



Российская
академия
образования

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗВЕСТИЯ

Российской академии
образования



№ 1 (73)

2026

СОДЕРЖАНИЕ

К 80-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

- Илатдинова Е.Ю.,* Развитие детского движения в годы
Ковытева А. А. Великой Отечественной войны:
подготовка и поддержка вожатых.....6

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

- Мыскин С.В.,* Дидактические аспекты технологии
Мачехина Н.А. «Буктрейлер» 28

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Зачиняева Е.Ф.,* Приобщение преподавателей
Невзоров М.Н., педагогического вуза к воспитательному
Клещева Н.А. процессу как фактор формирования
их профессиональной позиции 44
- Руднев И.Ю.* Практико-ориентированная подготовка
будущего учителя изобразительного
искусства 58
- Кузнецов А.Н.* Роли и функции субъектов управления
реализацией компетентностного подхода
в высшем образовании..... 71
- Опфер Е. А.* Принципы профессионально-личностного
развития преподавателя вуза в современных
условиях развития высшего образования
в России..... 82

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

- Садовникова Ж.В.* Модель системы работы школы
по профилактике деструктивного поведения
подростков 98
- Элбакян Е.С.,* Конструкция и деструкция: традиционные
Кравчук В.В., российские ценности против деструктивных
Кравчук Н.С. идеологий и практик (по данным
социологического опроса подростков)..... 108
- Санников М. А.* Семья и воскресная школа: согласование
ценностных ориентиров в духовно-
нравственном воспитании подростков 120
- Володина Л.О.,* Педагогическое сопровождение
Скахина П.Н. профессионального самоопределения
обучающихся психолого-педагогических
классов..... 141

- Брель Е.Ю., Курносова С.А., Ваулина Н.В.** Разработка методического инструментария для оценки профориентационной эффективности психолого-педагогических классов 160

СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЕНЫМ

- Кихтенко Е.Н.** Экзистенциально значимые качества личности педагога и их развитие в условиях инновационной образовательной среды 173
- Затонская А.В., Тельнова О.В.** Родительский запрос как фактор развития системы социально-педагогической поддержки семей в школе..... 201

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПУБЛИКАЦИИ

(ЖУРНАЛ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА», 1941 г.)

- Илалтдинова Е.Ю.** Поиски основ советской педагогики как науки о воспитании: наследие А.С. Макаренко и семейная педагогика..... 221
- Н.И. Болдырев** А.С. Макаренко о семейном воспитании 224

РЕЦЕНЗИИ

- Гагкуев Р.Г., Юсупова А.Р.** Рецензия на монографию «Система образования, педагоги и дети в годы Великой Отечественной войны: в трех томах» 239

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Овчинников А.В.** Труды и дни Владимира Ивановича Додонова (1926-2003)..... 246
- Бутова Р.Б., Катагощина М.В.** Творческая педагогическая мысль и увлеченность профессией – залог успешного развития исторического образования в высшей школе (по итогам IV Национального форума преподавателей истории в Тюмени)..... 252

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77–89583 от 27.05.2025

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Минобрнауки России; в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещен на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

К публикации принимаются научные статьи по следующим специальностям:

Педагогические науки

5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
5.8.7 Методология и технология профессионального образования

Психологические науки

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии; 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред;
5.3.7. Возрастная психология, 5.3.8. Коррекционная психология и дефектология

Исторические науки

5.6.1. Отечественная история; 5.6.5. Историография, источниковедение, методы исторического исследования; 5.6.6. История науки и техники

Учредитель: Российская академия образования

Адрес редакции: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д.8

Тел.: +7 (499) 245-07-84

E-mail: lzvestiyaRAO@yandex.ru

Сайт: <https://rusacademedu.ru/journal-news-rao/>

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 300 экз.

Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro

Объем 260 стр.

Подписано в печать: 24.03.2026 г.

Заказ №

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать посторонних предложений о публикации в журнале.

12+

© Журнал «Известия Российской академии образования», 2026

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА,
ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА

Васильева Ольга Юрьевна, академик РАО, доктор исторических наук, профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

- Басюк В. С.* — академик РАО, доктор психологических наук, доцент
- Иванова С. В.* — академик РАО, доктор философских наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- Богданов С. И.* — член-корреспондент РАО, доктор филологических наук, профессор
- Гагкуев Р. Г.* — член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор РАО
- Галажинский Э. В.* — академик РАО, доктор психологических наук, профессор
- Гарбовский Н. К.* — академик РАО, доктор филологических наук, профессор
- Левицкий М. Л.* — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
- Лубков А. В.* — академик РАО, доктор исторических наук, профессор
- Малых С. Б.* — академик РАО, доктор психологических наук, профессор
- Онищенко Г. Г.* — академик РАН, доктор медицинских наук, профессор
- Панарин А. А.* — доктор экономических наук, профессор РАО
- Реморенко И. М.* — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент
- Садовникова Ж. В.* — доктор педагогических наук
- Стриханов М. Н.* — академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
- Тарасов С. В.* — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
- Филиппов В. М.* — академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- | | |
|---------------------------|--|
| <i>Акишина Е. М.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор РАО |
| <i>Байрамов В. Д.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор социологических наук, профессор |
| <i>Богуславский М. В.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор |
| <i>Бондырева С. К.</i> | — академик РАО, доктор психологических наук, профессор |
| <i>Брель Е. Ю.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент |
| <i>Бутова Р. Б.</i> | — кандидат исторических наук |
| <i>Дёмин В. М.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор |
| <i>Елкина И. М.</i> | — кандидат педагогических наук, выпускающий редактор |
| <i>Кравчук В. В.</i> | — кандидат философских наук, доцент |
| <i>Лазуренко С. Б.</i> | — академик РАО, доктор педагогических наук, доцент |
| <i>Мачинская Р. И.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор |
| <i>Метелкин Д. А.</i> | — кандидат социологических наук, доцент |
| <i>Минюрова С. А.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор |
| <i>Мухин М. Ю.</i> | — доктор исторических наук, профессор |
| <i>Овчинников А. В.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук |
| <i>Орешкина А. К.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор |
| <i>Савенков А. И.</i> | — академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор |
| <i>Силантьев Р. А.</i> | — доктор исторических наук, профессор |
| <i>Степанов П. В.</i> | — доктор педагогических наук, профессор РАО |
| <i>Суворова Т. Н.</i> | — доктор педагогических наук, профессор |
| <i>Тихомирова Т. Н.</i> | — академик РАО, доктор психологических наук, профессор |
| <i>Филатова Ю. О.</i> | — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор РАО |



УДК 37.01

Развитие детского движения в годы Великой Отечественной войны: подготовка и поддержка вожатых

Илалтдинова¹ Елена Юрьевна, Ковытева² Алёна Александровна

¹Доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодёжных объединений и сообществ, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: ilaltdinova@raop.ru
ORCID ID: 0000-0002-9017-4658

²Главный аналитик лаборатории научно-методического сопровождения детских и молодёжных объединений и сообществ, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: aliona_kovyteva@mail.ru
ORCID ID: 0009-0001-4898-7479

Аннотация. В статье предложен ретроспективный анализ подходов к организации работы вожатых пионерской организации в годы Великой Отечественной войны и направления их изменения. Описаны выявленные проблемы в управлении деятельностью вожатых. Авторы обосновали произошедшие кардинальные изменения в постановке работы пионервожатого и пионерской организации в целом, включающие переход к оплате работы старших вожатых на сформированных общих подходах для всех учреждений, входящих в сферу деятельности Наркомпроса, начало более активной и системной методической поддержки вожатых, повышение статуса пионервожатого в школьной среде. Основным новообразованием рассматриваемого периода стало организованное взаимодействие школьной администрации и учителей с пионерской организацией с установлением доминирующей роли и ответственности со стороны школы за поддержку и подготовку вожатого. Выявлено стремление государства к развитию всех институтов воспитания на системной основе с центром этой системы в учреждениях образования.

Ключевые слова: вожатый, детское движение, пионерская организация, комсомольская организация, подготовка вожатых, методическая поддержка пионервожатых.

Для цитирования: Илалтдинова Е. Ю., Ковытева А. А. Развитие детского движения в годы Великой Отечественной войны: подготовка и поддержка вожатых // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С.6–27

Human Resources for the Development of the Children's Movement (1940s)

Ilatdinova¹ Elena Yurievna, Kovyteva² Alyona Aleksandrovna

¹D.Sc. (Education), Associate Professor, Head of the Laboratory for Scientific and Methodological Support of Children's and Youth Organizations and Communities, FSBI «Russian Academy of Education», Moscow, Russia

E-mail: ilatdinova@raop.ru

ORCID: 0000-0002-9017-4658

²Chief Analyst of the Laboratory for Scientific and Methodological Support of Children's and Youth Organizations and Communities, FSBI «Russian Academy of Education», Moscow, Russia

E-mail: aliona_kovyteva@mail.ru

ORCID: 0009-0001-4898-7479

Abstract. *The article proposes a retrospective analysis of the approaches to organizing the work of the pioneers' leaders during the Great Patriotic War and the directions of their change. The identified problems in managing the activities of the pioneers' leaders are described. The authors substantiate the drastic changes that occurred in the organization of the work of the pioneer leader and the pioneer organization as a whole, including the transition to paying senior leaders based on common approaches for all institutions under the jurisdiction of the People's Commissariat of Education, the beginning of more active and systematic methodological support for the leaders, and the increase in the status of the pioneer leader in the school environment. The main innovation of the period under review was the organized interaction between the school administration and teachers and the Pioneer organization, with the school assuming a dominant role and responsibility for supporting and training the counselor. The state's desire to develop all educational institutions on a systematic basis, with the center of this system in educational institutions, was revealed.*

Keywords: *leader, children's movement, pioneer organization, Komsomol organization, training of leaders, methodological support for pioneer leaders.*

For citation: *Ilatdinova E. Y., Kovyteva A. A. Human Resources for the Development of the Children's Movement (1940s) // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 1 (73). P. 6–27*

Различные аспекты развития детского движения в отечественной истории, особенно в годы Великой Отечественной войны, актуализируются задачами исторического просвещения современных организаторов воспитания детей и подростков в различных контекстах для установления преемственности смыслов современных и предшествующих поколений организаторов и участников детского движения.

Опора на историческую память и отечественные традиции и опыт в развитии воспитательного пространства в рамках реализации

государственной политики в сфере воспитания сегодня имеет несомненную ценность как для суверенизации теории и практики воспитания на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, так и для прогнозирования возможных рисков развития воспитания в стране на основе уроков прошлого.

Актуальность исследования особенностей подготовки и поддержки вожатых в деятельности пионерской организации, которые осуществлялись средствами и силами прежде всего молодежной организации, определяется современными задачами развития детского движения. Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г. заложила сущностные особенности деятельности организаторов детского и молодежного движения в специфическом виде наставничества — наставничество в детско-взрослом и молодежном коллективе, который знаменует поворот к воспитательным смыслам, заложенным в воспитательной педагогике А. С. Макаренко и в теории воспитания научной школы Л. И. Новиковой.

Обращение к опыту формирования сообщества вожатых, основных проблем, связанных с их набором, подготовкой и поддержкой, и к способам их решения позволит расширить спектр направлений поиска современных форм подготовки и поддержки наставников в детском движении.

Несмотря на то, что и ранее, и сегодня детское движение является важнейшим институтом воспитания детей и подростков, эффективность которого напрямую зависит от взрослых организаторов, проблематика работы с вожатыми пионерской организации в годы Великой Отечественной войны остаётся малоизученной в современной историко-педагогической науке. Великая Отечественная война кардинально изменила все сферы жизни общества: вожатые, как и многие педагоги, уходили на фронт, часть школ и внешкольных учреждений была эвакуирована, увеличивалось число школ-интернатов и детских домов, а основная нагрузка ложилась на тех, кто не имел достаточной подготовки для системной работы с детьми. В условиях военного времени на вожатых возлагались и военно-хозяйственные задачи, и задачи поддерживать дисциплину, передавать ценностные ориентиры и обеспечивать связь жизни пионеров с задачами страны военного времени.

Анализ государственной политики в сфере воспитания и обучения в военный период позволил выявить особенности работы с вожатыми в пионерской организации военного времени. Как отмечает С. В. Леонтьева [8], воспитание периода 1940-х гг. строилось на идеологических понятиях, формирующих у подростков идеалы служения,

готовность к трудовому и военному подвигу. Ключевыми каналами трансляции государственной идеологии — основополагающих ценностных ориентиров воспитания, — выступали официальные печатные издания ЦК ВЛКСМ («Пионер», «Костёр», «Пионерская правда») [1, с. 90]. В военное время функция детской периодики существенно трансформировалась: издания стали инструментом своеобразной мобилизации юного поколения, формируя у детей и подростков осознание их роли в достижении победы. Публикации стимулировали участие в тимуровском движении, помощь предприятиям и семьям фронтовиков, сбор ресурсов, работу в госпиталях.

Вожатые в своих дружинах и отрядах целенаправленно воспитывали в детях патриотизм, трудолюбие, коллективизм, поддерживая содержание деятельности ритуалами и атрибутами пионерской организации, которые в символической форме отражали и закрепляли ценности и цели пионерской организации и всей страны.

В исследовании М. А. Уфимцевой [29] показано, как в начале 1940-х гг. организация педагогической деятельности в системе детского движения осложнялась условиями военного времени, что сказывалось на устойчивости и непрерывности воспитательной работы. Закономерно, что все силы молодежной организации, которая ранее была включена в организацию работы с пионерами, были переориентированы на «военную работу в комсомоле» [13, с. 11–13] и связанные с ней задачи. Изменение целей и основного направления содержания деятельности подростков с начала Великой Отечественной войны ярко видно в «Обращении к пионерам и школьникам» [25, с. 104–105] В. П. Потёмкина, в котором содержался призыв к участию в решении стоящих перед всей страной задач помощи в трудовой деятельности в тылу.

В ряде случаев участие вожатых в организации пионерской работы стало носить эпизодический характер, что затрудняло выстраивание системной воспитательной работы с детскими коллективами («говорить о систематической методической работе не приходилось» [29, с. 75]). В пионерской организации сохранялась практика привлечения штатных вожатых, для которых организация пионерской жизни являлась основной деятельностью, однако возможности расширения данной практики в условиях начала войны практически не было. Наряду с этим в воспитательную работу с пионерскими отрядами включались учителя, старшеклассники и студенты, для которых деятельность вожатого носила характер дополнительной к основной деятельности («нередко было принудительное назначение» [29, с. 75]). Вожатые не имели возможности сосредоточиться на работе с пионера-

ми, и исследователи делают вывод, что «часто эта категория вожатых халатно относилась к своей работе» [29, с. 75]. Причины явления кроются в объективных сложностях, перегруженности основными обязанностями, отсутствии подготовки, разрыве преемственности, препятствовавшему накоплению и передаче опыта воспитательной деятельности в пионерской организации.

