценарии функционирования объекта, учитывать влияние случайных факторов, визуализировать динамику процессов, оптимизировать решения и прогнозировать последствия управленческих действий, не прибегая к экспериментам на самом объекте.

К основоположникам имитационного моделирования относят Н. П. Бусленко, В. В. Девяткова, И. М. Якимова, Алана Б. Прицкера, Джея У. Форрестера и других.

Имитационное моделирование в системе образования через призму математического анализа изучается Ю. А. Кузнецовой, которая, продолжая исследования М. Кеннеди, систематизирует научные публикации по функционированию сложной системы образования в динамике, учитывая взаимодействия ее элементов, эффекты запаздывания и циклы обратных связей.

Второе направление — педагогико-андрагогическая сфера, где ИМ служит инновационной образовательной технологией и представляет собой чрезвычайно широкое и динамично развивающееся поле современных исследований. Например, O. Levin (2024) и H. Stenseth с соавторами (2025) рассматривают создание активных образовательных сред, которые позволяют моделировать реалистичные профессиональные сценарии, развивать навыки рефлексии, принятия решений и обмена опытом между слушателями. В работах А. В. Иващенко и Н. А. Горбаченко исследуется эффективность ИМ, основанного

на виртуальной реальности (VR/AR-симуляции), применяемой в учебном процессе с целью повысить эффективность и темпы привития практических навыков в разных областях деятельности. Т. П. Гордиенко, С. Г. Марченко считают, что ИМ является эволюционным этапом развития дидактических ролевых игр, где синтезируются дидактические формы, методы и средства с целью симуляции предметно-технологического и социально-коммуникативного содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Особый акцент делается на персонализации образовательных траекторий, адаптации имитационных методов под индивидуальные стратегические задачи управленцев.

В отличие от кибернетического IT-дискурса, ориентированного на автоматизацию и техническую реализацию имитационных моделей, андрагогический подход рассматривает ИМ как эффективный способ содействия осознанному профессиональному росту, развитию soft skills и стратегического мышления руководителей образовательных организаций.

В этом контексте имитационные модели и тренажеры выступают диалоговой или игровой средой, в которой обучаемые могут применять управленческие стратегии, анализировать влияние изменения факторов, работать с последствиями своих решений без риска навредить, а также формировать готовность к адаптации в изменяющейся образовательной среде. Такой метод позволяет развивать рефлексивную и прогностическую деятельность и способствует развитию гибкости мышления и навыков коллективного обсуждения альтернативных управленческих решений.

Таким образом, ИМ может служить как инструментом формального анализа

и оптимизации систем (кибернетико-аналитический подход), так и методикой активного обучения, направленного на развитие управленческих компетенций в динамично изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

В рамках разработки методики повышения квалификации руководителей образовательных организаций ИМ выступает ключевым инструментом активного обучения. В онлайн-тренажере, построенном на принципах ИМ, директорам школ предлагается работать с 15 управленческими факторами, отражающими основные параметры функционирования школы. Участники моделируют индивидуальные сценарии развития, формулируя уникальную стратегическую цель для собственной образовательной организации, и разрабатывают конкретный план действий по достижению данной цели с учетом динамики внешних и внутренних условий. Такой подход не только позволяет обучаемым овладеть навыками анализа и стратегирования, но и формирует управленческую гибкость — способность адаптировать цели и решения к меняющимся ситуациям, что особенно важно в современной образовательной среде.

Формирование уникальной цели с помощью моделирования на основе ключевых факторов позволяет реализовать сразу несколько важных функций. В первую очередь, модель дает возможность всеохватно и структурно оценить ситуацию школы, выявить ее сильные и слабые стороны. Также она выполняет коммуникационную функцию, создавая общий язык для обсуждения и согласования управленческих решений между администрацией, педагогами и родителями. Наконец, модель помогает целеполаганию, позволяя перейти от абстрактных намерений

НАИБОЛЬШЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИМЕЮТ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ» КОМПОНЕНТЫ: ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЛИДЕРСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ, ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ

к конкретным целям, отражающим реальные условия и контекст деятельности учреждения. Такой метод облегчает переход к осознанному планированию и выбору наиболее адекватных решений в изменяющейся образовательной среде.

Сбор данных

В ходе реализации программы тренингов для директоров общеобразовательных учреждений в Москве (2024), в Уфе (2025), в Тамбове (2025) были организованы фокус-группы и коллективные дискуссии, в которых приняли участие более 50 руководителей школ, представляющих различные регионы и типы населенных пунктов. Для сбора достоверных и релевантных данных применялись методы структурированного группового интервью, экспертной оценки и совместного ранжирования значимости факторов. На основании обобщения мнений, обсуждений, анализа высказываний участников и фиксации вариантов управленческих решений была построена классификация внутренних и внешних факторов, определяющих качество работы школы. Систематизация данных фокус-групп позволила выделить 15 интегральных факторов, каждый из которых был операционализирован по трем шкальным уровням выраженности (высокий, средний, низкий). Был проведен цикл обратной связи с участниками тренингов, в результате которого структура факторов была уточнена и дополнена примерами из практического опыта директоров. Таким образом, представленная система факторов отражает консолидированное профессиональное мнение и эмпирический консенсус управленческих команд, а также является результатом тестирования современных методик сбора и качественного анализа данных в образовательных исследовательских стратегиях. Авторская гипотеза заключается в том, что унификация цели принципиально невозможна в силу уникальности сочетания факторов, влияющих на

каждую образовательную организацию. Для верификации данной гипотезы была разработана комплексная модель факторов, включающая 15 параметров (внутренние: контингент, педколлектив, директор, родители и др.; внешние: локация, СЭС, финансирование, партнеры и др.), каждый из которых может находиться в одном из трех возможных состояний (например, «высокий», «средний», «низкий»). Простое комбинаторное вычисление показывает, что количество возможных уникальных сочетаний составляет 3^15 = 14 348 907. Таким образом, задача директора заключается не в выборе цели из некоего унифицированного списка, а в нахождении единственно верной цели, адекватной конкретному сочетанию факторов.

Примеры внутренних факторов

- 1. Ученики**

Количество учащихся подразделяется на малое (<300), среднее (300–700) и большое (700+). Контингент характеризуется уровнем подготовки и мотивации (высокий, средний, низкий). Сильные учащиеся демонстрируют устойчивую успеваемость, развитую познавательную активность и самостоятельность; средние реализуют базовые достижения при наличии поддержки; слабые отличаются неустойчивой успеваемостью и низкой самостоятельностью.
- 2. Инклюзивность**

Работа с особыми образовательными потребностями может быть реализована максимально (адаптированные программы, безбарьерная среда, поддержка специалистов), частично (поддержка отдельных групп) либо отсутствовать вовсе.
- 3. Педагогический коллектив**

Профессиональный уровень педагогов (сильный, средний, слабый) определяет инициативность, доверие, ориентацию на развитие и качество взаимодействия с детьми и администрацией.

4. Директор

Эмоциональное состояние руководителя варьируется от высокого (устойчивость, лидерство, высокая мотивация) до среднего (периодическая усталость, умеренный потенциал) и низкого (выгорание, потеря мотивации и инициативы).

5. Родители

Активность родителей (высокая, средняя, низкая) проявляется через степень информированности, участие в жизни школы, доверие и поддерживающее взаимодействие с педагогическим коллективом.

6. Выпускники

Связь с выпускниками может быть сильной (регулярное участие в жизни школы, наставничество), средней (эпизодические мероприятия) либо слабой (отсутствие устойчивого взаимодействия и актуальных ролевых моделей).

7. Система управления

Структура делится на сильную (устойчивая управленческая команда, высокая автономия, оперативное принятие решений), среднюю (формальная команда, частичная автономия, эпизодическая инициатива педагогов) и слабую (централизация, низкая вовлеченность, ригидность структуры).

8. Состояние школы, наличие ресурсов

Оценивается как хорошее (комфортная, современная инфраструктура), среднее (частичная модернизация, базовый уровень комфорта) или слабое (изношенность помещений, ограниченные ресурсы).

Примеры внешних факторов

9. Локация (тип населенного пункта)

Мегаполис / город / сельский населенный пункт. Тип местности определяет доступ к ресурсам и специфические ограничения.

10. Социально-экономический статус семьи

Высокий, средний (смешанный) и низкий статус родителей определяется с учетом их образования, дохода, профессионального положения и жилищных условий, а также доступа к социальному капиталу.