В результате дефицит вожатых, отсутствие должной подготовки, эпизодический характер их участия и отсутствие условий для передачи опыта формировали противоречивую ситуацию: при наличии нормативно закреплённой идеологической и организационной основы устойчивость и непрерывность воспитательной деятельности пионерской организации оказывались затруднёнными. Примерно через год после начала войны, к сентябрю 1942 г. пришло понимание несоответствия работы пионервожатых требованиям жизни военного времени, что было прямо заявлено в решении ЦК ВЛКСМ «О крупных недостатках в работе пионерской организации и о мерах по исправлению этих недостатков»: работа с вожатыми была охарактеризована как «крайне запущенная» [27, с. 4]. Комсомольские организации в ряде случаев ослабили внимание к организации и содержанию воспитательной работы в пионерских коллективах, ошибочно считая, что «в условиях войны воспитанием детей заниматься некогда» [17, с. 5].

На основе архивных материалов Наркомпроса выявлено ухудшение дисциплины в школах. Секретарь Татобкома ВЛКСМ по школам Ф. Абдуллин в докладной записке от 20 апреля 1942 г. отмечает: «При каждой школе есть пионерские дружины, но пионервожатые плохо знакомы со структурой организации, почему и работа отрядов имеет ряд существенных ошибок» [11, с. 13], «...основным недостатком работы комсомольской и пионерской организаций явился формализм, заключающийся в механическом перенимании методов и форм уроков. Пионерские организации не имели своей собственной формы работы, они сливались с классом, никакими интересными делами пионеров не увлекали, полезным делам не учили, военно-физкультурная работа была на самом низком уровне. ...символика не соблюдалась. Тимуровская работа, являющаяся замечательным патриотическим делом и инициативой ребят, не получила широкого распространения» [11, с. 11]. На совещании работников просвещения Сибири и Дальнего Востока в октябре 1942 г. отмечалось: «война отрицательно сказалась на дисциплине школьников... состояние её настолько расшатано, что дальше не может быть терпимо» [31, с. 54].

Но были, конечно, и успешные практики восстановления деятельности пионерской организации в условиях эвакуации. Например,

опыт перестройки работы пионерской организации школы № 308 г. Ленинграда описывает старшая пионервожатая А. Я. Русакова [32, л. 179]. В результате эвакуации все отряды стали «разрозненными» и остались без вожатых, которыми до войны были учащиеся этой школы — старшие комсомольцы (они не эвакуировались), не было пионерского актива. Потребовалось время, чтобы сформировать звенья в отрядах, найти новых вожатых из старших ребят, которые постепенно приобретали организаторский опыт. Забота о младших в условиях прямой угрозы их жизни помогала стать более серьезными и ответственными пионерами, которые назначались звеньевыми, из них формировался актив коллектива интерната. Ребята, «зная, что с них берут пример младшие пионеры и октябрята, стали относиться к себе с уважением, самокритично, требовательно». Таким образом, там, где были опытные старшие вожатые, деятельность постепенно выстраивалась, приобретала системный характер.

Но общий фон характеризуется как ослабление воспитательной деятельности, отражаемое в падении дисциплины, росте подростковой преступности (увеличившейся на 80% в 1943 г. [31, с. 54]) и в снижении успеваемости. ЦК ВЛКСМ в решении «О крупных недостатках в работе пионерской организации и мерах по исправлению этих недостатков» открыто обозначил проблему с подготовкой пионервожатых: «Среди освобождённых пионервожатых немало невежд, попавших на эту работу случайно» [27, с. 4].

Недостатки пионерской работы не являлись прямым и единственным следствием условий военного времени, поскольку в январе 1940 г. в постановлении пленума ЦК ВЛКСМ уже были попытки решить следующие проблемы в школьной среде: «нетерпимые факты недисциплинированности учащихся, неправильного отношения с их стороны к учителям, невнимательного отношения к урокам» за счет усиления внимания комсомола, который «в значительной мере устранился от задач успешного воспитания и обучения детей, не ведёт должной работы в школах, рассматривая школу не как важнейший участок работы комсомола, а как дело второстепенное, не заслуживающее повседневного внимания и заботы» [14, с. 593].

Также в 1940 г. при обобщении опыта классных руководителей предлагалось решить вопрос создания «крепкого дружного коллектива в школе» и велись поиски места ученических организаций, пионерской и комсомольской организаций в этом процессе. Предполагалось, что эти организации должны были «возглавить всю массу учащихся при проведении общественной и политической работы, особенно во внеучебное время». Была обозначена задача обеспечить активное участие

педагогов в работе этих организаций («составление планов работы, подготовка и проведение сборов, общих комсомольских собраний, в том числе и закрытых и т.д.»). Определялись меры по улучшению подготовки педагогических кадров: планировалось «внести изменения в программу педагогики и педагогической практики» [33, л. 37]. Предлагалось «срочно разрешить вопрос об организации в системе Института Школ кабинета деткомдвижения» для разработки методик пионерской работы и «организовать семинары для вожатых по вопросам теории и практики воспитательной работы в школах и содержания и методов пионерской работы» [33, л. 41].

Вывод в заметке «Комсомольской правды» от 24 сентября 1942 г. «Коренным образом улучшить руководство пионерской работой» заключался в том, что улучшение пионерской работы невозможно без двух условий: во-первых, замены случайных и некомпетентных руководителей, во-вторых, организации систематической учёбы новых вожатых: «Нельзя всерьёз говорить об улучшении пионерской работы, если во главе организации будут стоять люди случайные, невежды, ...не любящие детей... Надо не только подобрать нужных и достойных людей, но и обеспечить им непрерывный рост, систематическую учебу» [2, с. 5].

Решение задач улучшения работы пионервожатых шло в двух направлениях: с одной стороны, сохранялось внимание к содержанию наполнению работы с детьми, ориентированному на формирование у них навыков дисциплины, коллективизма и гражданской ответственности, был предложен выпуск специальных брошюр «В помощь пионервожатому» [2, с. 9]; с другой — усиливалось внимание к внешней деятельности пионерской организации, ее символам и ритуалам: церемония флага, строевая подготовка, единая символика, ношение значков и атрибутики.

Решение ЦК ВЛКСМ от 15 сентября 1942 г. «О крупных недостатках в работе пионерской организации и мерах по исправлению этих недостатков» было поддержано деятельностью Наркомпроса РСФСР по усилению требований к поддержке пионерской работы. В архивных материалах Наркомпроса РСФСР «О работе школ в 1942–1943 учебном году» подчёркивалось, что в ряде школ «пионерская работа ведётся формально, без учёта интересов детей» [34, л. 143–145], и утверждалось, что она должна являться неотъемлемой частью педагогического процесса школы. Наркомпрос ставил задачи перед классными руководителями «...хорошо знать бытовую обстановку каждого ученика и проявлять повседневную заботу о тех школьниках, которые... нуждаются в особенно тщательном педагогическом

надзоре», «вести повседневную борьбу за аккуратную посещаемость школьниками занятий, за высокую успеваемость каждого ученика» [34, л. 143, 144]. Эти задачи ставились учителям, но фактически определяли и задачи включенных в педагогический процесс пионервожатых, которые являлись «связующим звеном между педагогическим и детским коллективами» [29, с. 77]. М. А. Уфимцева [29, с. 77, 78, 80] систематизировала следующие виды работ воспитателей и пионервожатого: организация политинформаций, читок газет и встреч с фронтовиками; реализация дисциплинарных требований через контроль за соблюдением распорядка дня и санитарно-гигиенических норм; вовлечение учащихся в общественно полезную деятельность, включающую сбор металлолома, помощь госпиталям и работу в колхозах.

Наркомпрос предложил организационно-управленческие меры в школе по реализации решений ЦК ВЛКСМ от 15 сентября 1942 г. для повышения качества и системности деятельности, для организации «систематической учёбы вожатых для повышения их идейно-политического уровня, военно-физической подготовки и практических знаний по вопросам пионерской работы» [27, с. 10]. Наркомпрос через методические документы задавал вожатым и учителям, «осуществляющим консультации для пионервожатых по вопросам образовательной, методической и практической работы с пионерами» [16, с. 33], ориентиры на организацию «соревнований между классами и отдельными учениками на лучшее ученье, дисциплину и активное участие в общественно-практической работе школы» [34, л. 143]: «для поддержания общего порядка в школе необходимо установить регулярное дежурство», «усилить заботу о каждом комсомольце и пионере, шире практиковать взаимопомощь», «вести повседневную борьбу за аккуратную посещаемость школьниками учебных занятий, за высокую успеваемость каждого ученика», «чаще устраивать воензированные походы, военные игры, соревнования между пионерскими организациями», «смелее привлекать подростков, детей к посильному участию в весенне-летних работах в поле, на огородах и сбору металлического лома, и работе в мастерских, заготовке топлива для своей школы и помощи семьям фронтовиков» [34, л. 141, 142, 143].

Для преодоления сложившейся ситуации с «ослаблением внимания комсомола к вопросам воспитания в пионерской организации» [27, с. 10] предполагалось участие комсомола в повседневной работе пионерских организаций на всех уровнях управления комсомолом (от первичной организации до республиканского уровня). Для улучшения работы пионерской организации в комитетах комсомола создавались «штабы пионеров» в количестве 7–10 человек, включая

опытных пионерских вожатых, учителей, военных специалистов, мастеров физкультуры и спорта, работников внешкольных учреждений.

Перед комсомолом ставилась задача «руководить и направлять работу вожатых... помогать им в подготовке и проведении всех мероприятий» [27, с. 5], а также предлагался ряд мер, направленных на укрепление организации и содержания воспитательной работы в пионерских коллективах за счет привлечения (выдвижение и мобилизация) учителей, представителей комсомольского актива, учащихся 9–10-х классов. Мобилизация освобождённых пионервожатых предполагала обязательный срок работы — не менее 3-х лет. «Снимать, перемещать и освобождать с работы старших пионервожатых» [27, с. 5] становилось невозможным только по решению самого вожатого и администрации организации, требовалось получить разрешение от комитета комсомола не ниже областного уровня в целях борьбы с частой и неуправляемой ротацией вожатых.

Особое значение в организации воспитательной деятельности имели дома и дворцы пионеров, которые в годы войны выступали центрами организации детской активности, педагоги Домов пионеров, оставшиеся в тылу, становились опорой всей системы воспитания. Московский городской Дом пионеров уже с января 1942 г. возобновил работу кружков, здесь был создан «пионерский батальон», проведён первый слёт тимуровцев, а в декабре того же года дети столицы передали Красной армии танковую колонну «Московский пионер» (18 танков) [9]. В блокадном Ленинграде Дворец пионеров (Аничков дворец) возобновил свою деятельность с 1943 г.: более 500 детей записались в кружки юных техников, художников и юннатов. Педагоги организовывали конференции, олимпиады, художественные мероприятия, одновременно выполняя функции воспитателей и наставников в условиях блокады [3]. Региональная практика также демонстрировала многообразие форм деятельности: в Ульяновске педагоги организовали движение «Тыл — фронту», отправившее около 10 000 посылок; в Горьком в 1943 г. кружки городского Дома пионеров действовали прямо на предприятиях; в Архангельске здание Дома пионеров превратилось в госпиталь, где дети помогали ухаживать за ранеными [4]. Примеры работы Домов пионеров показывают, что устойчивость воспитательной деятельности в системе дополнительного образования обеспечивалась личной самоотверженностью педагогов, которые смогли перестроить воспитательную работу в соответствии с военными условиями.

Обеспечение устойчивой организации воспитательной работы в пионерских дружинах оставалось ключевой проблемой, и при-

влечение к решению отделов народного образования и директоров школ стало значимой «повседневной помощью комсомольским организациям в подборе кадров пионервожатых» [16, с. 33] с февраля 1943 г. По состоянию на начало 1943 г. Наркомпрос РСФСР согласился с выводами ЦК ВЛКСМ, что органы народного образования разного уровня «не занимались вопросами пионерского движения», наблюдался «отрыв учителей и школы от работы пионерорганизации» [16, с. 32]. Вторая половина войны характеризовалась определёнными мерами по упорядочиванию и официальному закреплению в школе воспитательной работы в пионерской организации. К 1943–1944 гг. подход государства в отношении поддержки вожатых приобрел более чёткие очертания: повышение зарплаты, методические материалы, включение вожатых в систему школьной работы.

Приказ Наркомпроса РСФСР от 25 февраля 1943 года № 592 через полгода после Решений ЦК ВЛКСМ (15 сентября 1942 г.) «отмечает неудовлетворительное участие органов народного образования, директоров школ и учителей в работе комсомольских организаций» [16, с. 32] по их выполнению. Наркомпрос РСФСР регламентировал непосредственное участие органов народного образования и учителей в работе пионерской организации. Согласно приказу № 592 директора и учителя должны были «повседневно заниматься работой пионерских дружин, отрядов и звеньев, бывать на пионерских сборах, выступать перед пионерами с докладами и беседами, помогать пионервожатым в комплектовании звеньев, в подготовке и проведении всех мероприятий по пионерской работе» [16, с. 32].

Вопросы работы пионерской организации были рекомендованы к «систематическому» [16, с. 32] обсуждению на заседаниях коллегиальных органов управления школами, детскими домами, интернатами, включая такие вопросы, как, например, план работы пионерских дружин.

Были определены задачи педагогических коллективов в контексте организации пионерской работы, непосредственно связанные с контекстом военного времени. Во-первых, формирование у пионеров «глубокой преданности своему народу, большевистской партии и ненависти к врагам родины» [16, с. 32], что реализовывалось через беседы о героях войны, встречи с фронтовиками, посещение музеев и кино. Во-вторых, воспитание учебной дисциплины и ответственности: пионер должен быть «примером для всех учащихся в учёбе и дисциплине» [16, с. 33] и помогать учителю в его работе. В-третьих, включение детей в регулярный общественно полезный труд на благо армии и населения — от воскресников по заготовке

дров и сбора металлолома до помощи семьям фронтовиков и участия в сельхозработах. В-четвёртых, развитие физической выносливости, дисциплины и смекалки через зарядку, строевые занятия, походы, военно-спортивные игры и кружки. И, наконец, приобщение к культуре, науке и технике, воспитание «любви к книге» [16, с. 33].

ЦК ВЛКСМ поставил вопрос о систематической учебе вожатых. Регулярность обучения для освобожденных старших пионервожатых составляла 2 раза в год на двухнедельных учебных сборах. Содержание обучения предполагало достижение цели «повышения их [вожатых] идейно-политического уровня, военно-физической подготовки и практических знаний по вопросам пионерской работы» [27, с. 4]. Отрядным вожатым предлагалось участвовать в учебно-инструктивных совещаниях в школе 2–3 раза в месяц по 2 часа.