11. Партнеры

Уровень поддержки варьируется от высокого (широкая сеть вне- и внутризональных связей, регулярные совместные проекты) и среднего (сотрудничество с отдельными организациями) до низкого/формального (разовые мероприятия, минимальное влияние партнеров).

12. Финансирование

Бюджетная обеспеченность рассматривается как высокая (активное привлечение ресурсов, устойчивое обновление инфраструктуры), средняя (обеспечение базовых потребностей) или низкая (минимально достаточное финансирование, ограниченные возможности для развития).

13. Отношения с проверяющими

Характер взаимодействия может быть конфликтным, поддерживающим или формальным, согласно стилю управления и уровню открытости школы.

14. Репутация школы

Выделяют высокий уровень репутации (постоянная публичность, позитивный имидж, привлекательность), средний (редкая публичность, нейтральный имидж) и низкий (скандалы, отсутствие положительного информационного фона, негативные стереотипы).

В Таблице 1 представлена сводная таблица внутренних факторов, ранжированных по степени влияния на качество образования в школах (по мнению участников тренингов).

ВВИДУ УНИКАЛЬНОСТИ
КАЖДОЙ ШКОЛЫ И ВЫСОКОЙ
ИЗМЕНЧИВОСТИ ВНЕШНИХ УСЛОВИЙ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ
НЕ СУЩЕСТВУЕТ

Таблица 1. Внутренние факторы, влияющие на качество образования в образовательной организации по мнению участников тренингов. Источник: разработано автором.
Table 1. Internal factors influencing the quality of education in an educational organization according to the participants of the training sessions. Source: developed by the author.

Группа факторов	Фактор	Варианты состояния	Влияние и краткое обоснование
Управление и лидерство	Состояние директора	высокий / средний / низкий	Критически важно: определяет вектор развития и мотивацию коллектива
	Система управления	сильная / средняя / слабая	Очень высокое: влияет на согласованность действий и инновационность школы
Педагогический капитал	Педагогический коллектив	сильный / средний / слабый	Максимальное: квалификация и мотивация преподавателей напрямую связаны с результатами учеников
Ученический контингент	Контингент учеников	высокий / средний / низкий	Высокое: потенциал и уровень мотивации определяют эффективность обучения
Социальный капитал и связи	Активность родителей	высокая / средняя / низкая	Высокое: вовлеченность родителей – важное условие для достижения качественных результатов
	Связь с выпускниками	сильная / средняя / слабая	Среднее: положительно сказывается на профориентации, мотивации и репутации
Ресурсы и инфраструктура	Состояние школы	хорошее / среднее / слабое	Среднее: обеспечивает необходимые условия для учебного процесса
	Инклюзивность	полная / частичная / отсутствует	Специфическое: требует ресурсов, влияет на качество работы с разными группами учеников
Организационный параметр	Количество учащихся	малое / среднее / большое	Косвенное: влияет на формат работы и распределение ресурсов

Комбинации факторов

Анализ иерархии внутренних и внешних факторов функционирования современной школы позволяет сделать научно обоснованный вывод о приоритетах управленческой деятельности директора. Наибольшее значение для развития образовательной организации имеют «человеческие» компоненты: личностное и профессиональное лидерство руководителя, его эмоциональное состояние (отсутствие выгорания). Вторыми по значимости участники назвали фактор управленческой команды, уровень включенности педагогического коллектива и продуктивность взаимодействия с основными субъектами школьного сообщества. Именно эти параметры задают образовательный климат, потенциал самообновления, устойчивость к переменам и способность эффективно использовать любые ресурсы – финансовые, инфраструктурные, партнерские.

В рамках разработки имитационной модели был сделан акцент на определении «наиболее вероятных» конфигураций факторов, то есть

таких сочетаний, в которых подавляющее большинство переменных принимает значения, близкие к среднему уровню. Напомним, что каждый из 15 факторов рассматривался как переменная с тремя возможными уровнями выраженности (низкий, средний и высокий), где именно средний уровень принимался за базовый, а низкий и высокий выступали как отклонения от него.

Если допустить, что в модель можно включать комбинации, где средними остаются как минимум 12 из 15 факторов, то возможны следующие случаи: при отсутствии отклонений (все факторы средние) существует только один вариант. При одном отклонении число вариантов составляет 30. При двух отклонениях оно равно 420. При трех отклонениях возможны 455 сочетаний факторов, каждое из которых может реализовываться в восьми комбинациях по уровням, что дает в сумме 3640 вариантов. Таким образом, общее число «наиболее вероятных» конфигураций, если допускать до трех отклонений от среднего уровня, составляет 4091 из возможных 14 348 907 комбинаций. В случае более жесткого

ограничения (не более двух отклонений) количество допустимых вариантов сокращается до 451. Такой подход позволяет существенно сузить пространство поиска и сосредоточиться на наиболее реалистичных сценариях, что является важным шагом при разработке имитационных моделей сложных социальных и управленческих систем.

Однако ввиду уникальности каждой школы и высокой изменчивости внешних условий универсальных решений не существует. Главным умением для директора становится точная диагностика актуальной ситуации и ключевых факторов, обладающих максимальной силой влияния в конкретный момент времени. Необходимы гибкость мышления, готовность к постоянной адаптации стратегий, своевременное перераспределение управленческих усилий и поддержка инновационной культуры внутри коллектива.

Алгоритм формирования цели с помощью ИМ на тренажере

В условиях высокой изменчивости и уникальности факторов, влияющих на функционирование каждой школы, особую актуальность приобретает применение ИМ как метода обучения директоров стратегическому целеполаганию. ИМ позволяет в контролируемой образовательной среде воспроизводить различные сценарии изменений, моделировать влияние внутренних и внешних факторов, а также тестировать последствия управленческих решений в условиях неопределенности и многовариантности ситуаций.

Такой подход способствует формированию у руководителей готовности к адаптации стратегий под специфические вызовы, осознанному приоритезированию целей и динамическому управлению ресурсами.

Имитационные тренажеры и кейсы позволяют директорам безопасно отрабатывать навыки реагирования на новые вызовы и анализировать, как дифференцированные сценарии развития школы меняют эффективность и устойчивость образовательной организации.

Алгоритм формирования цели с помощью ИМ на тренажере выглядит следующим образом.

1. Самодиагностика: определение текущего состояния всех 15 факторов.

2. Приоритизация: выбор с помощью матрицы «влияние/контроль» 2–3 факторов, отклонение которых от желаемого состояния наиболее критично для качества образования и на которые директор школы может повлиять.

3. Формулировка цели: цель формулируется как перевод выбранных факторов из текущего состояния в желаемое

к определенному сроку с опорой на ценностные установки самого руководителя и его педагогического коллектива. Цели формируются через призму т.н. целей радости по методике А. М. Макаренко для учащихся, педагогов, родителей и самого директора школы.

4. Определение действий: разработка стратегии достижения целей радости, создание списка конкретных действий и проектов, обеспечивающих реализацию желаемого состояния факторов.

Этот процесс подчеркивает *субъектность директора и коллектива*: они не являются заложниками обстоятельств, а осознанно выбирают, на чем сконцентрировать ресурсы для максимального влияния на качество образования в заданных условиях. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»², образовательные

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (Ред. 23.07.2025). <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=500648>

организации могут самостоятельно разрабатывать и формулировать цели внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО), исходя из особенностей среды и стратегических задач развития. Это право позволяет школам не только адаптировать общие положения законодательства к конкретным условиям функционирования, но и определять приоритеты в таких сферах, как повышение объективности оценки результатов обучения, совершенствование образовательных программ и ресурсов, развитие профессиональных компетенций педагогов, формирование мотивации обучающихся и укрепление взаимодействия с внешними партнерами.

Ниже приведены примеры формирования целей деятельности директоров школ с учетом уникальных комбинаций ключевых факторов.

Вариант 1. Для школы из мегаполиса с высоким СЭС родителей и слабой/формальной организационной культурой: «Обеспечить максимально высокий уровень образования за счет превращения родительского сообщества из источника постоянного прессинга и контроля в сообщество партнеров-инвесторов, которые видят в школе уникальную ценность и доверяют ей реализацию самых смелых образовательных проектов». Показатели достижения целей:

- рост академических результатов: увеличение среднего балла ЕГЭ по трем профильным предметам с 78 до 85 баллов;
- развитие soft skills: 100% учащихся 8–11 классов будут вовлечены не менее чем в два реальных проекта в год, реализованных совместно с родителями-экспертами;
- повышение лояльности: рост индекса удовлетворенности родителей образовательными услугами с 65% до 90% по результатам ежегодного анонимного анкетирования.