На местном уровне обучение («систематическая учеба») в очной и заочной формах действующих пионервожатых становилось совместной задачей отделов народного образования и комитетов ВЛКСМ. На уровне образовательных учреждений делался упор на обмен опытом: «силами лучших учителей организовать лекции и консультации для пионервожатых по вопросам образовательной, методической и практической работы с пионерами» [16, с. 33].

На региональном и республиканском уровне основным субъектом методической пионерской работы были определены «педагогические кабинеты и институты усовершенствования учителей», должны были создаваться «пионерские разделы, обобщающие опыт работы пионерорганизации района, города, области, края, автономной республики» при «... тесной связи и взаимопомощи между педагогическими кабинетами и кабинетами пионерской работы» [16, с. 33]. Выстраивалась система управления пионерской работой в системе Наркомпроса во всех обл(край)ОНО и наркомпросах АССР: требовалось «выделить в школьных секторах и управлениях инспекторов по вопросам пионерской работы» [16, с. 33].

В дальнейшем при регламентации деятельности институтов усовершенствования учителей [21, с. 105–109], при определении структуры, цели и функций системы повышения квалификации педагогических кадров в РСФСР в условиях военного времени пионервожатый включен как одна из категорий педагогических работников в сферу деятельности институтов усовершенствования учителей. В то время как в 1938 г., например, из учебного плана и программы для повышения квалификации руководителей методических объединений [36, л. 11] (1938–1939 гг.) Главного научно-исследовательского института школ Наркомпроса РСФСР была исключена ранее

запланированная тема «Комсомольская и пионерская организация в школе. Ученические организации», которая была предварительно закреплена за И. М. Духовным.

В 1943 г. в системе управления народным образованием была оформлена система управления и методической поддержки деятельности вожатых пионерской организации. Школа стала активным субъектом организации работы вожатого и в целом пионерской организации.

В Положении о педагогическом совете начальной, неполной средней и средней школы [19, с. 37], утверждённом Народным комиссаром просвещения РСФСР 7 апреля 1943 г., старший пионервожатый был включен в состав педагогического совета как постоянный участник обсуждения учебно-воспитательных вопросов школы, что нормативно закрепляло его участие в организации воспитательной деятельности. Состояние работы с пионерами было включено в содержание работы педагогического совета. Перед стартом 1943/44 учебного года постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 11 августа 1943 г. «О повышении заработной платы учителям и другим работникам начальных и средних школ» [22, с. 60–66] было принято решение повысить с 1 августа 1943 г. заработную плату сотрудникам начальных, неполных средних и средних школ, установив для них дифференцированные ставки в зависимости от уровня образования, стажа и места работы. Последующее постановление СНК СССР от 5 октября 1943 г. «О заработной плате штатных старших пионервожатых начальных, неполных средних и средних школ» [23, с. 86] распространило эту логику и на сотрудников, отвечавших за организацию пионерской работы. На практике это выражалось в оплате труда пионервожатых с высшим образованием в городских школах от 450 до 550 рублей в зависимости от стажа, в сельской местности — несколько меньше, от 400 до 500 рублей. Ставки в Москве и Ленинграде были дифференцированы в сторону увеличения на 10% относительно общепринятых значений. Для педагогов, совмещавших должность учителя и пионервожатого, предусматривалась надбавка в размере 60% от установленной ставки. Увеличение оплаты труда пионервожатых способствовало стабилизации организации воспитательной работы в ряде образовательных учреждений. Для работников учреждений с особым режимом, специализирующихся на обучении глухонемых, слепых и умственно отсталых детей, предусматривалась надбавка к заработной плате в размере 25%.

Немаловажно, что при переходе с должности пионервожатого на преподавательскую работу деятельность пионервожатого нор-

мативно признавалась частью педагогической практики в системе народного образования согласно Постановлению СНК СССР № 1089: «установить, что при переходе штатных старших пионервожатых на преподавательскую работу стаж их работы засчитывается при определении им заработной платы по должности учителя» [23, с. 87]. Для многих учителей работа пионервожатым была стартом педагогической карьеры.

Установленные правила оплаты труда вожатых стали также распространяться на детские дома и приёмники-распределители, что означало на практике получение должностью старшего пионервожатого единого статуса в различных типах учреждений образования. В «Инструкции по исчислению заработной платы воспитателям и другим работникам детских домов и приёмников-распределителей», утверждённой постановлением Совнаркома СССР от 30 ноября 1943 г. № 1334, содержится прямое указание на порядок оплаты труда штатных пионервожатых, работающих в учреждениях для детей: «оплачиваются по ставкам заработной платы пионервожатых начальных школ» [7, с. 217].

Наркомпрос РСФСР фиксировал сохранение установки в 1944–1945 гг. на необходимость систематически усиливать руководство работой пионерских и комсомольских организаций, а также включать воспитательные задачи в школьные планы [31, с. 57].

В 1944 г. на XII пленуме ЦК ВЛКСМ вопрос о деятельности школьных комсомольских организаций в пионерской организации был поставлен в связи с деятельностью школы: все мероприятия должны проводиться при согласии директора школы, а работа комсомола и пионеров должна координироваться с педагогическим коллективом [24, с. 122–123].

К концу войны задачи пионерской организации во многом усложнились. С одной стороны, возрастала необходимость того, чтобы «... пионер в школе был примером для всех учащихся в учебе и дисциплине, первым помощником учителя в его работе» [16, с. 33]. Среди школьников были так называемые «переростки», которые не учились в период войны, ребята, с опытом трудовой деятельности в тылу, что усложняло воспитательную работу. С другой — необходимо было «воспитать пионеров в духе глубокой преданности своему народу» [16, с. 32], закреплять веру в скорую победу, формировать у детей представления о героизме советских людей и о послевоенном будущем.

В конечном итоге главная задача комсомола в школе определена как помощь учителю «в его учебно-воспитательной работе, в воспитании школьников сознательными, дисциплинированными, все-

сторонне развитыми гражданами, готовыми пойти на любые трудности и испытания, выполнять любую работу, необходимую для Родины» [24, с. 122]. Постановление XII пленума ЦК ВЛКСМ (март 1944 г.) «О мерах по улучшению работы комсомола в школе» [24, с. 120–126] регламентировало подчинённость, задачи и обязанности, подготовку старшего пионервожатого. Согласно документу старший пионервожатый находился в двойной подчинённости: «подотчетен и подчиняется наряду с РК ВЛКСМ также и директору школы». Была поставлена задача: «для подготовки и переподготовки кадров старших пионервожатых восстановить республиканские и межобластные школы, а в городах создать постоянные школы для учебы без отрыва от работы». В обязанности старшего пионервожатого была включена помощь директору школы по различным направлениям деятельности: «создать... мастерские в школах и внешкольных учреждениях; своевременно подготовиться и [...] провести выезд на сельскохозяйственные работы; ...практиковать... воскресники в помощь семьям фронтовиков, работу по обеспечению школ топливом, по уборке школьных помещений и т.д.» [24, с. 120–126].

Приказ «Об укреплении дисциплины в школе» Народного комиссара просвещения РСФСР от 21 марта 1944 г. № 205 определяет меры и ответственность за реализацию воспитательной работы комсомольских и пионерских организаций в школе. Для «создания такого общественного мнения учащихся, при котором всякое нарушение порядка и дисциплины было бы нетерпимым, как порочащее честь школы и ученика» [15, с. 118] предлагалось введение «мер поощрения и наказания учащихся: а) поощрения: похвала учителя, награда и похвальная грамота, выдаваемые директором школы; б) наказания: замечание учителя, выговор перед всем классом, приказание провинившемуся встать (у парты, классной доски, или стола учителя, у двери), удаление из класса, оставление после уроков, снижение балла по поведению, вызов для внушения на педагогический совет, исключение из школы (временное — не свыше двух недель, на срок от года до трех лет), направление в школу с особым режимом» [15, с. 118].

Во всех школьных детских домах согласно Положению о школьном детском доме, утверждённом Наркомпросом РСФСР 21 апреля 1944 г., создавались пионерские дружины, работой которых руководил старший пионервожатый, который «участвует во всей воспитательной работе детского дома» и «назначается и освобождается от работы отделом народного образования по согласованию с соответствующим комитетом ВЛКСМ» [20, с. 230]. Также как и в школе, старший пионервожатый был включён в педагогический совет детского дома.

Совершенствование работы пионерской организации непосредственно связано и с развитием комсомольской организации, поэтому оно приобрело более устойчивый характер после выхода приказа Народного комиссара просвещения РСФСР от 30 апреля 1944 г. № 310 «О работе комсомола в школе» [26, с. 127–129], в котором прямо указывалось: «положить в основу работы с комсомольскими и пионерскими организациями решения XII пленума ЦК ВЛКСМ «О мерах по улучшению работы комсомола в школе», по которому «комсомольские организации являются необходимыми участниками всей этой (воспитательной — авторы) работы, оказывая помощь учителям и директорам школы и всемерно содействуя проведению в жизнь их педагогических указаний» [26, с. 127]).

В дальнейшей истории развития пионерской организации в поздний советский период слияние пионерской работы старшего вожатого и школьной работы способствовало потере пионерской организацией специфики собственной деятельности, основанной на добровольности, особой роли взрослого и пр. [5, с. 132].

Через месяц после XII пленума ЦК ВЛКСМ приказом Наркомпроса РСФСР детализировались следующим образом некоторые проблемы взаимосвязи школы и комсомола: «во-первых, директора и учителя школ не уделяли достаточного внимания работе комсомола в школе, не принимали в ней практического участия и не оказывали должной помощи комсомольским организациям в разрешении стоящих перед ними воспитательных задач; во-вторых, школьные комсомольские организации действовали обособленно от массы учащихся, оставались в стороне от педагогической работы, проводимой директорами и учителями, или же наоборот, занимались вопросами, не входящими в круг их собственной деятельности, организуя, например, обследование учебных занятий и подвергая критике учителей и директоров школ» [26, с. 127].

Особое внимание приказ «О работе комсомола в школе» уделял подготовке и профессиональной поддержке вожатых. В нём предписывалось «организовать совместно с обкомами и крайкомами комсомола: ... республиканские и межобластные школы старших пионервожатых, городские и районные школы без отрыва от производства для пионервожатых, а также систематическую учёбу отрядных пионервожатых» [26, с. 129]. Это вылилось в разветвлённую систему постоянных курсов, школ и семинаров.

В конце войны, в 1945 г. В. П. Потемкин пришел к выводу о наличии прямой зависимости уровня дисциплины, которая является результатом воспитания, в школах от качества организации пио-

нерской работы: «Там, где школьные комсомольские и пионерские организации стоят на должной высоте, дисциплина учащихся более или менее удовлетворительна» [25, с. 223].

Важную роль продолжали играть дома и дворцы пионеров, сохранявшие кадровую устойчивость. В отчётах за 1944 г. отмечалось, что в Московском доме пионеров работало более 70 кружков: технических, художественных, спортивных. Педагоги не только занимались организацией занятий, но и воспитывали чувство патриотизма: кружковцы писали письма на фронт, собирали средства для госпиталей, устраивали концерты для раненых.

В Ленинграде деятельность дворца пионеров имела не только практический характер, но и символическую роль: занятия кружков продолжались даже в условиях блокады, что показывало детям, что культурная жизнь и образование не прекращаются. Как подчёркивает Е. С. Сенявская [28, с. 31], именно «символический капитал детского движения» — героические образы, идеи патриотизма и коллективизма — позволял компенсировать нехватку вожатых для всех пионерских дружин и отрядов, проблемы с подготовкой и мотивацией вожатых. Героико-символическая составляющая в воспитании служила опорой развития, так как именно в ней содержались качества, которые власть стремилась воспитать у подрастающего поколения.

В годы Великой Отечественной войны произошли кардинальные изменения в постановке работы пионервожатого и пионерской организации в целом. Осуществлен переход к оплате работы старших вожатых на сформированных общих подходах для всех учреждений, входящих в сферу деятельности Наркомпроса, началась более активная и системная методическая поддержка вожатых, был повышен статус пионервожатого в школьной среде.

Практика домов пионеров, детских домов и интернатов ярко продемонстрировала зависимость качества работы с пионерами, ее содержательности и пользы от инициативы пионервожатых и их опыта.

Динамика изменений в реализации тех решений и мер, которые принимались, была достаточно низкой, что было объективно обосновано сложными условиями военного времени. Это корректировалось последовательностью деятельности ЦК ВЛКСМ и Наркомпроса РСФСР по реализации поставленных задач с признанием того, что в годы Великой Отечественной войны комсомольские и пионерские организации мобилизовывали усилия молодёжи и подростков на помощь фронту, работу в тылу и участие в решении ключевых военно-хозяйственных задач.

Меры по регулированию финансовой поддержки вожатых демонстрируют стремление государства к развитию всех институтов воспитания на системной основе с центром этой системы в учреждениях образования, главной целью которых стали учебно-воспитательная деятельность, установление и поддержание порядка и дисциплины.

Таким образом, в военные годы сложилось взаимодействие школы и комсомола по работе с пионервожатыми и пионерской организацией, которое на многие годы вперед определило логику развития пионерской организации как элемента воспитательной работы школы. Пионервожатый получил административную поддержку от директора школы и поддержку от педагогического коллектива в части повышения уровня педагогических и организаторских навыков пионервожатых, помощь от классных руководителей. Это имело положительные результаты в ближней и среднесрочной перспективе, но постепенно стали утрачиваться такие специфические черты пионерской организации, как романтика, добровольность, самостоятельность, разновозрастной состав, а формы деятельности стали уподобляться формам работы школы, вожатый всё чаще рассматривался как помощник учителя.

Список литературы

1. Бурева Е. В. Роль периодической печати в идеологической деятельности партийного руководства в ТАССР в 1953–1964 гг. // Вестник Томского государственного университета. История. 2010. № 4. С. 87–90.
2. В помощь пионервожатому. Сборник материалов / Отв. ред. Н. Богданова. Саратов: Газетно-книжное изд-во обкома ВКП(б), 1943. 93 с.
3. Дворец пионеров в годы блокады. // Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных. [Электронный ресурс]. URL: <https://anichkov.ru/page/dvorecblokada/> (дата обращения: 11.09.2025).
4. Дома пионеров в годы войны работали и даже открывались. // Военное обозрение. [Электронный ресурс]. URL: <https://topwar.ru/90287-a-doma-pionerov-v-gody-voyny-rabotali-i-dazhe-otkryvalis.html> (дата обращения: 11.09.2025).
5. Илалтдинова Е. Ю., Ковытева А. А. Специфика детского движения как социального института воспитания // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. Т. 21. № 4. С. 115–140.
6. Инструкция по введению раздельного обучения мальчиков и девочек в школах крупных городов РСФСР. Утверждена Народным Комиссаром Просвещения РСФСР 23 июля 1943 г. // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 50–54.
7. Инструкция по исчислению заработной платы воспитателям и другим работникам детских домов и приемников-распределителей. Утверждена постановлением Совнаркома Союза ССР № 1334 от 30 ноября 1943 г. // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 212–218.
8. Леонтьева С. Г. Пионер — всем пример // Отечественные записки. 2004. № 3 (18). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2004/3/>

pioneer—vsem-primer (дата обращения: 10.09.2025).