Стратегический путь (как этого достичь):

- сменить парадигму управления с закрытой и формальной на открытую и партисипативную;

- создать управляющий совет с реальными полномочиями, куда войдут самые уважаемые и влиятельные родители-профессионалы;
- легитимизировать новую культуру через совместно организованные события — не отчетные собрания, а, например, ярмарки образовательных идей, где учителя презентуют проекты, а родители готовы их ресурсно поддержать;
- сделать партнерство публичным и почетным;
- открыть «зал славы» партнеров на сайте школы и в соцсетях, где рассказывать не о размере пожертвований, а о реальном вкладе каждого в общее дело.

Суть стратегии: не отбиваться от требовательных родителей, а дать им структурированный, цивилизованный и уважительный канал для приложения их энергии, компетенций и ресурсов. Превратить их из внешних контролеров во внутренних стейкхолдеров, лично заинтересованных в успехе школы.

Вариант 2. Для школы из небольшого города с низким СЭС родителей и средней/неустойчивой организационной культурой: «Стать для детей и родителей “школой-крепостью” — самым безопасным, стабильным и предсказуемым местом в их жизни, откуда начинается путь к успеху и куда хочется возвращаться за поддержкой».

Стратегический путь (как этого достичь):

- внедрить модель «Школа как реабилитирующее пространство»;
- ввести единые, понятные и неизменные правила для всех;
- создать службу медиации и психологического сопровождения, чтобы гасить конфликты и снимать тревожность;
- сфокусироваться на быстрых, небольших победах;
- запустить «неделю признаний», где отмечают любой прогресс: «самый аккуратный дневник», «лучший помощник в столовой», «за самую громкую благодарность учителю» и т. п.;

- создать «родительский университет» с мастер-классами «Как помочь с “домашкой” без слез», «Как говорить с подростком» и др., чтобы повышать образовательный капитал семей и укреплять их доверие.

Суть стратегии: не конкурировать с элитными школами по академическим показателям, а выигрывать за счет формирования высокого уровня взаимодоверия между школой и родителями и создания пространства психологической безопасности для детей и взрослых. Это стратегия, в которой школа становится точкой сборки и опоры для семей, переживающих сложные времена.

Целеполагание для сельских школ имеет свою специфику, так как особенности локации играют доминирующую роль. На втором по значимости месте находится активная позиция самого директора школы. Ниже приведены примеры различных формулировок целей.

Цель № 1: стать центром притяжения и удержания молодых семей. Ключевые факторы: локация — сельский населенный пункт, средний СЭС родителей, высокая активность директора, средний уровень педколлектива. Стратегическая идея: перестать быть пассивным результатом демографического спада, а стать агентом по изменению демографической ситуации. Школа — это главный и часто единственный аргумент для молодой семьи, чтобы остаться в селе или даже переехать в него из города. Необходимо сформировать образ будущего (на 5–10 лет вперед): «Наша школа — это причина, по которой молодые семьи остаются в селе и в него переезжают. Мы создали уникальное образовательное предложение, которого нет даже в городе, и тем самым остановили отток населения и запустили программу омоложения села».

Путь к цели (стратегические инициативы): создание уникального образовательного профиля, федеральной экспериментальной площадки по направлению, актуальному для сельской жизни (например, «Экологическое землепользование», «Удаленные профессии и цифровой суверенитет», «Сельский туризм и этнография»). Создание на базе школы современного детского сада с программами раннего развития, привлекательного для молодых родителей. Строительство школьно-семейного кампуса: развитие инфраструктуры (современное общежитие для приезжих учителей, гостевые дома для семей, рассматривающих переезд, коворкинг с высокоскоростным интернетом). Партнерство с программами «Земский учитель» и «Сельская ипотека»: активная работа по привлечению педагогов и их семей, превращение их в ядро новой социальной среды.

Альтернативная цель для сельской школы с другим набором ключевых факторов: локация — село, средний уровень цифровизации, есть партнеры, средний уровень системы управления. Цель может быть обозначена так: «Школа должна стать хабом цифрового образования и удаленной занятости для всего муниципального района». Стратегическая идея — превратить главную проблему (удаленность) в ключевое конкурентное преимущество. Школа становится точкой входа в глобальную цифровую экономику для всего населения района.

Образ будущего школы (на 5–10 лет вперед): «Наша школа — это IT-столица района. Сюда приходят не только наши ученики, но и взрослые из окрестных деревень, чтобы работать удаленно, переучиваться и получать цифровые услуги. Мы победили умирание села, подключив его к миру через «цифру»».

- Путь к цели (стратегические инициативы):
- создание «цифрового колледжа» на базе школы: партнерство с онлайн-университетами и колледжами для получения старшеклассниками и жителями села востребованных IT-профессий (тестировщик, веб-дизайнер, SMM-специалист) параллельно с основным образованием;
 - развертывание мощной IT-инфраструктуры: установка спутникового интернета, создание класса с VR-оборудованием для удаленных экскурсий и симуляций, открытие центра коллективной работы (коворкинг);
 - программа «Цифровой куратор»: подготовка учеников старших классов как консультантов по digital-грамотности для пожилых жителей села (настройка гаджетов, госуслуги, онлайн-запись к врачу);
 - привлечение IT-компаний в качестве партнеров: организация удаленных стажировок и проектной работы для учеников с реальными заказчиками из Москвы и Санкт-Петербурга.

Если школа находится в уникальном культурном или природоохранном месте, то именно локация диктует содержание цели — стать культурно-экологическим кластером и исследовательским полигоном. Стратегическая идея: перестать бороться с недостатками локации. Начать монетизировать и развивать ее уникальные преимущества: природа, тишина, история, чистый воздух, пустующие земли. Школа становится организатором этой новой экономики.

Образ будущего (на 5–10 лет вперед): «Наше село — живая лаборатория и музей под открытым небом. Сюда приезжают ученые, художники и туристы. Наши ученики — гиды, экологи и хранители традиций. Школа — штаб-квартира этого возрождения».

Путь к цели (стратегические инициативы):

- создание на базе школы «Центра экологического мониторинга»: партнерство с вузами, установка метеостанций, проведение школьниками реальных

- научных исследований по заказам заповедников или сельхозпредприятий;
- запуск программы «Арт-резиденция»: привлечение в пустующие дома художников, писателей, блогеров, которые готовы проводить мастер-классы для учеников в обмен на тишину и вдохновение;
- разработка образовательно-туристических продуктов: ученики под руководством учителей создают и проводят платные экскурсии («Тропой предков», «Ночью в обсерватории», «Фермерский завтрак»);
- возрождение и модернизация местного ремесла или промысла: введение в учебный план предмета по локальной истории и ремеслу (лозоплетение, сыроварение и т. д.) с последующей продажей продуктов труда через кооператив, созданный при школе.

Смысл стратегических целей для сельского населенного пункта — в корне изменить роль школы, т. е. превратить «учреждение на окраине» в драйвер демографической политики, центр цифровой трансформации территории, кузницу кадров и идей для новой сельской экономики.

Реализация обозначенных целей выходит далеко за рамки повышения результатов ЕГЭ, поскольку в данном случае школа выступает, прежде всего, социокультурным институтом, выполняющим важнейшие задачи по развитию личности, формированию универсальных и социально-личностных компетенций, социализации, воспитанию гражданской ответственности и созданию условий для психологического и эмоционального благополучия обучающихся.

В контексте расширенного понимания миссии школы решающую роль играет личность директора. Его лидерство, способность к самоопределению и проявлению субъектности становятся основным фактором успеха в реализации стратегических целей. Именно от ценностных ориентиров и уровня осознанности руководителя зависит, сможет ли школа трансформироваться из обычного

образовательного учреждения в центр общественного развития. Поэтому в процессе ИМ управленческих ситуаций и в рамках использования тренажера целеполагания приоритетное внимание уделяется развитию личностного ценностного ядра директора, его рефлексивных умений и внутренней готовности брать на себя ответственность за будущее образовательной организации и территории.

Заключение

В заключение следует отметить, что автор не претендует на абсолютную истину и рассматривает свою разработку лишь как один из возможных подходов к обучению директоров школ. Основная идея заключается в том, что первым и определяющим этапом для каждой школы должна стать точная диагностика ее уникальных ключевых факторов и условий, в т. ч. анализ внутренних ресурсов, особенностей коллектива, организационной культуры, а также внешнего окружения. Только на этой основе можно выстроить комплексную стратегию развития: сформулировать цели, выбрать инструменты взаимодействия, создать управленческие команды и сформировать инициативы, направленные на устойчивое улучшение образовательной среды и эффективности школы. Такой подход позволяет перейти от шаблонных решений к разработке индивидуальных моделей управления, реально работающих в конкретном школьном сообществе.

Проект находится на стадии доработки и будет дополнительно вынесен на экспертное обсуждение профессионального сообщества. Тем не менее, уже на начальном этапе отчетливо просматривается практическая значимость метода: онлайн-тренажер на основе ИМ позволяет реализовать трек, адаптированный под индивидуальные особенности и управленческие задачи каждого директора, что отвечает актуальным требованиям современного образования.

Список источников / References

Березина, Т. И., Москаленко, М. С., Федорова, Е. Н., & Шарай, Н. А. (2022). Совершенствование внутренней системы оценки качества образования в современной школе. *Школа будущего*, 5, 8–23. EDN: VANOBV

Гордашникова, О. Ю. (2022). Траектории профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций. *Научно-педагогическое обозрение*, 5(45), 128–135. EDN: NXOXZG

Григорьева, Т. В. (2024). Анализ восприятия целей должности и критериев их достижения руководителями школ в контексте ФГОС. *Образовательная политика*, 3(99), 83–94. EDN: EHUDON

Григорьева, Т. Г., & Березина, Т. И. (2024). К возможности использования методики «Net promoter score» для диагностики деятельности школ. *Гуманитарные исследования Центральной России*, 4(33), 69–75. EDN: TDQMEM

Григорьева, Т. В. (2025). Целеполагание директора: есть в нем радость завтрашнего дня? *Директор школы*, 4(297), 90–97.

Григорьева, Т. В. (2025). Анализ системы повышения квалификации директоров школ в СССР и в современной России: опыт прошлого, вызовы будущего. В Е. А. Ленская (ред.), *Тенденции развития образования 2025* (с. 52–62). ОАНО МВШСЭН. EDN: DXKBUJ

Григорьева, Т. В. (2025). Как модель целеполагания А. С. Макаренко может быть применима современными директорами школ. *Народное образование*, 4(1515), 110–117. EDN: YVFELG

Ефремов, Р. В. (2016). Применение программно-целевого подхода для управления развитием школы. *Символ науки: международный научный журнал*, 2–1(14), 109–111. EDN: VMIEAV

Лапицкая, О. Д., & Шилова, Е. И. (сост.). (2014). *Модернизация образования: развитие идей Ю. А. Конаржевского: V Всероссийские Конаржевские чтения*. ПОИПКРО.

Пинская, М. А., Хавенсон, Т. Е., Косарецкий, С. Г., Звягинцев, Р. С., Михайлова, А. М., & Чиркина, Т. А. (2018). Поверх барьеров: исследуем резильентные школы. *Вопросы образования*, 2, 198–227. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227>

Савиных, Г. П., Волчек, М. Г., & Халлиулина, Г. С. (2020). Моделирование ВСОКО как условие аутентичных стратегий управления качеством образования в школе. *Вестник педагогических инноваций*, 4(50), 5–14. EDN: PAUTME

Шамова, Т. И. (2009). *Управление образовательными системами: избранные труды*. Учебный центр «Перспектива». EDN: TFQVSC

Ушаков, К. М. (2011). *Управление школой: кризис в период реформ*. Сентябрь.

Levin, O. (2024). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 143, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104571>

Stenseth, H. V., Steindal, S. A., & Solberg, M. T. et al. (2025). Simulation-Based Learning Supported by Technology to Enhance Critical Thinking in Nursing Students: Scoping Review. *Journal of Medical Internet Research*, 27. <https://doi.org/10.2196/58744>



Simulation modeling of the principal's activity goals

Tatiana V. Grigorieva
Postgraduate student, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (6, Maly Sukharevsky Ln., Moscow, Russian Federation, 127051), <https://orcid.org/0009-0000-5543-7232>, e-mail: GTVhmboss@yandex.ru

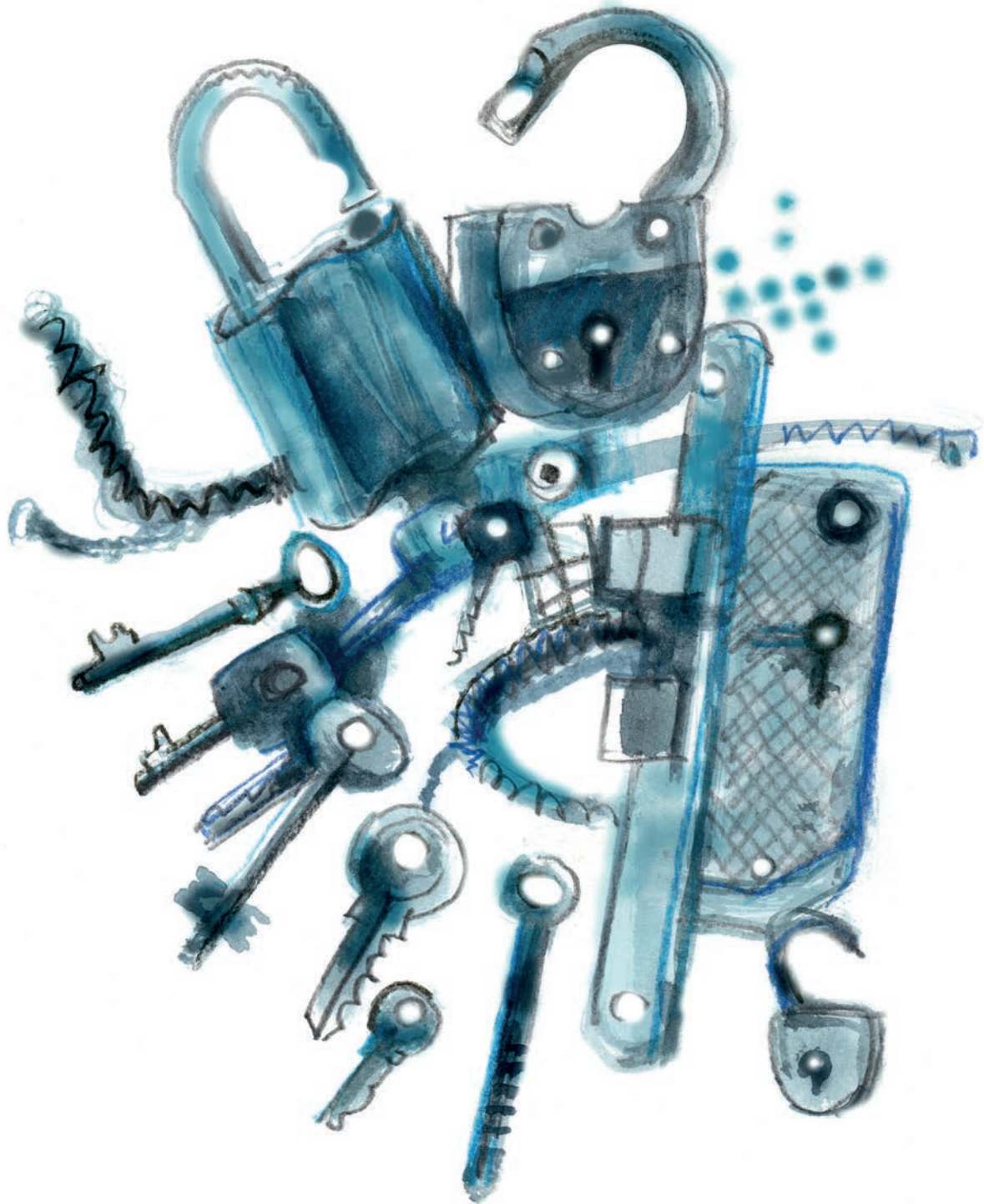
ABSTRACT The article examines the problem of uncertainty and vagueness of goal-setting formulations in the professional activities of heads of general education organizations, which is especially acute in the context of the uniqueness of each school's context. The author presents a model for unifying the goals of the director, fixed in the current professional standard, and suggests an alternative approach based on factor analysis and simulation modeling. The research is based on a developed model that includes 15 key factors of the internal and external environment, each of which contains three state variables, which together form unique contextual combinations. The central thesis of the article is the assertion that the effective goal of a principal cannot be universal, but must be the product of an informed choice based on the diagnosis of a specific combination of factors and the strategic positioning of the school. Using this model as a semantic framework for conducting strategic sessions allows the head and the teaching staff to move from reactive functioning to proactive goal setting. In conclusion, algorithmic examples of the formation of unique goals for typical contexts (megacity, medium-sized city, rural locality) are presented, which make it possible to link the unique operating conditions of an organization with its key mission - ensuring the quality of education.