9. Москва. Вехи истории пионерии (1941–1980 гг.) // Комсомол в моей судьбе. [Электронный ресурс]. URL: https://komsomol-100.clan.su/news/moskva_vekhi_istorii_pionerii_1941_1980gg/2017-05-12-1766 (дата обращения: 11.09.2025).

10. Московский Дом пионеров в годы войны // Одноклассники. 29 июля 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://m.ok.ru/group/52714461069493/topic/64088596540341> (дата обращения: 11.09.2025).

11. *Мухинова Н. А.* «Пионерская работа стоит на низком уровне»: кадровая проблема в пионерской организации ТАССР в начальный период ВОВ // Гуманитарные науки в XXI веке: научный интернет-журнал. 2016. № 6. С. 8–15.

12. О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943/44 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов. Постановление СНК СССР № 789 от 16 июля 1943 г. // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 48.

13. О мероприятиях по военной работе в комсомоле. Из постановления ЦК ВЛКСМ, 23 июня 1941 года // Огненные годы. Молодежь в годы Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945 годов. Сборник документов. Изд-во ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1965. С. 11–13. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/440229-o-meropriyatiah-po-voennoy-rabote-v-komsomole-iz-postanovleniya-tsk-vlksm-23-iyunya-1941-goda> (дата обращения 01.12.2025)

14. О работе комсомола в начальной и средней школе. Постановление пленума ЦК ВЛКСМ, январь 1940 года // Товарищ комсомол. 1918–1968: Док. съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ. Т. 1. 1918–1941. М.: Мол. гвардия, 1969. С. 593.

15. Об укреплении дисциплины в школе. Из приказа Народного комиссара просвещения РСФСР № 205 от 21 марта 1944 г. // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 117–119.

16. Об участии органов народного образования в работе пионерской организации. Из приказа Народного комиссара просвещения РСФСР № 592 от 25 февраля 1943 г. // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 32–33.

17. Пионерскую работу — на уровень требований военного времени / Отв. ред. Н. Шмаков. Улан-Удэ: Бурят-Монгольское гос. изд-во, 1943. 62 с.

18. Подготовка учителя к уроку и рационализация учебных занятий. М., 1943. 39 с.

19. Положение о педагогическом совете начальной, неполной средней и средней школы. Утверждено Народным комиссаром просвещения РСФСР 7 апреля 1943 г. // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 37–40.

20. Положение о школьном детском доме. Утверждено Наркомпросом РСФСР 21 апреля 1944 г. // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 222–233.

21. Положение об Институте усовершенствования учителей. Утверждено Постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР № 33 от 14 янва-

Развитие детского движения в годы Великой Отечественной войны:

ря 1944 г. // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 105–109.

22. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) № 875 от 11 августа 1943 г. «О повышении заработной платы учителям и другим работникам начальных и средних школ» // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. — М.: «Индрик», 2025. С. 60–66.

23. Постановление СНК СССР № 1089 от 5 октября 1943 г. «О заработной плате штатных старших пионервожатых начальных, неполных средних и средних школ» // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 86–87.

24. Постановление XII пленума ЦК ВЛКСМ (март 1944) «О мерах по улучшению работы комсомола в школе» // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 120–126.

25. *Потемкин В. П.* Статьи и речи по вопросам народного образования / Под ред. И. А. Каирова, А. Г. Калашникова и Н. А. Константинова; Акад. пед. наук РСФСР. Москва, Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1947. 303 с.

26. Приказ Народного комиссара просвещения РСФСР № 310 «О работе комсомола в школе» от 30 апреля 1944 года // Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны / Информационный центр «Библиотека К. Д. Ушинского» Российской академии образования. М.: «Индрик», 2025. С. 127–129.

27. Решение ЦК ВЛКСМ от 15/IX-1942 г. О крупных недостатках в работе пионерской организации и мерах по исправлению этих недостатков. Иркутск: [б. и.], 1942. 13 с.

28. *Сенявская Е. С.* Героические символы: реальность и мифология войны // Отечественная история. 1995. № 5. С. 30–44.

29. *Уфимцева М. А.* Педагогические кадры детских домов в 40-е годы XX века (на материалах среднего Урала) // Актуальные вопросы современной науки. 2013. № 25. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-kadry-detskikh-domov-v-40-e-gody-hh-veka-na-materialah-srednego-urala> (дата обращения: 11.09.2025).

30. Учебно-воспитательная работа в школе: Руководящие материалы. [Сборник / Упр. нач. и сред. школ НКП РСФСР] М.: Наркомпрос РСФСР, 1944. 24 с.

31. *Черник В. Э.* Школа в военные годы (1941–1945 гг.). Мурманск: МГПУ, 2005. 66 с.

Архивные материалы

1. Сборник статей из опыта воспитательной работы школьных интернатов для эвакуированных детей. 1942. // Научный архив Российской академии образования. Ф. 15. Оп. 1. Ед.хр. 627. Л. 179–186.

2. Статьи о работе классного руководителя и ученических организаций школы. 1940. // Научный архив Российской академии образования. Ф. 15 Оп. 1. Ед.хр. 383. 124 л.

3. О работе школ в 1942–1943 учебном году (Проект Инструктивно-методического письма) // Научный архив Российской академии образования. Ф. 15. Оп. 1. Ед.хр. 624. Л. 143–145.

4. Об основных задачах школы в 1942–1943 году. О планировании работы

школы на 1942–1943 уч.год. 1942. // Научный архив Российской академии образования. Ф. 15. Оп. 1. Ед.хр. 626. Л. 41–43, 60.

5. Учебные планы и программы для курсов усовершенствования квалификации руководителей кустовых методических объединений Главного научно-исследовательского института школ НКП РСФСР кабинета педагогического образования (1938–1939) // Научный архив Российской академии образования. Ф. 15. Оп. 1. Ед.хр. 539. Л. 11.

References

1. *Bureeva E. V.* Rol' periodicheskoy pechati v ideologicheskoy deyatelnosti partijnogo rukovodstva v TASSR v 1953–1964 gg. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya. 2010. № 4. S. 87–90. [In Rus]
2. V pomoshch' pionervozhatomu. Sbornik materialov / Otv. red. N. Bogdanova. Saratov: Gazetno-knizhnoe izd-vo obkoma VKP(b), 1943. 93 s. [In Rus]
3. Dvorec pionerov v gody blokady. // Sankt-Peterburgskij gorodskoj Dvorec tvorchestva yunyh. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://anichkov.ru/page/dvorecblokada/> (data obrashcheniya: 11.09.2025). [In Rus]
4. Doma pionerov v gody vojny rabotali i dazhe otkryvalis'. // Voennoe obozrenie. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://topwar.ru/90287-a-doma-pionerov-v-gody-voyny-rabotali-i-dazhe-otkryvalis.html> (data obrashcheniya: 11.09.2025). [In Rus]
5. *Ilaltdinova E. Yu., Kovyteva A. A.* Specifika detskogo dvizheniya kak social'nogo instituta vospitaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 21. № 4. S. 115–140. [In Rus]
6. Instrukciya po vvedeniyu razdel'nogo obucheniya mal'chikov i devochek v shkolah krupnyh gorodov RSFSR. Utverzhdena Narodnym Komissarom Prosveshcheniya RSFSR 23 iyulya 1943 g. // Normativno-pravovye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoj Otechestvennoj vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 50–54. [In Rus]
7. Instrukciya po ischisleniyu zarabotnoj platy vospitatel'nyh i drugim rabotnikam detskih domov i priemnikov-raspredelitelej. Utverzhdena postanovleniem Sovnarkoma Soyuzha SSR № 1334 ot 30 noyabrya 1943 g. // Normativno-pravovye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoj Otechestvennoj vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 212–218. [In Rus]
8. *Leont'eva S. G.* Pioner — vsem primer // Otechestvennye zapiski. 2004. № 3 (18). [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <http://www.strana-oz.ru/2004/3/pioner—vsem-primer> (data obrashcheniya: 10.09.2025). [In Rus]
9. Moskva. Vekhi istorii pionerii (1941–1980 gg.) // Komsomol v moej sud'be. [Elektronnyj resurs]. URL: https://komsomol-100.clan.su/news/moskva_vekhi_istorii_pionerii_1941_1980gg/2017-05-12-1766 (data obrashcheniya: 11.09.2025). [In Rus]
10. Moskovskij Dom pionerov v gody vojny // Odnoklassniki. 29 iyulya 2015 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://m.ok.ru/group/52714461069493/topic/64088596540341> (data obrashcheniya: 11.09.2025). [In Rus]
11. *Muhinova N. A.* «Pionerskaya rabota stoit na nizkom urovne»: kadrovaya problema v pionerskoj organizacii TASSR v nachal'nyj period VOV // Gumanitarnye nauki v XXI veke: nauchnyj internet-zhurnal. 2016. № 6. S. 8–15. [In Rus]
12. O vvedenii razdel'nogo obucheniya mal'chikov i devochek v 1943/44 uchebnom godu v nepolnyh srednih i srednih shkolah oblastnyh, kraevykh gorodov, stolichnykh centrov soyuznyh i avtonomnyh respublik i krupnyh promyshlennykh gorodov. Postanovlenie SNK SSSR № 789 ot 16 iyulya 1943 g. // Normativno-pravovye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoj Otechestvennoj vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 48. [In Rus]
13. O meropriyatiyah po voennoj rabote v komsomole. Iz postanovleniya CK VLKSM,

Развитие детского движения в годы Великой Отечественной войны:

- 23 iyunya 1941 goda // Ognennyye gody. Molodezh' v gody Velikoy Otechestvennoy vojny Sovetskogo Soyuza 1941–1945 godov. Sbornik dokumentov. Izd-vo CK VLKSM «Molodaya gvardiya», 1965. S. 11–13. [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/440229-o-meropriyatiyah-po-voennoy-rabote-v-komsomole-iz-postanovleniya-tsk-vlksm-23-iyunya-1941-goda> (data obrashcheniya 01.12.2025) [In Rus]
14. O rabote komsomola v nachal'noj i srednej shkole. Postanovlenie plenuma CK VLKSM, yanvar' 1940 goda // Tovarishch komsomol. 1918–1968: Dok. s'ezdov, konferencij i CK VLKSM. T. 1. 1918–1941. — M.: Mol. gvardiya, 1969. S. 593. [In Rus]
 15. Ob ukreplenii discipliny v shkole. Iz prikaza Narodnogo komissara prosveshcheniya RSFSR № 205 ot 21 marta 1944 g. // Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoy Otechestvennoy vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 117–119. [In Rus]
 16. Ob uchastii organov narodnogo obrazovaniya v rabote pionerskoj organizacii. Iz prikaza Narodnogo komissara prosveshcheniya RSFSR № 592 ot 25 fevralya 1943 g. // Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoy Otechestvennoy vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 32–33. [In Rus]
 17. Pionerskuyu rabotu — na uroven' trebovanij voennogo vremeni / Otv. red. N. Shmakov. Ulan-Ude: Buryat-Mongol'skoe gos. izd-vo, 1943. 62 s. [In Rus]
 18. Podgotovka uchitelya k uroku i racionalizaciya uchebnyh zanyatij. M., 1943. 39 s. [In Rus]
 19. Polozhenie o pedagogicheskom sovete nachal'noj, nepolnoj srednej i srednej shkoly. Utverzhdeno Narodnym komissarom prosveshcheniya RSFSR7 aprelya 1943 g. // Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoy Otechestvennoy vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 37–40. [In Rus]
 20. Polozhenie o shkol'nom detskom dome. Utverzhdeno Narkomprosom RSFSR21 aprelya 1944 g. // Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoy Otechestvennoy vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 222–233. [In Rus]
 21. Polozhenie ob Institute usovershenstvovaniya uchitelej. Utverzhdeno Postanovleniem Soveta Narodnyh Komissarov RSFSR № 33 ot 14 yanvara 1944 g. // Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoy Otechestvennoy vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 105–109. [In Rus]
 22. Postanovlenie SNK SSSR i CK VKP(b) № 875 ot 11 avgusta 1943 g. «O povyshenii zarabotnoj platy uchitelyam i drugim rabotnikam nachal'nyh i srednih shkol» // Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoy Otechestvennoy vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. — M.: «Indrik», 2025. S. 60–66. [In Rus]
 23. Postanovlenie SNK SSSR № 1089 ot 5 oktyabrya 1943 g. «O zarabotnoj plate shtatnyh starshih pionervozhatyh nachal'nyh, nepolnyh srednih i srednih shkol» // Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoy Otechestvennoy vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 86–87. [In Rus]
 24. Postanovlenie XII plenuma CK VLKSM (mart 1944) «O merah po uluchsheniyu raboty komsomola v shkole» // Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoy Otechestvennoy vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 120–126. [In Rus]
 25. *Potemkin V.P.* Stat'i i rechi po voprosam narodnogo obrazovaniya / Pod red. I. A. Kairova, A. G. Kalashnikova i N. A. Konstantinova; Akad. ped. nauk RSFSR. — Moskva, Leningrad: Izd-vo APN RSFSR, 1947. 303 s. [In Rus]

26. Prikaz Narodnogo komissara prosveshcheniya RSFSR № 310 «O rabote komsomola v shkole» ot 30 aprelya 1944 goda // Normativno-pravovye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoj Otechestvennoj vojny / Informacionnyj centr «Biblioteka K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: «Indrik», 2025. S. 127–129. [In Rus]
27. Reshenie CK VLKSM ot 15/IX-1942 g. O krupnyh nedostatkah v rabote pionerskoj organizacii i merah po ispravleniyu etih nedostatkov. Irkutsk: [b. i.], 1942. 13 s. [In Rus]
28. *Senyavskaya E. S.* Geroicheskie simvol'y: real'nost' i mifologiya vojny // Otechestvennaya istoriya. 1995. № 5. S. 30–44. [In Rus]
29. *Ufimceva M. A.* Pedagogicheskie kadry detskih domov v 40-e gody HH veka (na materialah srednego Urala) // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. 2013. № 25. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-kadry-detskih-domov-v-40-e-gody-hh-veka-na-materialah-srednego-urala> (data obrashcheniya: 11.09.2025). [In Rus]
30. Uchebno-vospitatel'naya rabota v shkole: Rukovodyashchie materialy. [Sbornik / Upr. nach. i sred. shkol NKP RSFSR] M.: Narkompros RSFSR, 1944. 24 s. [In Rus]
31. *Chernik V. E.* Shkola v voennye gody (1941–1945 gg.). Murmansk: MGPU, 2005. 66 s. [In Rus]

Архивные материалы

1. Sbornik statej iz opyta vospitatel'noj raboty shkol'nyh internatov dlya evakuirovannyh detej. 1942. // Nauchnyj arhiv Rossijskoj akademii obrazovaniya. F. 15. Op. 1. Ed.hr. 627. L. 179–186. [In Rus]
2. Stat'i o rabote klassnogo rukovoditelya i uchenicheskikh organizacij shkoly. 1940. // Nauchnyj arhiv Rossijskoj akademii obrazovaniya. F. 15 Op. 1. Ed.hr. 383. L. 7, 37–42. [In Rus]
3. O rabote shkol v 1942–1943 uchebnom godu (Proekt Instruktivno-metodicheskogo pis'ma) // Nauchnyj arhiv Rossijskoj akademii obrazovaniya. F. 15. Op. 1. Ed.hr. 624. L. 143–145. [In Rus]
4. Ob osnovnyh zadachah shkoly v 1942–1943 godu. O planirovanii raboty shkoly na 1942–1943 uch.god. 1942. // Nauchnyj arhiv Rossijskoj akademii obrazovaniya. F. 15. Op. 1. Ed.hr. 626. L. 41–43, 60. [In Rus]
5. Uchebnye plany i programmy dlya kursov usovershenstvovaniya kvalifikacii rukovoditelej kustovyh metodicheskikh ob'edinenij Glavnogo nauchno-issledovatel'skogo instituta shkol NKP RSFSR kabineta pedagogicheskogo obrazovaniya (1938–1939) // Nauchnyj arhiv Rossijskoj akademii obrazovaniya. F. 15. Op. 1. Ed.hr. 539. L. 11. [In Rus]

Дата поступления статьи в редакцию: 20.11.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 20.11.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 37.022

Дидактические аспекты технологии «Буктрейлер»

Мыскин¹ Сергей Владимирович, Мачехина² Наталия Александровна

¹Доктор филологических наук, кандидат психологических наук, профессор дирекции образовательных программ, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: myskinsv@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-2665-6089

²Старший преподаватель дирекции образовательных программ, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: 79163112380@yandex.ru

Аннотация. *Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и анализ дидактических аспектов технологии «Буктрейлер» в контексте современного образования. Технология «Буктрейлер» рассматривается как системный метод, обладающий ключевыми дидактическими характеристиками: управляемостью, эффективностью, воспроизводимостью, гибкостью и динамичностью. Детально проанализирована ее способность обеспечивать достижение комплекса образовательных результатов. Автор показывает, как интеграция данной технологии в учебный процесс способствует не только глубокому усвоению литературных произведений на предметном уровне, но и эффективному формированию метапредметных универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных) и личностных качеств учащихся.*

Ключевые слова: *буктрейлер, педагогическая технология, образовательный потенциал, проектная деятельность, универсальные учебные действия.*

Для цитирования: *Мыскин С. В., Мачехина Н. А. Дидактические аспекты технологии «Буктрейлер» // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 28–43*

Didactic Aspects of the "Book Trailer" Technology

My skin¹ Sergey V., Machekhina² Natalia A.

¹D.Sc. (Philology), PhD in Psychology, Professor of the Directorate of Educational Programs of the Moscow City University, Moscow, Russia.

ORCID: 0000-0002-2665-6089

E-mail: myskinsv@mgpu.ru

²Senior Lecturer of the Directorate of Educational Programs of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: 79163112380@yandex.ru

Abstract. *The purpose of this article is to theoretically substantiate and analyze the didactic aspects of the "Book Trailer" technology in the context of modern education. The authors consider the "Book Trailer" technology as a systematic method possessing key didactic characteristics: controllability, effectiveness, reproducibility, flexibility, and dynamism. Its ability to ensure the achievement of a complex of educational results is analyzed in detail. The authors show how the integration of this technology into the educational process contributes not only to the deep assimilation of literary works at the subject level but also to the effective formation of meta-subject universal learning activities (cognitive, regulatory, communicative) and students' personal qualities.*

Keywords: *book trailer, pedagogical technology, educational potential, project activity, universal learning activities.*

For citation: *Myskin S. V., Machekhina N. A. Didactic Aspects of the "Book Trailer" Technology // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No.1. P.28–43*

Введение. Современная система образования находится в процессе активной цифровизации и внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс. Грамотное использование цифровых инструментов, таких как интерактивные платформы, мультимедийные презентации, образовательные приложения и видеоконтент, оказывает положительное влияние на когнитивные процессы учащихся: способствует более глубокому усвоению материала, развивает критическое мышление и существенно повышает учебную мотивацию за счет наглядности, интерактивности и игровых элементов [11]. Особую актуальность этот процесс приобретает в контексте особенностей современного поколения учащихся, которые формируют свою идентичность в двух взаимосвязанных пространствах — реальном и цифровом. Для современной молодежи естественно не просто потреблять цифровой контент, но и активно создавать его, стремясь к самовыражению и признанию в интернет-среде. Однако эта внутренняя потребность самореализации в цифровой среде часто остается невостребованной в образовательном процессе, что способствует потере интереса учащихся и размежеванию использования цифровых инструментов в повседневной жизни и образовательной деятельности. В связи с этим возникает острая педагогическая проблема поиска адекватных средств преобразования естественного стремления учащихся к цифровому самовыражению в осмысленный образовательный процесс, обеспечивающий достижение конкретных педагогических целей. Ключевой задачей становится разработка и апробация технологий, которые, с одной стороны, способствовали самовыражению учени-

ков в цифровой реальности, а с другой — целенаправленно решают конкретные педагогические задачи [4].

По нашему мнению, эффективным решением данной проблемы является «Технология медиапроектирования и инструментарий развития читательской грамотности» (далее технология «Буктрейлер»). Данная технология не просто ориентирована на использование цифровых инструментов, а на преобразование процесса чтения и анализа литературного произведения в увлекательную творческую деятельность, отвечая фундаментальной потребности современного ученика в самопрезентации и творческой реализации в медиaprостранстве.

Буктрейлер, рассматриваемый в рамках технологии «Буктрейлер», относительно новое явление в современной культуре, представляющий собой короткий видеоролик, созданный с целью привлечения внимания к литературному произведению [9]. Буктрейлеры включают в себя элементы визуального и звукового оформления, а также текстовые вставки, что позволяет создать многослойное представление о литературном произведении. Буктрейлер сочетает в себе элементы рекламы, кинематографа, литературы и веб-дизайна, что делает его интересным объектом для научных исследований в области медиа, литературы и визуальной культуры [16].

Представим последовательность этапов создания буктрейлера: выбор литературного произведения; анализ содержания и выделение ключевых смыслов; составление сценария; определение формата (игровой, анимационный или презентационный); подготовка материалов (текст, изображения, музыка, видеоролики); непосредственное создание видеоролика и монтаж с добавлением звуковых эффектов и титров; финальная обработка и корректировка [8]. Каждый этап направлен на достижение главной цели — создания лаконичного и эмоционально насыщенного видеоролика, передающего основную идею книги и стимулирующего интерес к ее прочтению.

Обсуждение. В современной дидактике понятие «педагогическая технология» понимается как системный метод проектирования, реализации и оценки всего учебного процесса на основе научно обоснованных принципов с целью оптимизации образовательных результатов [6]. К дидактическим характеристикам образовательной технологии можно отнести: системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, гибкость и динамичность [3].

Системность технологии «Буктрейлер» проявляется в ее целостной структуре, включающей взаимосвязанные элементы (содержание, методы, формы, средства обучения), которые функционируют как единый механизм для достижения педагогических результатов.

Технология «Буктрейлер» направлена на повышение мотивации к чтению, что реализуется через развитие читательской грамотности, формирования метапредметных компетенций (критического мышления, работы с информацией, коммуникативных навыков) и предметных результатов по литературе. Содержательное наполнение технологии строится на тщательном отборе литературных произведений, адаптированных под мотивационный профиль читателя, что обеспечивает учет индивидуальных предпочтений учащихся [8]. Операциональную основу технологии «Буктрейлер» составляют разнообразные методические приемы: проектная деятельность как основной организационный формат, анализ текста для глубокого погружения в художественное произведение, методы визуализации вербальной информации в визуальный ряд.

Проектная деятельность выступает в качестве системообразующего организационного формата, в рамках которого происходит последовательная реализация этапов создания буктрейлера. Данный вид деятельности обеспечивает формирование умений: от постановки целей и планирования этапов работы до презентации готового продукта и рефлексии достигнутых результатов [5].

Аналитическая работа с текстом составляет содержательное ядро технологии «Буктрейлер» и реализуется через систему последовательных операций: выявление ключевых тем и проблематики произведения, характеров персонажей, определение композиционных особенностей и художественных деталей. Этот процесс предполагает переход от поверхностного чтения к глубинному пониманию авторского замысла. Особую значимость приобретает этап интерпретации текста, когда учащиеся не просто ретранслируют содержание, а воспроизводят собственный смысловой образ литературного произведения, определяя, какие именно аспекты произведения будут положены в основу буктрейлера [18].

Методы визуализации в технологии «Буктрейлер» выполняют двойную функцию: с одной стороны, они служат инструментом трансформации вербальной информации в визуальный ряд, с другой — выступают эффективным средством развития образного мышления. В процессе создания буктрейлера учащиеся осваивают такие понятия как ракурс, монтаж, цветовое решение, звуковой ряд, что способствует формированию визуальной грамотности. Визуальная грамотность в данном контексте включает в себя не только технические навыки работы с видео- и медиаресурсами, но и развитие способности создания визуальных сообщений, их критического анализа и интерпретации [15].

Формы организации образовательной деятельности в технологии «Буктрейлер» вариативны и включают как индивидуальную, так и групповую работу. Индивидуальная работа предполагает самостоятельное прохождение обучающимся полного цикла создания буктрейлера — от выбора литературного произведения и его анализа до финального монтажа видеоролика. Это развивает личную ответственность, самостоятельность, самоорганизацию и позволяет ученику глубоко погрузиться в произведение, реализуя собственный творческий замысел. Групповая работа над буктрейлером подразумевает распределение функциональных ролей (сценарист, режиссёр, актер, монтажер) между участниками проектной команды (обычно 3–10 человек) в соответствии с этапами технологии [19].

Средства обучения в технологии «Буктрейлер» представляют собой комплекс инструментов, ресурсов и оборудования, обеспечивающих как создание видеоролика, так и освоение содержания литературного произведения. У них можно отнести материально-технические средства, дидактико-методический комплекс и информационные ресурсы. Материально-технические средства составляют технологическую основу работы над буктрейлером. К ним относится оборудование для съёмки и обработки видео (смартфоны, планшеты, видеокамеры, графические планшеты, специализированные программы для обработки фото, видео и звукового ряда). Дидактико-методический комплекс включает инструменты для аналитической работы и диагностики в рамках работы над буктрейлером. Для глубокого погружения в литературное произведение используются схемы анализа текста, чек-листы и алгоритмы, помогающие выявить ключевые идеи и художественные особенности текста. Особое место занимает диагностический инструментарий, а именно методика «Мотивационный профиль читателя», позволяющая осуществлять индивидуальный подбор литературы и отслеживать динамику читательского интереса [8]. Под информационными ресурсами подразумеваются электронные библиотеки, легальные источники медиаконтента (изображения, музыкальные композиции, видеоконтент с лицензией Creative Commons), а также обучающие материалы по видеомонтажу и работе с программным обеспечением [10].

Управляемость технологии «Буктрейлер» проявляется в наличии четкого алгоритма реализации, обеспечивающего возможность поэтапного планирования, контроля и коррекции образовательного процесса по созданию буктрейлера. Как правило, процесс создания буктрейлера сопровождается референтный взрослый. Это может быть педагог, родитель или другой член семьи. В технологии «Буктрейлер»

четко обозначенны действия ребенка и референтного взрослого на каждом их этапов работы над видеороликом. Рассмотрим действия референтного взрослого и автора буктрейлера на одном из первых этапов работы над буктрейлером, а именно «Выбор книги — основы буктрейлера». Референтный взрослый, учитывая мотивационный профиль учащегося, готовит предложения по книгам, помогает сформулировать отношение школьника к книгам, к целям чтения, организует ситуацию принятия решения о выборе книги. Учащийся, в свою очередь, разбирают и обсуждают наиболее интересные аспекты чтения книг, предложенных учителем или заготовленных своих собственных предложений по книгам, формулируют свои ожидания от чтения и принимают решение о выборе книги [8]. Четкий алгоритм действий референтного взрослого и автора буктрейлера, которого он сопровождает в создании буктрейлера, есть на каждом этапе технологии, соответственно, на каждом этапе можно контролировать и вносить корректировки в процесс создания видео. Алгоритм создания буктрейлера допускает вариативность в реализации отдельных этапов без нарушения общей структуры технологии. К примеру, если учащиеся испытывают трудности с технической реализацией игрового буктрейлера, педагог может оперативно предложить альтернативный формат (анимационный или презентационный), сохраняя при этом общие цели и содержание проекта. На завершающем этапе технологии «Буктрейлер» используется система критериев для итоговой оценки, включающая как экспертные оценки педагога, так и самооценку учащихся, что позволяет зафиксировать не только результат, но и динамику образовательных достижений каждого участника проекта. Таким образом, управляемость технологии «Буктрейлер» обеспечивается за счет диагностических инструментов, механизмов оперативной обратной связи и гибкой системы коррекции действий автора буктрейлера на каждом этапе технологии, что позволяет педагогу целенаправленно выстраивать образовательный процесс и гарантированно достигать планируемых педагогических результатов.

Эффективность образовательной технологии — это гарантированное достижение планируемых образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) при оптимальных затратах времени, усилий и ресурсов со стороны педагога и обучающихся [14]. В рамках технологии «Буктрейлер» достижение предметных результатов проявляется в усвоении содержания литературных произведений. Без глубокого понимания характеров персонажей, исторического контекста, нравственной проблематики произведения, сделать буктрейлер не получится. Формирование метапредметных

компетенций осуществляется через комплексную проектную деятельность. Так, в процессе работы над буктрейлером учащиеся развивают критическое мышление (анализ и интерпретация текста); коммуникативные навыки (обсуждение сценария в группе или с референтным взрослым); информационную грамотность (поиск и обработка материалов); регулятивные УУД (планирование этапов работы, соблюдение сроков проекта). Личностное развитие учащегося проявляется в повышении мотивации к чтению и творческой самореализации. Оптимизация ресурсов, необходимых для реализации технологии «Буктрейлер» достигается за счет использования доступных цифровых и информационно-коммуникационных средств, четкой организации этапов работы и возможности дифференциации заданий в соответствии с уровнем подготовки учащихся на каждом этапе работы над буктрейлером.