KEY WORDS goal setting, school principal, factor analysis, simulation modeling, quality of education, educational organization management, strategic planning

TO CITE Grigorieva, T. V. (2025). Simulation modeling of the principal's activity goals. *Educational Policy*, 23(4), 78–90

© Grigorieva T. V., 2025

Received: 09.09.2025
Accepted: 15.10.2025
Date of publication: 30.12.2025



Оригинальная исследовательская статья / Original research article

Подход Н. И. Жинкина и речевая самоидентификация людей

В. С. Чернявская, В. Р. Малахова, В. И. Екинцев
Владивостокский государственный университет. Владивосток, Россия

АННОТАЦИЯ В работе демонстрируется механизм трансформации самоидентификации личности под влиянием ее онтогенеза и социальных изменений. Цель исследования — на основе теории речевых кодов и самоидентификации Н. И. Жинкина, а также подхода к исследованию самораскрытия способностей через тексты самоописаний, проанализировать особенности языкового содержания самоописаний (Я-концепций) в двух группах, одна из которых — подростки, другая — взрослые. Была поставлена задача показать различия характеристик содержания самоидентификации. Используются теоретические подходы к исследованию порождения речи, связи мышления, языка и речевой самоидентификации личности с речевыми кодами; экспертный метод при анализе текстов самоописаний с выделением идентифицированных категорий способностей; частотный анализ с использованием программы MAXQDA, критерий Р. Фишера. Получены конкретные качественные и количественные характеристики сравнения текстов самоописаний как речевой самоидентификации лиц с разным жизненным опытом. Определено количество респондентов с зафиксированным самораскрытием способностей в группах подростков и взрослых людей. С помощью идентификационных кодов обнаружены особенности речевой самоидентификации личности в разные возрастные периоды. Количество лиц с зафиксированным самораскрытием способностей у взрослых и подростков достоверно не различается. Наиболее часто встречающиеся категории самоидентификации у подростков: возраст, внешность, имя, будущее, страхи. В группе взрослых преобладают: эпитеты, социальные статусы, семейные роли.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА порождение речи, речевой код, идентификационные коды, самоидентификация, речь, язык, возраст, самораскрытие способностей

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Чернявская В. С., Малахова В. Р., & Екинцев В. И. (2025). Подход Н. И. Жинкина и речевая самоидентификация людей в разные возрастные периоды. *Образовательная политика*, 23(4), 92–100

ФИНАНСИРОВАНИЕ РФФИ: финансирование проекта 17-06-00281 «Психолого-педагогические предикторы результативности образования и механизмы самораскрытия способностей старшеклассников».



© Чернявская В. С., Малахова В. Р., Екинцев В. И., 2025

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

Поступила: 15.01.2025
Принята: 20.01.2025
Дата публикации: 30.12.2025

Введение

Русский язык непрерывно трансформируется, поэтому необходимо изучать, как его состояние отражается на развитии языкового самосознания и особенностях когнитивной сферы у разных поколений. Масштабные изменения, наблюдаемые сейчас в России и в мире, свидетельствуют о переходном характере текущего периода, когда заново осмысливается личная история человека. Самоидентификация преобразуется (Леон, 2024) в результате переживания внутренней смысловой реальности. Субъективная оценка событий и себя в них конкретизируется в новом Я.

Валентина Станиславовна ЧЕРНЯВСКАЯ

д. пед. н., профессор психологии, профессор кафедры общей и юридической психологии, Владивостокский государственный университет (690014, Владивосток, РФ, ул. Гоголя, 41), <https://orcid.org/0000-0001-6674-6305>, e-mail: valstan13@mail.ru

Варвара Романовна МАЛАХОВА

к. псих. н., доцент, кафедра общей и юридической психологии, Владивостокский государственный университет (690014, Владивосток, РФ, ул. Гоголя, 41), <https://orcid.org/0000-0002-1663-6340>, e-mail: vareffka@mail.ru

Владислав Иванович ЕКИНЦЕВ

к. псих. н., доцент, кафедра философии и юридической психологии, Владивостокский государственный университет (690014, Владивосток, РФ, ул. Гоголя, 41), <https://orcid.org/0000-0001-8079-6982>, e-mail: ekintsev@mail.ru

Люди, пережившие трагедию 1990-х, получили новую самоидентификацию в эти годы, а молодые люди, чье взросление пришлось на начало XXI века, самоидентифицировались в соответствии с этим периодом. В результате сформировались определенные тренды в оценочной лексике (Бутакова & Гуц, 2024). Такие ситуации способствуют самоопределению и «пересамоопределению». Молодежь самоопределяется иными — по сравнению со взрослыми — способами, чему помогают современные технологии. Их влияние на речевую идентификацию молодых людей пока не нашло полного отражения в психологических исследованиях (Чернявская, 2023b). Современные технологии дают как возможность самопроявления, так и право анонимно действовать в интернете, что может и активизировать, и подавлять ответственность личности. Дистанция отдаляет коммуникантов друг от друга и сближает их одновременно. Молодые люди создают тексты, но с обедненной лексикой. Последующие периоды индуцировали новые идентификации, в том числе коммуникативную демонстративность (Тисленкова, 2024). Динамика такого рода порождает разные языковые коды и типы самоидентификации у представителей разных возрастных групп.

Методы

В работе использовался подход Н. И. Жинкина к порождению внутренней речи и кодовым переходам, связи мышления, языка и речевой самоидентификации личности с помощью речевых кодов; экспертный метод анализа текстов самоописаний с выделением идентифицированных категорий способностей; частотный анализ с использованием программы MAXQDA; статистический критерий Р. Фишера.

Результаты

Труды Николая Ивановича Жинкина (1893–1979) играют большую роль в исследовании языка и речи в лингвистике и психологии (Зимняя, 2016). Речь формирует, хранит и использует смысловое содержание в языковой системе человека в течение всей его жизни (Ушакова, 2019). С помощью речи человек может как закрываться, так и раскрываться, отражая антиномии языка. Универсальный феномен речевой идентификации имеет трансдисциплинарный контекст и задает перспективные направления психолингвистики (Воейкова и др., 2024; Щедрина и др., 2023).

Изучение порождения речи является центральной проблемой психолингвистики. Н. И. Жинкин (1958) рассматривал ее через изучение процесса формирования и передачи мысли. В работе «О кодовых переходах во внутренней речи» Н. И. Жинкин (1964) определил процесс мышления как психологическое явление, которое необходимо исследовать в контексте речи и мысли. Он задавался вопросом о том, в какой форме зарождается у человека мысль и как она реализуется в речи. Николай Иванович ставил задачу «в круговороте кодовых переходов... найти самое неясное, самое неуловимое звено — человеческую мысль, внутреннюю речь» (Жинкин, 1982).

Александр Романович Лурия (1964) рассматривал данный вопрос через различение внешнего текста и внутреннего подтекста или смысла, прослеживая средства,

позволяющие глубоко понять текст. Он писал, что овладение системой языка «обеспечивает тот скачок от чувственного познания к рациональному, который является едва ли не самым существенным событием в эволюции психической жизни» (Лурия, 2022). Порождение речевого высказывания, по А. Р. Лурии, отражает потребности или мотивы, формулировки общей мысли, которая будет воплощена во внутреннюю речь (Ширяева, 2023), а затем развернутое речевое высказывание — с использованием «фонематических, лексических и семантических кодов языка, к порождению речевого высказывания» (Лурия, 2022).

Характер кода внутренней речи Н. И. Жинкин (1964) понимает, как «смешанный» — предметно-схемный и языковой код, включающий в себя наряду с образами-представлениями и отдельные, в том числе измененные элементы. Это соотносится с выводом Льва Семеновича Выготского об отсутствии прямого перехода от мысли к слову, потому что симультанное содержание мысли последовательно развертывается в речи.

Личность предстает перед другими через поступки, внешние проявления, вербальные сообщения, а также через тексты (смыслы, речевые коды). Как же личность самоидентифицируется в письменной речи?

Отражение этапов формирования речи усложняется посредством сверки текста с собственным взглядом на себя, который также подразумевает диалог с читателем самоописания.

Данное явление необходимо анализировать, потому что оно объединяет сразу два феномена — самораскрытие и самоидентификацию — универсальный компонент речемыслительной деятельности. При этом идентификационная функция языка присутствует на разных уровнях (Кружилина, 2023). Идентификация как феномен реализуется в философии, педагогике, психологии, социологии и других науках. Она проявляется в сопоставлении, установлении тождества, различия объектов. Через речевую идентификацию человека устанавливается тождественность его самому себе, что свидетельствует о его индивидуальности.

Универсальность явления идентификации проявляется на всех уровнях языка и реализуется в разных областях искусства, науки и культуры (Полева, 2018).

Понимание кодов и переходов во внутренней речи, изученное Н. И. Жинкиным, актуализирует в предмете речевой идентификации персонологический и феноменологический факторы, которые наиболее выражено проявляются в самораскрытии личности (Жинкин, 1958). Речевая идентификация себя в самораскрытии — это анализ новых тождественных и специфических признаков.

Речевое высказывание внутренне программируется. Его инструментом является развернутый код, который отражается в речевой идентификации, обозначающей его смысловые элементы. Так происходит лексико-грамматическое структурирование речевой идентификации. Внутренняя и внешняя речь обеспечивают переход от внутреннего субъективного кода (который определяет содержание и структуру будущего высказывания) к коду языка внешней речи.

Согласно Н. И. Жинкину, речевая идентификация человека порождается в процессе оперирования элементами смысловой программы. Эти компоненты соответствуют смысловым узлам внутреннего кода и впоследствии обозначаются единицами внешней (устной или письменной) речи. При этом пространственная схема элементов кода трансформируется в соответствии с требованиями синтаксической конструкции предложения.

Переходы внутренней и внешней речи порождают способы специфически личностного восприятия, анализа окружающего мира и главное — речемыслительную деятельность человека. Н. И. Жинкин (1958) в работе «О кодовых переходах во внутренней речи» вводит понятие универсального предметного кода (УПК), в котором осуществляется преобразование мыслимого содержания в речь и наоборот. Вместе с этим, отдавая дань идеям выдающегося ученого, необходимо отметить, что Н. И. Жинкин рассматривал универсальный-предметный код как механизм управления порождением речевых

высказываний и обеспечением непрерывности речи, а не формирования речевой идентичности.

Психологические факторы порождения речевой идентификации включают в себя как процесс управления универсально-предметным кодом, так и процессы порождения проявлений психологических антиномий замкнутости — самораскрытия. Н. И. Жинкин (1958) вводит понятие «речевой поступок», раскрывающее значение невербальной коммуникации человека (интонации, пантомимики, динамики тела). Речевой поступок персонифицирован, имеет феноменологическую природу. Через него происходит самораскрытие личности, а ее рефлексия порождает речевую самоидентификацию. Ее психологическое воплощение рассматривается как проявление в языке антиномий замкнутости и самораскрытия. Данное явление продолжает научный анализ «поступка» и «высказывания» в металингвистике М. М. Бахтина (Махлин, 2024).

По данным зарубежных исследователей, самораскрытие как отражение в речи собственных переживаний и значимых событий сопровождается особым рода активизацией. Диана Тамир (Tamiir et el, 2012) при исследовании человеческого мозга с помощью МРТ показала, что при самораскрытии — речи о себе, самоописании — активизируются те области мозга, которые затем в мезолимбической системе вырабатывают дофамин. Участники данных исследований даже отказывались от денег ради того, чтобы поговорить о себе и получить истинное наслаждение. Таким же образом мезолимбическая система вырабатывает дофамин при «телесных» удовольствиях (еда, секс и др.). Это приводит к выводу об особой значимости для человека самоидентификационной речи — самораскрытия и путей эволюции человека в его личностной и социальной сущности.

Наши исследования самораскрытия способностей привели к пониманию этого феномена как компонента ментализации. Феномен самораскрытия способностей авторы определяют как результат внутреннего диалога человека с собой (Я-другое Я), отражающий субъективное представление об обладании

определенными способностями (Чернявская, 2023а). Критерием его фиксации является включенность категорий способностей в состав текста самоописания — самоидентификации. Определение этого происходит при исследовании Я-концепции личности. Факт самораскрытия способностей, по нашим данным, обуславливает реальные проявления достижений (Там же).

В связи с этим представляет интерес феномен самораскрытия способностей, как самоидентификации в речевой письменной коммуникации людей разного возраста, сформировавшихся в разные социальные и технологические эпохи.

Мы провели эмпирическое исследование психологических факторов порождения речевой идентификации в подростковом и зрелом возрасте в контексте подхода Н. И. Жинкина к анализу идентификационных кодов. Также использовались идеи Н. И. Жинкина о том, что языковые средства в терминах действия и личной активности передают основную мысль текста.

Быстро меняющаяся социальная реальность способствует рассмотрению своей внутренней смысловой реальности с позиции тех или иных вариантов (Бутакова & Гуц, 2024).

Результаты

Выборку испытуемых N=147 составили: 1) взрослые от 40 до 70 лет с высшим образованием; всего 90 человек, из них 77 женщин и 13 мужчин; 2) подростки 13–14 лет; всего 57 человек, из них 40 девушек и 17 юношей.

Для сравнения критериев количества слов и упомянутых в самоописании способностей группы взрослых и группы подростков между собой был использован критерий U-Манна-Уитни (табл. 1).

Для подсчета числа респондентов с зафиксированным самораскрытием способностей использовалась экспертная оценка трех психологов с последующим согласованием результатов. Оказалось, что в выборе взрослых значимо больше слов в Я-концепции, чем в выборке подростков.

Табл. 1. Эмпирические значения критерия U-Манна-Уитни. Источник: В. С. Чернявская.
Tab. 1. Empirical values of the Mann-Whitney U test. Source: V. S. Chernyavskaya.

Названия шкал	Среднее значение в группе взрослых	Среднее значение в группе подростков	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
СП	0,632	0,678	2721	0,468
СЛ	39,351	19,122	3501,5	0

Примечание: СП — самораскрытие способностей (количество упоминаний категорий идентифицированных способностей в составе Я–концепции (самоописания); СЛ — общее количество слов в составе Я–концепции (самоописании).

Ранее в наших исследованиях было показано, что чем больше слов в Я-концепции испытуемого, тем выше вероятность упоминания категории способностей в ней. То есть идентификация со своими способностями сопутствует более полному пониманию себя и лучшему владению словом.

Воспользуемся средствами описательной статистики для анализа проявлений самораскрытия способностей в двух выборках респондентов разного возраста.

Табл. 2. Анализ доли испытуемых с самораскрытием способностей в двух выборках. Источник: В. С. Чернявская.
Tab. 2. Analysis of the proportion of participants with self-disclosure of abilities in two samples. Sources: V. S. Chernyavskaya.

Выборка	Самораскрытие способностей (кол-во чел.)	Процент испытуемых с самораскрытием способностей
Группа подростков N=57	33	58%
Группа взрослых N=90	61	67%

Мы видим, что доля испытуемых с самораскрытием способностей больше в выборке взрослых. Сравнение частоты самораскрытия способностей в двух исследуемых группах с помощью критерия Р. Фишера достоверности различий не показало (фэмп = 1,217; фкр=1,64 при α=0,05). Это говорит о том, что самораскрытие способностей в группах происходит примерно с одной частотой.

В ответах испытуемых количество упомянутых способностей варьируется от 1 до 6 и от 1 до 4 у взрослых и подростков соответственно. Мы приходим к выводу, что в выборке старшего возраста меньше людей, осознающих свои способности, но спектр и разработанность осознанных способностей выше.

Ответы на вопрос «Кто я?» были закодированы с использованием программы MAXQDA. Анализ встречаемости кодов в двух выборках.

В табл. 3 мы видим результаты, подтверждающие выводы. В выборке представителей старшего возраста встречается больше кодов «способности» и «увлечения», чем у подростков. Также подростки чаще упоминают увлечения, чем способности. В то же время в выборке взрослых людей, напротив, способности либо упоминаются чаще, либо имеют ту же частоту. Здесь мы можем сделать два вывода:

- во-первых, очевидно, что опыт взросления способствует переходу увлечений или в категорию признанных субъектом способностей, или их забвения.
- У старшего поколения способности либо не отражены, либо их много.

Фиксация самораскрытия способностей сопровождается большим числом категорий собственных способностей взрослых респондентов. Мы обнаружили, что тенденция, связанная с осознанием способностей, сильнее заметна в группе взрослых.