Воспроизводимость технологии «Буктрейлер» означает, что любой педагог может успешно применять эту технологию в своей работе и получать стабильные результаты. Это становится возможным благодаря тому, что технология состоит из последовательных этапов (выбор книги → анализ текста → создание сценария → подготовка материалов → съемка → монтаж → рефлексия), которые остаются неизменными независимо от условий применения. Например, педагог в сельской школе с доступом к минимальному техническому оснащению и преподаватель в столичном лицее с современным оборудованием одинаково успешно могут сопровождать создание буктрейлеров, адаптируя лишь технические возможности под каждый этап технологии. Наличие стандартизированных критериев оценки результатов (например, критерии анализа буктрейлера, включающие содержательные, технические и творческие параметры) обеспечивает единство требований и возможность сравнения результатов. Технология «Буктрейлер» обладает комплектом учебно-методических материалов (шаблоны раскадровок, примеры сценарных планов, коллекция примеров-буктрейлеров), которые может использовать любой учитель без дополнительной подготовки. Несмотря на стандартизацию процесса создания буктрейлера, технология «Буктрейлер» допускает вариативность в реализации отдельных элементов. Например, буктрейлер может быть создан в разных форматах (игровой, анимационный, презентационный) с использованием различного технического обеспечения, при этом ключевые образовательные результаты — глубина понимания текста и развитие метапредметных компетенций — остаются достижимыми.

Воспроизводимость технологии «Буктрейлер» подтверждается многолетним успешном опыте ее реализации в рамках междуна-

ного конкурса медиапроектов-буктрейлеров «Страна Читалия», который проводится на протяжении десяти лет. За это время в конкурсе приняли участие тысячи детей и подростков из различных регионов России и зарубежных стран. За десятилетие существования конкурса было создано свыше 9000 буктрейлеров по произведениям русской и мировой литературы. Анализ работ победителей конкурса разных лет демонстрирует сохранение высоких стандартов качества буктрейлеров, независимо от того из какого образовательного учреждения, региона, страны были авторы буктрейлеров, что подтверждает воспроизводимость ключевых образовательных результатов технологии.

Гибкость технологии «Буктрейлер» проявляется в ее способности адаптироваться к разным условиям обучения, сохраняя при этом возможность достижения образовательных результатов. Технология успешно работает с литературными произведениями любого уровня сложности — от детских сказок до классических романов, что позволяет учитывать возраст и интересы учащихся. Проект по созданию буктрейлера можно реализовать в разные сроки: как в формате краткосрочного задания (две-четыре недели), так и в рамках долгосрочной программы. Вариативность форматов создания буктрейлеров — от простых презентаций до сложных игровых роликов — дает возможность выбирать подходящий уровень сложности в зависимости от подготовки учеников. Технология доступна даже при минимальном оснащении: для создания видеоролика достаточно смартфона и бесплатных программ для монтажа [19]. Кроме того, она легко интегрируется в учебный процесс разных образовательных учреждений — школ, центров дополнительного образования, библиотек. Технология «Буктрейлер» гибко подстраивается под конкретные условия образовательного процесса, что делает ее универсальным инструментом в работе современного педагога.

Динамичность технологии «Буктрейлер» проявляется в ее способности развиваться и изменяться вместе с современными образовательными требованиями и технологическими возможностями. В эпоху цифровизации технология «Буктрейлер» является эффективным инструментом мотивации к чтению среди молодого поколения, ориентированного на визуальный контент. В области технического развития динамичность проявляется в постоянном обновлении инструментария: от простых презентационных форматов к использованию нейросетей для генерации видео, от статичных изображений к интерактивным элементам и анимации. Технология успешно интегрирует новые цифровые платформы и инструменты, включая мобильные приложения для монтажа, онлайн-библиотеки с легаль-

ным контентом и сервисы для совместной работы над проектами.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что технология «Буктрейлер» обладает всеми дидактическими характеристиками современной педагогической технологии. Системность технологии проявляется в целостности взаимосвязанных элементов — содержания, методов, форм и средств обучения, объединенных общей целью повышения мотивации к чтению. Управляемость обеспечивается четким алгоритмом реализации, диагностическим инструментарием и возможностью оперативной коррекции на каждом этапе работы. Эффективность технологии подтверждается достижением комплекса образовательных результатов: предметных (глубокое усвоение литературных произведений), метапредметных (развитие критического мышления, коммуникативных навыков, информационной грамотности) и личностных (повышение мотивации к чтению, творческая самореализация). Воспроизводимость технологии подтверждается успешной апробацией в различных образовательных организациях. Гибкость технологии позволяет адаптировать ее к разным условиям обучения, учитывая возрастные особенности учащихся, уровень их подготовки и технические возможности. Динамичность технологии обеспечивает ее постоянное развитие в соответствии с меняющимися образовательными условиями и технологическими возможностями. Совокупность этих характеристик делает технологию «Буктрейлер» эффективным инструментом современного педагога, способным решать актуальные задачи развития читательской культуры в цифровую эпоху.

Образовательный потенциал технологии «Буктрейлер»

В современной дидактике эффективность педагогической технологии измеряется ее способностью обеспечивать достижение планируемых образовательных результатов. Требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) являются нормативно закрепленным перечнем этих результатов. Основная образовательная программа (ООП) — это инструмент достижения этих целей на уровне школы. Педагогическая технология, в свою очередь, является конкретным инструментом реализации ООП на уровне урока или серии занятий. В контексте реализации требований ФГОС понятие образовательного потенциала педагогической технологии выходит за узкие рамки передачи предметных знаний. По аналогии с требованиями к освоению основной образовательной программы образовательный потенциал образовательной технологии целесообразно определять

как системную характеристику технологии, отражающую ее объективные возможности для целенаправленного достижения комплекса планируемых образовательных результатов: предметных, метапредметных и личностных [13].

Предметный уровень образовательного потенциала характеризует способность технологии обеспечивать глубокое и прочное усвоение обучающимися системы знаний, умений и навыков в рамках конкретной учебной дисциплины или предметной области. Предметный уровень образовательного потенциала технологии «Буктрейлер» проявляется в ее способности обеспечивать глубокое и прочное усвоение содержания литературных произведений через многогранный анализ текста. В процессе создания буктрейлера учащиеся осуществляют сложную аналитическую работу: выявляют ключевые темы и проблематику произведения, анализируют персонажей, определяют композиционные особенности и художественные детали.

Многоуровневый анализ текста при создании буктрейлера способствует формированию целостного понимания художественного текста. Учащиеся не просто запоминают содержание произведения, а анализируют его художественное своеобразие, что ведет к развитию эстетического вкуса и читательской культуры. Кроме того, необходимость отбора ключевых эпизодов для буктрейлера развивает навыки критического мышления и аргументации, поскольку требует обоснования выбора наиболее значимых фрагментов произведения.

Метапредметный потенциал технологии «Буктрейлер» заключается в ее способности формировать универсальные учебные действия, составляющие основу умения учиться и применять знания в разнообразных жизненных ситуациях [12]. Метапредметный потенциал реализуется через три взаимосвязанных компонента: формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД), формирование коммуникативных УУД и формирование регулятивных УУД.

Познавательные универсальные учебные действия (УУД) представляют собой систему умений, направленных на самостоятельное приобретение, преобразование и применение знаний [13]. К ним относятся: анализ и синтез информации, сравнение и классификация, установление причинно-следственных связей, выдвижение гипотез, моделирование, решение проблем и критическое осмысление информации. Эти умения формируют основу познавательной деятельности, позволяя учащимся не просто усваивать готовые знания, но и самостоятельно добывать их, структурировать и творчески преобразовывать.

В процессе создания буктрейлера познавательные УУД разви-

ваются через многоуровневую работу с художественным текстом. Рассмотрим формирование познавательных УУД на примере работы над буктрейлером по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Учащимся необходимо провести анализ мотивов поведения Раскольникова, установить причинно-следственные связи между философской теорией героя и ее практическими последствиями, проследившая цепочку событий от создания теории до ее крушения. Затем учащиеся создают сценарий видео, отражающий основную идею произведения. Авторы буктрейлера учатся выявлять скрытые смыслы, подтекст, формулировать и аргументировать собственную позицию по отношению к прочитанному. Таким образом, технология «Буктрейлер» создает условия для комплексного развития познавательных УУД, переводя учащихся с уровня пассивного усвоения информации на уровень активного преобразования знаний и создания нового интеллектуального продукта.

Коммуникативные универсальные учебные действия формируются в ходе коллективной работы над проектом. При создании буктрейлера учащиеся распределяют роли (сценарист, режиссер, оператор, монтажер), что требует от них навыков конструктивного диалога и умения договариваться. Например, в процессе обсуждения сценария буктрейлера участники проекта должны аргументировать свой выбор ключевых сцен, находить компромиссные решения при расхождении мнений, эффективно координировать совместные действия. Такое взаимодействие развивает способность к сотрудничеству, умение учитывать разные точки зрения и находить общее решение.

Регулятивные универсальные учебные действия (УУД) представляют собой совокупность умений, позволяющих учащемуся самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция и оценка [7, 13]. Эти навыки обеспечивают способность ставить учебные задачи, определять последовательность действий, предвидеть возможные трудности, вносить необходимые коррективы в процессе работы и анализировать итоговые результаты. В технологии «Буктрейлер» регулятивные УУД формируются благодаря четкой этапности процесса. Например, при работе над буктрейлером по повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» учащиеся формулируют конкретную цель (создать буктрейлер, раскрывающий становление личности Петра Гринёва через ключевые нравственные выборы); составляют детальный план работы, распределяя этапы (анализ текста, написание сценария, съёмка, монтаж) с учётом установленных сроков; осуществляют текущий самоконтроль, сверяя получа-

емые видеофрагменты с творческим замыслом; при необходимости корректируют работу. Завершающий этап рефлексии позволяет оценить как итоговый продукт, так и эффективность организации собственной деятельности, что развивает ответственность и способность к саморегуляции. Такой подход обеспечивает формирование регулятивных компетенций, необходимых для успешной учебной и будущей профессиональной деятельности.

Личностные результаты по ФГОС представляют собой систему ценностных ориентиров, морально-нравственных качеств и гражданской идентичности, которые формируются у обучающихся в образовательном процессе. К ним относятся: развитие патриотизма, уважения к историческому и культурному наследию, формирование гражданской позиции, осознание российской идентичности, воспитание нравственных чувств [2].

Технология «Буктрейлер» обладает значительным потенциалом для достижения этих результатов через осмысленную работу с литературными произведениями, раскрывающими духовные ценности и исторические традиции. Например, это проявляется в рамках конкурсных номинаций, таких как «Личности. Герои. Подвиги» и «Великие полководцы Победы» международного конкурса медиапроектов-буктрейлеров «Страна Читалия». Учащиеся, создавая буктрейлеры по книгам о выдающихся деятелях России, военачальниках и героях Великой Отечественной войны, не только осваивают технологию видеотворчества, но и погружаются в осмысление нравственных идеалов, гражданского долга и патриотизма.

Заключение. Современная система образования, находясь в процессе активной цифровизации, сталкивается с необходимостью трансформации педагогических подходов для удовлетворения потребностей нового поколения учащихся, чья идентичность формируется на стыке реального и цифрового миров. Ключевой педагогической задачей становится преобразование естественной тяги школьников к цифровому самовыражению в осмысленную образовательную деятельность, обеспечивающую достижение конкретных учебных целей.

Эффективным решением данной проблемы выступает технология «Буктрейлер», которая представляет собой системную, управляемую, эффективную, воспроизводимую, гибкую и динамичную педагогическую технологию. Ее существенные характеристики позволяют не только использовать цифровые инструменты, но и органично интегрировать их в процесс глубокого анализа и интерпретации литературного произведения, преобразуя традиционное чтение в увлекательную творческо-исследовательскую деятельность.

Технология «Буктрейлер» обладает значительным образовательным потенциалом. На предметном уровне она обеспечивает глубокое и прочное усвоение содержания литературных произведений через многоаспектный анализ текста. На метапредметном уровне технология способствует формированию ключевых универсальных учебных действий: познавательных (анализ, синтез, критическое мышление), коммуникативных (навыки сотрудничества, аргументации) и регулятивных (целеполагание, планирование, самоконтроль). На личностном уровне работа над буктрейлером способствует повышению мотивации к чтению, творческой самореализации и формированию ценностных ориентиров через осмысление нравственных и культурных аспектов литературных произведений.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г., Семёнов А. Л., Уваров А. Ю.* Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. Москва: НексПринт, 2010. 95 с.
2. *Басюк В. С.* Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-rezultaty-osvoeniya-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-obuchayuschimisya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-obshchego> (дата обращения: 24.09.2025).
3. *Горовая В. И., Петрова Н. Ф.* Образовательные технологии и технологическая культура современного педагога // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 10. С. 35–36. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=24253> (дата обращения: 23.09.2025).
4. *Жилавская И. В.* Медийно-информационная грамотность и медиаобразование граждан // Международные отношения и общество. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediyno-informatsionnaya-gramotnost-i-mediaobrazovanie-grazhdan> (дата обращения: 10.09.2025).
5. *Корчагина Т. А.* Формирование исследовательской и информационной компетенций обучающихся в рамках проектной деятельности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skoy-i-informatsionnoy-kompetentsiy-obuchayuschih-sya-v-ramkah-proektnoy-deyatelnosti-shkolnikov> (дата обращения: 08.10.2025).
6. *Котов Г. С.* Современные образовательные технологии в эпоху цифровизации // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-v-epohu-tsifrovizatsii> (дата обращения: 23.09.2025).
7. *Марголис А. А.* Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 3. С. 5–39.
8. *Мачехина Н. А.* Методические средства повышения мотивации к чтению школьников в условиях цифровизации образования // Наука и школа. 2025. № 2. С. 234–244. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=GAN0001> (дата обращения: 09.09.2025).
9. *Мачехина Н. А.* Технология создания буктрейлеров: метод. пособие. Москва: Де'Либли, 2022. 47 с.
10. Методические рекомендации о размещении материалов в формате свобод-

ных публичных лицензий (Creative Commons) для информационных ресурсов, содержащих текстовой, фото-, аудио- и видеоконтент о добровольстве, деятельности СОНКО и благотворительности, в том числе для сайтов органов государственной власти и местного самоуправления, государственных муниципальных учреждений. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/2a97fea32291ff3587b1e93b9b6240a5/metogik_Creative_Commons.pdf (дата обращения: 08.10.2025).

11. Михайлова Н. В., Федосеева О. И., Шуткина Ж. А. Мотивация учебно-познавательной деятельности в цифровой образовательной среде обучающихся различных возрастных групп // Психолог. 2024. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-obuchayuschihya-razlichnyh-vozrastnyh-grupp> (дата обращения: 09.09.2025).

12. Муштавинская И. В. Система формирования и оценки метапредметных результатов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-i-otsenki-metapredmetnyh-rezultatov> (дата обращения: 24.09.2025).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 24.09.2025).

14. Фомичев Р. С. Критерии и показатели эффективности реализации современных педагогических технологий в процессе модернизации общего образования // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/8352> (дата обращения: 24.09.2025).

15. Чабан М. А. Теоретическое обоснование термина «визуальная грамотность» в условиях цифровизации общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-obosnovanie-termina-vizualnaya-gramotnost-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obschestva> (дата обращения: 08.10.2025).

16. Crossley, J., & Liang, L. Storytelling in Multiple Modes: Using Student-Created Book Trailers to Encourage Development of Visualization Skills // The Reading Teacher. 2024. URL: <https://doi.org/10.1002/trtr.2347>.

17. Dimova, M., Slavova-Petkova, S., & Luchev, D. Models of Digital Book Trailers and Applications of Digital Storytelling Approach for Educational Purposes // Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage. 2018. URL: <https://doi.org/10.55630/dipp.2018.8.19>.

18. Sala, R., & Valios, V. Book-Trailers as Tools to Promote Reading in the Framework of the Web 2.0 // New Review of Children's Literature and Librarianship. 2016. Vol. 22. P. 53–69. URL: <https://doi.org/10.1080/13614541.2016.1120071>.

19. Sala, R., Bandrés, I., Castillo, M., & Cantero, D. Learning how to read children's books in the digital society: Book trailers as an educational tool in higher education // Journal of Technology and Science Education. 2024. URL: <https://doi.org/10.3926/jotse.2530>.

References

1. Asmolv A. G., Semyonov A. L., Uvarov A. Yu. Rossijskaya shkola i novye informacionnye tekhnologii: vzglyad v sleduyushchee desyatiletie. Moskva: NeksPrint, 2010. 95 s.
2. Basyuk V. S. Lichnostnye rezul'taty osvoeniya osnovnyh obrazovatel'nyh programm obuchayuschimisya v usloviyah realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya // Razvitie lichnosti. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-rezultaty-osvoeniya-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-obuchayuschimisya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-obshchego> (дата обрaщения: 24.09.2025).
3. Gorovaya V. I., Petrova N. F. Obrazovatel'nye tekhnologii i tekhnologicheskaya kul'tura sovremennogo pedagoga // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2008. № 10. S.

- 35–36. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=24253> (data obrashcheniya: 23.09.2025).
4. *Zhilavskaya I. V.* Medijno-informacionnaya gramotnost' i mediaobrazovanie grazhdan // *Mezhdunarodnye otnosheniya i obshchestvo*. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediyno-informatsionnaya-gramotnost-i-mediaobrazovanie-grazhdan> (data obrashcheniya: 10.09.2025).
 5. *Korchagina T. A.* Formirovanie issledovatel'skoj i informacionnoj kompetencij obuchayushchihhsya v ramkah proektnoj deyatel'nosti shkol'nikov // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. № 81–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skoj-i-informatsionnoj-kompetentsiy-obuchayushchihhsya-v-ramkah-proektnoj-deyatelnosti-shkolnikov> (data obrashcheniya: 08.10.2025).
 6. *Kotov G. S.* Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v epohu cifrovizacii // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. № 75–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-v-epohu-tsifrovizatsii> (data obrashcheniya: 23.09.2025).
 7. *Margolis A. A.* Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2021. T. 26, № 3. S. 5–39.
 8. *Machekhina N. A.* Metodicheskie sredstva povysheniya motivacii k chteniyu shkol'nikov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // *Nauka i shkola*. 2025. № 2. S. 234–244. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=GAN0001> (data obrashcheniya: 09.09.2025).
 9. *Machekhina N. A.* Tekhnologiya sozdaniya buktrajlerov: metod. posobie. Moskva: De'Libri, 2022. 47 s.
 10. Metodicheskie rekomendacii o razmeshchenii materialov v formate svobodnyh publichnyh licenzij (Creative Commons) dlya informacionnyh resursov, sodержashchih tekstovoj, foto-, audio- i videokontent o dobrovol'chestve, deyatel'nosti SONKO i blagotvoritel'nosti, v tom chisle dlya sajtov organov gosudarstvennoj vlasti i mestnogo samoupravleniya, gosudarstvennyh municipal'nyh uchrezhdenij. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/2a97fea32291ff3587b1e93b9b6240a5/metogik_Creative_Commons.pdf (data obrashcheniya: 08.10.2025).
 11. *Mihajlova N. V., Fedoseeva O. I., Shutkina Zh. A.* Motivaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti v cifrovoy obrazovatel'noj srede obuchayushchihhsya razlichnyh vozrastnyh grupp // *Psiholog*. 2024. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebno-poznavatel'noj-deyatelnosti-v-tsifrovoy-obrazovatel'noj-srede-obuchayushchihhsya-razlichnyh-vozrastnyh-grupp> (data obrashcheniya: 09.09.2025).
 12. *Mushtavinskaya I. V.* Sistema formirovaniya i ocenki metapredmetnyh rezul'tatov // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. № 63–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-i-otsenki-metapredmetnyh-rezultatov> (data obrashcheniya: 24.09.2025).
 13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (data obrashcheniya: 24.09.2025).
 14. *Fomichev R. S.* Kriterii i pokazateli effektivnosti realizacii sovremennyh pedagogicheskikh tekhnologij v processe modernizacii obshchego obrazovaniya // *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2014. № 11. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/8352> (data obrashcheniya: 24.09.2025).
 15. *Chaban M. A.* Teoreticheskoe obosnovanie termina «vizual'naya gramotnost'» v usloviyah cifrovizacii obshchestva // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-obosnovanie-termina-vizualnaya-gramotnost-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obshchestva> (data obrashcheniya: 08.10.2025).
 16. *Crossley, J., & Liang, L.* Storytelling in Multiple Modes: Using Student-Created Book Trailers to Encourage Development of Visualization Skills // *The Reading Teacher*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1002/trtr.2347>.
 17. *Dimova, M., Slavova-Petkova, S., & Luchev, D.* Models of Digital Book Trailers and

Дидактические аспекты технологии «Буктрейлер»

- Applications of Digital Storytelling Approach for Educational Purposes // Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage. 2018. URL: <https://doi.org/10.55630/dipp.2018.8.19>.
18. *Sala, R., & Valiós, V.* Book-Trailers as Tools to Promote Reading in the Framework of the Web 2.0 // *New Review of Children's Literature and Librarianship*. 2016. Vol. 22. P. 53–69. URL: <https://doi.org/10.1080/13614541.2016.1120071>.
19. *Sala, R., Bandrés, I., Castillo, M., & Cantero, D.* Learning how to read children's books in the digital society: Book trailers as an educational tool in higher education // *Journal of Technology and Science Education*. 2024. URL: <https://doi.org/10.3926/jotse.2530>.

Дата поступления статьи в редакцию: 10.12.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 10.12.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 378

Приобщение преподавателей педагогического вуза к воспитательному процессу как фактор формирования их профессиональной позиции

Зачиняева¹ Елена Фёдоровна, Невзоров² Михаил Николаевич, Клещева³ Нелли Александровна

¹Кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Российская Федерация
E-mail: zachinyaeva.ef@dvfu.ru
ORCID: 0000-0002-9668-0877

²Доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Российская Федерация
E-mail: nevzorov.mn@dvfu.ru
ORCID: 0009-0004-8055-5643

³Доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента общей и экспериментальной физики Института наукоемких технологий и передовых материалов, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Российская Федерация
E-mail: klescheva.na@dvfu.ru
ORCID: 0000-0001-5817-8424

Аннотация. *Статья посвящена описанию управленческих действий по вовлечению преподавателей педагогического вуза в воспитательный процесс. Показано, что организация совместной работы всех субъектов воспитательного процесса над ценностными ориентирами подготовки будущих педагогов, усиление «культурной оси» департамента, совместная работа над коллективной монографией и др. способствуют консолидации воспитательных влияний, преодолению разобщенности и несистемности воспитательных действий. Детерминирует формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя актуализация бытийных потребностей преподавателя в самореализации и воплощении себя в следующем поколении.*

Ключевые слова: *позиция педагога-воспитателя, вовлечение преподавателей, бытийные потребности, универсальные ценности и смыслы.*

Для цитирования: *Зачиняева Е. Ф., Невзоров М. Н., Клещева Н. А. Приобщение преподавателей педагогического вуза к воспитательному процессу как фактор формирования их профессиональной позиции // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С.44-57*

© Зачиняева Е.Ф., Невзоров М.Н., Клещева Н.А., 2026

Involvement of teachers at pedagogical university in the educational process as a factor in the formation of the position of an educator

Zachinyaeva¹ Elena F., Nevzorov² Mikhail N., Klescheva³ Nelli A.

¹ PhD in Education, Associat Professor, Associat Professor of the Pedagogy and Psychology Department at the School of Pedagogy, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation

E-mail: zachinyaeva.ef@dvfu.ru

ORCID: 0000-0002-9668-0877

² D. Sc. (Education), Professor, Professor of the Pedagogy and Psychology Department at the School of Pedagogy, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation

E-mail: nevzorov.mn@dvfu.ru

ORCID: 0009-0004-8055-5643

³ D. Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of General and Experimental Physics at the Institute of High Technologies and Advanced Materials, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation

E-mail: klescheva.na@dvfu.ru

ORCID: 0000-0001-5817-8424

Abstract. *The article is devoted to the description of managerial actions aimed at involving teachers at pedagogical university in the educational process. It is shown that the organization of joint work by all subjects of the educational process on the value orientations of training future teachers, strengthening the «cultural axis» of the department, joint work on a collective monograph, etc. contribute to the consolidation of educational influences, overcoming the disunity and lack of system in educational activities. The formation of the personal and professional position of the educator is determined by the actualization of the teacher's existential needs for self-realization and embodiment of themselves in the next generation.*

Keywords: *position of the teacher-educator, involvement of teachers, existential needs, universal values and meanings.*

For citation: *Zachinyaeva E.F., Nevzorov M. N., Klescheva N. A. Involvement of teachers at pedagogical university in the educational process as a factor in the formation of the position of an educator // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 1 (73). P. 44–57*

Введение. Вопросы воспитания студентов, и особенно будущих педагогов, являются одними из самых актуальных в современной педагогической теории и практике. Запрос государства на активизацию воспитательного процесса в вузах страны обозначен рядом нормативно-правовых документов: Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [14], Федеральным законом от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный

закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [16], Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [10].

Проводимые отечественными научными коллективами исследования ценностных ориентаций будущих педагогов демонстрируют наличие ценностных дефицитов (студентами не выделяются в качестве значимых группы ценностей, направленные на других людей и государство, ценности коллективизма, сотрудничества, совместной деятельности) [17]. Данный факт тем более примечателен, что в предстоящей педагогической деятельности будущий педагог должен приобщать к этим ценностям воспитанников. Очевидно, что проблема требует комплексного и системного решения, о чем неоднократно писали ученые Н. Л. Селиванова и М. В. Шакурова [11].

Важным ориентиром концептуализации воспитательной работы является консолидация воспитательных установок и усилий основных субъектов воспитательной работы в педагогическом вузе. Необходима мотивированная и профессиональная включенность преподавателей в воспитательный процесс, наличие у преподавателей личностно-профессиональной позиции как воспитателя [11]. Вместе с тем среди преподавателей вузов преобладает негативное или индифферентное отношение к воспитательной деятельности, непонимание ее сути и смысла (зачем воспитывать взрослого человека), неумение превращать любую контактную работу со студентами в воспитательное взаимодействие, разобщенность и несистемность воспитательных действий на разных уровнях (студенческой группы, образовательной программы, кафедры (департамента), института, университета).

Важно вовлекать преподавателей педагогических вузов в воспитательный процесс, показывая возможности реализации высших потребностей преподавателя в самореализации, в служении высоким целям подготовки будущих поколений в соответствии с духовно-нравственными ценностями нашей страны. В Школе педагогики Дальневосточного федерального университета были разработаны и реализованы определенные управленческие действия, направленные на вовлечение преподавателей в процесс воспитания студентов. Данные действия детерминируют формирование личностно-профессиональной позиции преподавателя как воспитателя, способствуют консолидации воспитательных усилий, преодолению разобщенности и несистемности воспитательных действий.

Цель статьи — представить управленческие действия по вовлечению преподавателей педагогического вуза в воспитательную деятельность.

Методология исследования. Методологическим основанием разработки управленческих действий по вовлечению преподавателей педагогического вуза в воспитательный процесс стали теоретические разработки П. В. Степанова о структуре воспитательной деятельности и ее психологических механизмах: мотивах и потребностях [12]; и концепция профессиональной позиции педагога-воспитателя А. И. Григорьевой [2].

А. И. Григорьева определяет «профессиональную позицию педагога в сфере воспитания как способ реализации педагогом собственных базовых (личностных и профессиональных) ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности» [9, с. 84]. В исследованиях П. В. Степанова ведущим мотивом-стимулом воспитания установлена реализация бытийных потребностей педагога, связанных с реализацией личностных ценностей и идеалов через раскрытие творческого потенциала, самоосуществление [12]. Преподаватель обратит внимание на воспитательные аспекты своей преподавательской деятельности в том случае, если она станет для него интересной, лично значимой, сопряженной с реализацией личностных и профессиональных ценностей. Поэтому, чтобы вовлечь, надо показать, что эта деятельность увлекательна, может стать лично значимой и вдохновляющей. Следовательно, управленческие действия необходимо направить на создание условий, актуализирующих бытийные потребности преподавателей. Представим некоторые действия.

Совместная работа над ценностными ориентирами подготовки будущих педагогов

Одним из первых и важных шагов по вовлечению преподавателей в воспитательную деятельность является обсуждение на стратегических сессиях ценностных ориентиров подготовки будущих педагогов. Совместное стратегирование довольно часто применяется для проектирования трансформации образовательных организаций. В Школе педагогики также проводились стратегические сессии, на которых разрабатывалась педагогическая система Школы педагогики и проектировалась программа становления Школы в новом качестве. На сессии приглашались преподаватели всех департаментов (аналоги выпускающих кафедр), студенты (принять участие мог любой студент) и работодатели (директора, завучи школ). Опустим содержание и технологию всего стратегирования. Опишем обсуж-

дение ценностных ориентиров и как это способствует вовлечению преподавателей в воспитательный процесс.

На одной из первых сессий в формате технологии «Мировое кафе» было организовано обсуждение ценностных ориентиров воспитания, связанных с запросами государства к педагогическому образованию. Данный формат позволяет организовать межпозиционную коммуникацию, в которой каждый студент, преподаватель, работодатель может обозначить свою позицию, отношение к обсуждаемому вопросу. Ориентиром для обсуждения целей-ценностей воспитания будущего педагога становится образ педагога, способного реализовывать человекоосозидающую миссию образования (раскрытие человеческого в человеке) для нового поколения россиян [13]. Студенты и преподаватели равноценно делятся на группы. В течение трех раундов фиксируют: 1) значимые, с их точки зрения, ценности, которыми должен обладать педагог; 2) педагогические (воспитательные) цели, к которым должен стремиться педагог; 3) основные педагогические (воспитательные) действия, необходимые для достижения целей. На завершающем такте происходит обобщение и ранжирование предложенных ценностей, целей и действий, соотнесение с ключевыми традиционными духовно-нравственными ценностями, оформленными Указом Президента Российской Федерации. Итог совместной работы оформляется в инфографику — облако слов «Базовые смыслы Школы педагогики», которая размещается в публичном пространстве Школы.