Старшее поколение значительно чаще упоминает эпитеты и категории социальных статусов в ответе на вопрос «Кто я?». Подростки же чаще говорят о своем имени, возрасте, внешности, жизненных перспективах, а также о том, чего они не любят или боятся. В текстах самоописаний подростков просматривается более активный поиск своего места в жизни и обществе. Взрослые люди сильнее интегрированы в социальные и семейные роли, которые являются для них особо значимыми. На рис. 1 показана диаграмма частоты кодов Я-концепции двух выборок.

Также мы провели анализ статистики слов в текстах самоописаний (Я-концепции) всей выборки (Т=157) подростков и взрослых. Показан рейтинг слов с частотой от 8 в группе

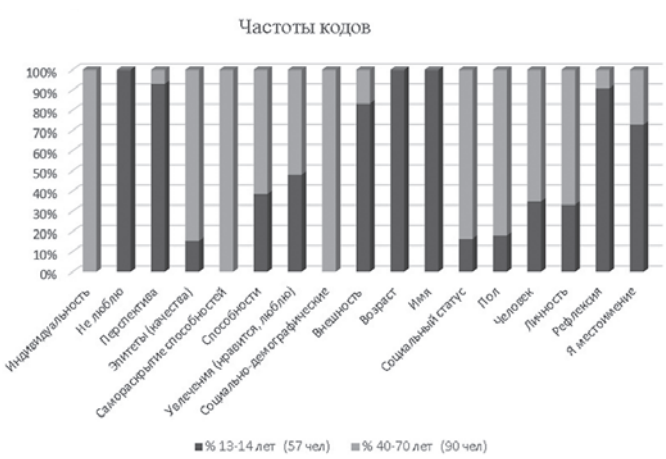


Рис. 1. Частоты кодов в самоописании двух выборок разных возрастов. Источник: В. С. Чернявская.
Pic. 1. Frequencies of codes in the self-description of two samples of different ages. Source: V. S. Chernyavskaya.

подростков и от 7 в группе старшего поколения (табл. 4)

Местоимения: «мне (меня)», «себя» упоминаются подростками значительно чаще (42 (46), 16), чем представителями старшего поколения (7 (9), 8). Слова «люблю» и «человек» в группе взрослых занимают 2-е и 3-е места в рейтинге, а у подростков, соответственно 5-е и 4-е места. Слово «люблю» говорит о том, что в жизни человека есть

Табл. 3. Анализ кодов в двух выборках. Источник: В. С. Чернявская.
Tab. 3. Analysis of codes in two samples. Source: V. S. Chernyavskaya.

Коды	13–14 лет	40–70 лет	Всего
Не люблю	7	0	7
Перспектива	27	2	29
Эпитеты (качества)	26	142	168
Самораскрытие способностей			
Способности	37	59	96
Увлечения (нравится, люблю)	52	56	108
Социально-демографические коды			
Внешность	5	1	6
Возраст	12	0	12
Имя	10	0	10
Социальный статус	24	122	146
Пол	7	32	39
Личность	3	6	9
Рефлексия (рассуждения)	10	1	11

нечто ценное. В группе взрослых с 4 по 12 место занимают семейные роли. Это может показывать, что в зрелом возрасте семья имеет очень большое значение, именно поэтому человек идентифицирует себя с семьей. Подростка в это время занимают вопросы о школе, его знания и занятиях, его будущем. В табл. 3 показано, что подростки чаще уходят в рассуждения о самих себе. Это связано с сомнениями или неспособностью идентифицировать себя с фактами или информацией о своей жизни.

Далее представим карты часто упоминаемых слов в группе подростков и взрослых (рис. 2 и 3).

Результаты частотного анализа с использованием программы MAXQDA позволили рассчитать частоты кодов в группах разных возрастов. Это дает возможность сопоставить внутренние и языковые характеристики личности на тех или иных этапах онтогенеза. Получены «идентификационные облака» (табл. 5).

Табл. 4. Рейтинг слов из самоописаний с наибольшей частотой представленности. Источник: В. С. Чернявская В. С.
Tab. 4. Rating of words from self-descriptions with the highest frequency of representation. Source: V. S. Chernyavskaya.

Группа подростков			Группа взрослых		
Слово	Частота	%	Слово	Частота	%
я	157	7,78	я	221	13,95
меня	46	2,28	люблю	55	3,47
мне	42	2,08	человек	32	2,02
человек	33	1,64	мама	27	1,70
люблю	25	1,24	женщина	21	1,33
себя	16	0,79	жена	18	1,14
знаю	15	0,74	мать	13	0,82
лет	15	0,74	дочь	11	0,69
нравится	15	0,74	сестра	10	0,63
школе	13	0,64	меня	9	0,57
учусь	12	0,59	бабушка	8	0,51
хорошо	12	0,59	отец	8	0,51
хочу	12	0,59	себя	8	0,51
будущем	11	0,55	добрая	7	0,44
сейчас	10	0,50	любящая	7	0,44
занимаюсь	9	0,45	мне	7	0,44
вопрос	8	0,40	могу	7	0,44
ученик	8	0,40	работник	7	0,44

Обсуждение

Применение подхода Н. И. Жинкина позволило показать механизм трансформации самоидентификации под влиянием социальных изменений и онтогенеза личности. Обнаружены особенности и существенные различия речевой идентификации в разные возрастные периоды. Возможно, взросление способствует «кристаллизации»: число категорий способностей в составе Я-концепции убывает, но если человек

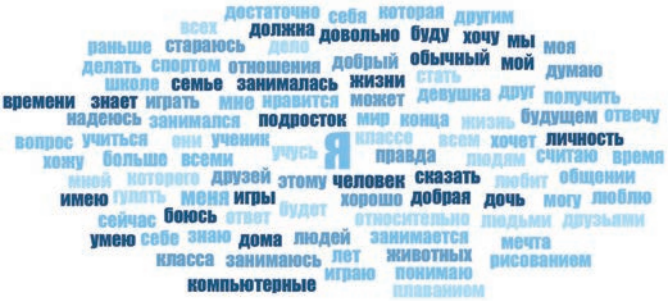


Рис. 2. Облако слов у респондентов-подростков. Источник: В. С. Чернявская.
Pic. 2. Word cloud from teenage respondents. Source: V. S. Chernyavskaya.

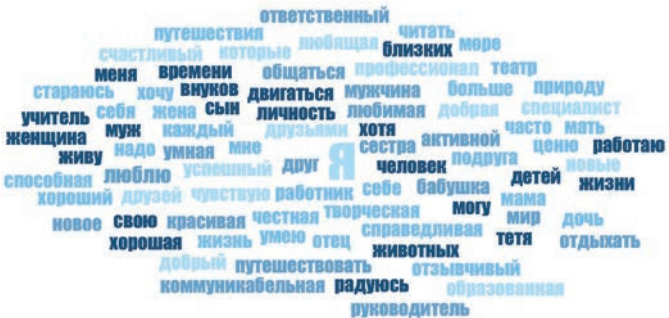


Рис. 3. Облако слов у взрослых респондентов (40–70 лет). Источник: В. С. Чернявская.
Pic. 3. Word cloud from adult respondents. Source: V. S. Chernyavskaya.

идентифицировал себя с ними, то он уделяет им много места в представлении о себе. Самораскрытие способностей у старшего поколения приобретает контрастность. Это выражается в том, что если у субъекта зафиксировано самораскрытие способностей, то он склонен указывать как можно больше категорий собственных способностей. Самораскрытие воплощается в языке. Респонденты из старшей возрастной группы значительно чаще в составе текста

самоописания употребляют большее число эпитетов и социальных статусов. У подростков тексты самоописаний содержат категории «социальной витрины»: внешность, возраст, имя. В их речевых кодах прослеживается существенно более активный поиск ответов на вопрос «Кто я?». Большое число местоимений в их Я-концепции говорит о включенности в поиск места в жизни и обществе. Также подростки пишут о своих жизненных перспективах, о привлекающих или пугающих их вещах. Последнее, возможно, является производным от страха социальных изменений. Старшее поколение показывает словесные коды, которые можно интерпретировать как интегрированность в социальные роли, являющиеся значимой частью личности. По результатам нашего исследования, оказалось, что существенные возрастные различия, опыт являются предикторами формирования особенностей речевой самоидентификации: подростки и взрослые идентифицируют себя принципиально по-разному. Речевые коды самоидентификации позволяют выделить психологические характеристики групп.

Полученные результаты открывают перспективы развития и применения теории Н. И. Жинкина в разных научных областях: психологии, психолингвистике, педагогике. Дальнейшее исследование проблемы видится в использовании более широкого диагностического диапазона и различных контекстов порождения речевой идентификации.

Список источников / References

Аминов, Н. А., Малахова, В. Р., & Чернявская, В. С. (2021). Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности. *Сибирский психологический журнал*, 82, 96–119. <https://doi.org/10.17223/17267080/82/6>

Бутакова, Л. О., & Гуц, Е. Н. (2024). Образ мира сквозь призму оценочной лексики: трендовое исследование. *Вопросы психолингвистики*, 1(59), 36–59. <https://elibrary.ru/sxroqq>

Воейкова, А. А., Долгова, Е. Г., Федорова, А. В., Марциновская, В. А., & Супрунов, С. Е. (2024). Перспективные направления лингвистических исследований. *Современное педагогическое образование*, 1, 282–286. <https://elibrary.ru/ckwrod>

Жинкин, Н. И. (1958). *Механизмы речи*. Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.

Жинкин, Н. И. (1964). О кодовых переходах во внутренней речи. *Вопросы языкознания*, 6, 26–38.

Жинкин, Н. И. (1982). *Речь как проводник информации*. Наука.

Табл. 5. Частоты кодов в группах разных возрастов. Источник: В. С. Чернявская.
Tab. 5. Frequents of codes in groups of different ages. Source: V. S. Chernyavskaya.

Коды	13–14 лет	40–70 лет
не люблю	7	0
перспектива	27	2
эпитеты (качества)	26	142
способности	37	59
увлечения (нравится, люблю)	52	56
внешность	5	1
возраст	12	0
имя	10	0
социальный статус	24	122
пол	7	32
человек	22	41
личность	3	6
рефлексия	10	1

- Зимняя, И. А. (2016). Николай Иванович Жинкин. Ведущий исследователь общения, текста, механизмов речи (1893–1979). В *Выдающиеся психологи Москвы* (с. 181–192). Московский государственный психолого-педагогический университет.
- Кружилина, Т. В. (2023). Внутренняя речь при вербальной интерференции. *Вопросы психолингвистики*, 4(58), 94–108. <https://elibrary.ru/ptebas>
- Леон, О. В. (2024). Лексические средства метаязыка нарратива. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*, 2(883), 66–72. <https://elibrary.ru/dyueva>
- Лурия, А. Р. (1964). О кодовых переходах во внутренней речи. *Вопросы языкознания*, 6, 26–38.
- Лурия, А. Р. (2022). *Язык и сознание*. Питер.
- Махлин, В. Л. (2024). Металингвистика М. М. Бахтина в контексте его метафилософии. *Литературоведческий журнал*, 1(63), 9–24. <https://elibrary.ru/lsgaxm>
- Полева, Н. С. (2018). Искусство как язык и как коммуникация. *Психологические исследования*, 11(59), 3. <https://elibrary.ru/vkeaiq>
- Тисленкова, И. А. (2024). Семантика явной коммуникативной демонстративности. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 1, 14–20. <https://doi.org/10.17308/lic/1680-5755/2024/1/14-20>
- Ушакова, Т. Н. (2019). *Природа осмысленности слова*. Институт психологии РАН.
- Чернявская, В. С. (2023а). Общение в со-бытийности личности: от внутреннего диалога к содержанию я-концепции. *Южно-российский журнал социальных наук*, 24(3), 59–70. <https://elibrary.ru/gfhhbj>
- Чернявская, В. С. (2023б). Самораскрытие способностей: когнитивные механизмы. *Адукацыя і выхаванне*, 7(379), 19–24. <https://elibrary.ru/dosroh>
- Ширяева, А. Д. (2023). Свойства и функции внутренней речи. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 12(2–1), 84–91. <https://elibrary.ru/owdbhbc>
- Щедрина, Т. Г., Журавель, Е. П., & Сабанчеев, Р. Ю. (2023). Трансдисциплинарная исследовательская программа Н. И. Жинкина: Внутренняя речь и ее экспериментальные проекции. *Вопросы философии*, 4, 60–69. <https://elibrary.ru/frffwm>
- Tamir, D. I., & Mitchell, J. P. (2012). Disclosing information about the self is intrinsically rewarding. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(21), 8038–8043. <https://doi.org/10.1073/pnas.1202129109>

N. I. Zhinkin's approach and speech self-identification of people in different age periods

Valentina S. Chernyavskaya

PhD in Education, Professor of Psychology, Professor of the Department of General and Legal Psychology, Vladivostok State University (41, Gogolya Str., Vladivostok, Russian Federation, 690014), <https://orcid.org/0000-0001-6674-6305>, e-mail: valstan13@mail.ru

Varvara R. Malakhova

PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of General and Legal Psychology, Vladivostok State University (41, Gogolya Str., Vladivostok, Russian Federation, 690014), <https://orcid.org/0000-0002-1663-6340>, e-mail: vareffka@mail.ru

Vladislav I. Ekintsev

PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of General and Legal Psychology, Vladivostok State University (41, Gogolya Str., Vladivostok, Russian Federation, 690014), <https://orcid.org/0000-0001-8079-6982>, e-mail: ekintsev@mail.ru

ABSTRACT The paper shows the mechanism of transformation of personality self-identification under the influence of social changes and personality ontogenesis. Based on N.I. Zhinkin's approach to the study of speech generation, the significance of the code and stages of the formation of internal speech from the origin of thought, its implementation, as well as self-identification in speech is shown. The purpose of the work is based on the theory of speech codes and self-identification of N.I. Zhinkin, as well as an approach to the study of self-disclosure of abilities through self-description texts, analyze the features of the linguistic content of self-descriptions (Self-concepts) in two groups, one of which is teenagers, the other is adults. To show the differences in the characteristics of the content of self-identification. Theoretical approaches were used to study the generation of speech, the connection of thinking, language and speech self-identification of a person with speech codes; an expert method for analyzing texts of self-descriptions with the allocation of identified categories of abilities; frequency analysis using the MAXQDA program, R. Fischer's criterion. Specific qualitative and quantitative characteristics of comparing texts of self-descriptions as speech self-identification of persons with different life experiences have been obtained. The number of persons with fixed self-disclosure of abilities in groups of adolescents and adults has been determined. With the help of identification codes, the peculiarities of speech self-identification of a person in different age periods were discovered. The number of people with recorded self-disclosure of abilities in adults and adolescents does not significantly differ. The most common categories of self-identification in adolescents are age, appearance, name, future, and fears. In the group of adults, epithets, social statuses, and family roles turned out to be the predominant categories.

KEY WORDS speech generation, speech code, identification codes, self-identification, speech, language, age, self-disclosure of abilities

TO CITE Chernyavskaya, V. S., Malakhova, V. R., & Ekintsev, V. I. (2025). N. I. Zhinkin's approach and speech self-identification of people in different age periods. *Educational Policy*, 23(4), 92–100

FUNDING Russian Foundation for Basic Research (RFBR), Project No. 17-06-00281 "Psychological and Pedagogical Predictors of Educational Effectiveness and Mechanisms for Unlocking the Abilities of High School Students".

© Chernyavskaya V. S., Malakhova V. R., Ekintsev V. I., 2025

Received: 15.01.2025

Accepted: 20.01.2025

Date of publication: 30.12.2025



Ольга ИВАНОВА, Арина МАЛЕНОВА

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ модели личностной эффективности в парадигме человекоцентричности

То, как человек выбирает стратегии, реагирует на сложности и преодолевает ограничения, показывает его ключевые черты, определяющие, насколько он способен оставаться собой в противоречивом мире.



Игорь СЕРГЕЕВ

«ДЕМАРКАЦИОННЫЕ ЛИНИИ» профессионального образования

Наличие «дефицитарных» студентов — следствие определенной организационно-педагогической недоработки, когда дефициты профессионально значимых способностей (по существу, мягкие ограничения) не были своевременно диагностированы, что позволило бы рекомендовать абитуриентам иные специальности.



Елена КРОЛЕВЕЦКАЯ, Наталия АВАЛУЕВА, Любовь АСМОЛОВА

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ. Методологии, технологии, результаты

Проектирование общеразвивающих программ, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов вуза, представляет собой сложный и многоступенчатый процесс, в котором должно быть задействовано множество специалистов для получения качественного продукта.