Обсуждение ценностных ориентиров педагогического образования совместно со студентами позволяет:

- актуализировать преподавательскому сообществу ценностные установки подготовки будущих педагогов, что способствует консолидации воспитательных действий;
- зафиксировать актуальные ценности студентов, увидеть фрагментарность их мировоззренческой картины;
- вступить в неформальную коммуникацию со студентами, ближе узнать их потребности, чаянья, личностные смыслы;

осуществить субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов, в котором преподаватель и студент увидят друг друга в новом ракурсе: студент обнаружит преподавателя, прислушивающегося к его мнению, поддерживающего выбор его ценности-цели; а преподаватель в лице студента встретит взрослого ответственного молодого коллегу, стремящегося применить свой творческий потенциал на благо страны.

Работа на стратегических сессиях погружает преподавателя в размышления о современном состоянии общества, человечества, страны,

о роли педагогического образования в новых реалиях. Немаловажным аспектом на стратегических сессиях является обсуждение миссии педагогического образования в небывалой исторической ситуации, проживаемой российским обществом сегодня, связанной с противостоянием с Западным миром, с духовно-нравственным возрождением России, с консолидацией общества вокруг идеи патриотизма. По мнению А. А. Деркача и Э. В. Сайко, в период смены исторических эпох у человека возникает особое самоощущение. Исторически обусловленные изменения общества имеют особую силу и действенность на самосознание человека, его личностный рост, характер и смысл его активности [4].

Размышления совместно со студентами включают личностный фактор, преподаватель не может отстраниться от обсуждаемых целей и ценностей. Здесь и сейчас имманентно ему становится понятно, что именно от его воспитательных действий зависит приближение студента к обсуждаемому идеальному образу педагога. Полагаем, что стратегические сессии способны актуализировать бытийные потребности в самореализации и воплощении себя в следующем поколении (генеративность по Э. Эриксону), обнаружить для преподавателя новые лично значимые смыслы воспитательного взаимодействия со студентами и вызвать мотивацию к включению в воспитательную деятельность.

Усиление «культурной оси» департамента

Важным управленческим действием в аспекте вовлечения преподавателей в воспитательный процесс считаем усиление так называемой «культурной оси» департамента. В последние десятилетия около трех четвертей вузов в сегменте ведущих университетов страны, по данным ВШЭ, осуществили переход от кафедр к департаментам [8]. Причины реорганизации усматриваются в потребности создания междисциплинарных и межнаучных структур — университетов нового поколения, способных «служить обществу в сложных и противоречивых условиях», воспроизводить национальные основы общества и развивать национальные экономики [15, с. 11]. Департамент осуществляет подготовку по нескольким близким образовательным программам и представляет собой объединение профессорско-преподавательского состава и научных работников в одной или несколько тесно связанных между собой отраслях знаний. Департамент осуществляет непосредственный контакт со студентами. Внутри департамента создается первичная воспитательная среда.

«Культурной осью» департамента может стать тема научно-ис-

следовательской деятельности департамента. Тема, с одной стороны, отражает предметную область подготовки, с другой стороны, объединяет преподавателей и студентов во временные смешанные коллективы. Усиление «культурной оси» департамента осуществляется через развитие в нем культурной среды, представляющей собой источник культурации и студента, и преподавателя.

Философ и культуролог М. С. Каган использовал термин «культурация» для обозначения процесса взаимодействия человека с культурой, интериоризации накопленных в истории культуры знаний, ценностей, идеалов. Культура несет в себе все «ценности, порожденные всеми народами во все времена, ибо они опредмечены в памятниках культуры и предоставляются ею во всеобщее пользование» [7, с. 178–179]. Человек входит в культуру и осуществляет в ней ценностное самоопределение, отбирая значимые лично для него ценности, смыслы и способы деятельности. Л. А. Степашко отмечала, что культурация отражает непрекращающийся процесс развития индивидуальной культуры человека, обусловленный стремлениями отождествлять себя с некими культурными образцами и вступить в сотворчество с культурой. Культурация как бытие в культуре, как процесс постижения в культуре универсальных ценностей и смыслов не может быть завершен, культурный человек находится в постоянных духовных поисках, обращенных к миру, другим, самому себе [13, с. 64]. Предполагается, что и студент как будущий педагог, и тем более преподаватель педагогического вуза никогда не останавливаются в процессе культурации.

Для непрерывного обогащения культурной среды, по мнению А. В. Иванова, необходимы ориентация на духовные ценности, задача на распредмечивание культурных смыслов содержания учебных дисциплин, уникальные отношения между субъектами образовательного процесса, поддерживающие обоюдное стремление студентов и преподавателей осваивать и создавать новые культурные смыслы [6]. В предыдущем действии была описана работа по совместной разработке целей-ценностей подготовки будущих педагогов в Школе педагогики. Разработанное облако слов «Базовые смыслы Школы педагогики» отражает совокупность отобранных целей-ценностей и представляет собой единое ценностно-смысловое поле Школы.

Каждый департамент продолжает работу с облаком слов, дополняя ценностями-смыслами, имеющими особое значение и связанными с предметной областью, к примеру начальное образование, дефектологическое образование, естественно-научное, историческое и т.п. Таким образом, происходит самоопределение преподавателей

департамента в ценностно-целевых установках, выбор тех ценностей, которые значимы лично для каждого преподавателя, оставаясь в общем ценностно-смысловом поле. Далее преподаватель находит в своей предметной области содержание, наиболее пригодное для приобщения студентов к выбранным ценностям. И начинает (или продолжает) целенаправленный процесс культурации — поиска в глубине культурного содержания предмета универсальных ценностей и смыслов. Обнаруженные смыслы становятся предметом обсуждения со студентами. Преподаватель углубляет свои знания в предметной области, обнаруживает в ней новые факты, свидетельства, утверждения, созвучные с его системой ценностей, с пониманием основ жизни человека, и стремится «заразить» этой увлеченностью студентов.

Поддержке развития культурной среды департаментов способствует их насыщенная научно-исследовательская деятельность: работа студенческих научных кружков, научные конференции, участие в научных конкурсах. Важно поддерживать увлеченность преподавателя своим предметом, способствовать созданию творческих студенческо-преподавательских коллективов, увлеченных предметной проблематикой. Такая работа традиционно проводится в вузах.

Процесс непрерывной культурации преподавателя имеет огромное значение для воспитательных влияний на студентов. Преподаватель, ведущий постоянный духовный поиск во избежание его «оскудения повседневностью» (И. А. Ильин), обладает богатым духовным опытом, мудростью, накапливает огромную палитру смыслов, размышлений, которыми делится со студентами, заражая, в свою очередь, их процессом духовного поиска и смыслостроительства. К процессу культурации предрасполагает культурное содержание учебного предмета, в котором имманентно присутствует духовный опыт предыдущих поколений. Находить в скрытом содержании предмета источники духовного роста для себя и для студентов — задача преподавателя, мыслящего себя в позиции воспитателя. Культурное содержание предмета может давать ощущение личных глубинных связей с прошлым, настоящим, будущим отечества, с человечеством, с вечными проблемами и конечными вопросами человеческого бытия. В целом идея человека, его предназначения, смысла жизни становится смыслообразующей в присвоении культурного опыта предыдущих поколений через изучение базовых и профильных дисциплин [13].

Следовательно, необходимо помогать преподавателю удерживать фокус на духовном поиске, говорить не только об освоении предметного содержания, но и открытии для себя новых смыслов. По мнению П. С. Гуревича, процесс культурации также детермини-

рован бытийными потребностями: потребностями преобразовать мир, «разорвать оковы пассивного существования, войти в «царство свободы»; в стремлении к пониманию смысла универсума [3, с. 34–36]. Инициации таких стремлений могут способствовать конкурсы среди преподавателей и студентов: «Духовный опыт в филологии (истории, математики и т.п.)», форматы внеучебной коммуникации студентов и преподавателей: «Педагогический квартирник на тему «Мое духовное странничество», отдельные секции на научно-практических конференциях и т.п. Как отмечал В. П. Зинченко, «идеальная форма или культура — приглашающая сила» [5, с. 231]. Само по себе содержание предмета не обеспечивает культурацию. В аспекте вовлечения преподавателей в воспитательный процесс необходимо создавать условия, «приглашающие» к духовному обогащению в культуре.

Совместная работа над коллективной монографией

Управленческим действием по вовлечению преподавателей в воспитательный процесс может стать совместная работа над коллективной монографией, посвященной воспитывающему обучению. В данном действии детерминантой является внешний стимул: преподавателю необходимо вести публикационную активность. Участие в коллективной монографии привлекает преподавателя возможностью выполнить необходимое требование для прохождения по конкурсу. Погружение в совместную творческую работу, связанную с рефлексивным описанием преподавательской деятельности, создает предпосылки для рождения внутренней мотивации. Беседы со студентами о ценностях, смысле жизни, высоких целях всегда находят живой отклик среди студентов, что воодушевляет преподавателя на продолжение такой работы.

В качестве общей темы монографии предлагается исследовать опыт преподавания учебных дисциплин в аспекте развития смысловой сферы студентов. Другими словами, преподавателям предлагается творчески подойти к преподаванию учебной дисциплины, применить приемы смыслодидактики [1], подвергнуть свой опыт рефлексии и выделить те содержание и приемы, которые помогут ответить на вопрос: «Как говорить со студентами о ценностях?».

Работа над коллективной монографией происходит в несколько этапов:

1. Приглашение преподавателей к участию. Встреча с преподавателями на заседаниях департамента в начале семестра, пояснение замысла коллективной монографии. Обращение к облаку слов «Базовые смыслы Школы педагогики» (цели-ценности подготовки будущего педагога), среди которых преподаватель выбирает направление смыс-

ловой работы, которое имеет личностное значение для него самого.

2. Проведение трех семинаров, на которых преподаватели знакомятся с концепцией смыслодидактики И. В. Абакумовой [1], механизмами смыслопорождения и смыслотворчества, с некоторыми приемами развития смысловой сферы и ее оценивания. Семинары играют огромное значение для вовлечения преподавателей в воспитательный процесс. В процессе выбора из «Облака слов» целей-ценностей, с которыми преподаватели будут работать, подчеркивается значимость ценностей лично для преподавателя. Преподаватель самоопределяется в выборе тех ценностей, которые для него особо значимы, о которых он может говорить со студентами, используя содержание преподаваемого предмета. В ходе обсуждения преподаватель определяется с ценностями, которые пережиты в собственном опыте и значимы для передачи следующим поколениям, понимая контекст будущей профессиональной деятельности студентов. Обсуждая ценностно-смысловую основу совместной жизнедеятельности в Школе педагогики, преподаватели озвучивают и «означивают» выделенные ценности и личностные смыслы, запускаются процессы смыслопорождения и смыслотворчества. Коммуникация по вопросам воспитания обладает «заражающим» действием, вызывает мотивацию к участию в воспитательном процессе.

3. Далее в течение семестра преподаватели апробируют приемы, записывают свои наблюдения за процессом, анализируют полученную обратную связь.

4. Подготовка текста монографии к публикации.

Каждый этап работы над монографией помогает преподавателю увидеть, что воспитание может быть имманентно встроено в процесс обучения, что диалоговость, столкновение позиций, вызывание эмоционального отклика на факты помогают придать размышлениям студента направленность на традиционные российские духовно-нравственные ценности, зародить «зерно» дальнейших размышлений, из которых может вырасти позиция.

Таким образом, работа над коллективной монографией помогает вовлечь преподавателя в процессы воспитания, изначально используя внешнюю мотивацию. В процессе коллективной творческой деятельности в сообществе единомышленников рождается внутренняя мотивация, связанная с переживанием причастности к большому значимому делу, к высоким целям воспитания будущего поколения. При этом преподавателями осваивается новая компетенция — готовность реализовывать воспитательный потенциал учебно-профессиональной деятельности.

Привлечение студентов к анализу проведенных преподавателем занятий

Укреплению воспитательной позиции преподавателя может способствовать привлечение студентов к анализу проведенных преподавателем занятий с целью выделения в его преподавательской деятельности воспитательных действий. Формировать воспитательные компетенции у студентов можно по-разному: предлагать соответствующие практические задания, разбирать образовательные ситуации и т.п. А можно предложить студентам для анализа свой собственный опыт учебно-профессионального взаимодействия с ними в рамках аудиторной работы.

Преподаватель начинает учебную дисциплину (занятие) и просит студентов фиксировать те его действия, которые, по мнению студентов, имеют воспитательную функцию. В конце семестра или занятия преподаватель предлагает список вопросов, который помогает студенту описать процесс изменения (расширения, рождения) смыслов в ходе занятия, зафиксировать приемы (вопросы, задания, паузы), которые применил преподаватель с этой целью. В качестве закрепления дается практическое задание разработать урок, в ходе которого будущий учитель также затронет через содержание предмета смыслы и ценности, которые для студента лично значимы, реализуя тем самым принцип воспитывающего обучения. В ходе такой работы преподаватель может увидеть большую откликаемость и воодушевление студентов от бесед о ценностях. Студентов очень волнуют вопросы поиска смыложизненных ориентаций, тех регулятивов, на которые они могут опираться в жизни. Еще большую значимость для будущих педагогов имеют их собственные воспитательные компетенции. Они понимают, что миссия педагога — помочь ребенку в становлении его личности, передать в педагогическом взаимодействии ценности и опыт предыдущих поколений. Следовательно, студенты формулируют запрос к преподавателям на помощь в формировании воспитательных компетенций.

Получение обратной связи от студентов о значимости воспитывающего обучения покажет смысл данной деятельности и может стать сильным стимулом к укреплению воспитательной позиции преподавателя, что поддерживает мотивацию самореализации, раскрытия своего предназначения в преподавательской деятельности. Отметим, что задачу на формирование воспитательных компетенций ставит перед собой только тот преподаватель, для которого воспитывающее обучение является уже установкой. Таких, к сожалению, немного. Большинство преподавателей сосредоточены на предметной

подготовке. Такой способ вовлечения в воспитание возможен после описанных выше.

Заключение. Определяющим фактором приобщения будущих педагогов к традиционным российским духовно-нравственным ценностям является мотивированная и профессиональная включенность преподавателей в воспитательный процесс, наличие у них личностно-профессиональной позиции как воспитателя. Описанные управленческие действия направлены на то, чтобы вовлечь преподавателей в воспитательный процесс, показать им, что эта деятельность увлекательна, может стать личностно значимой и вдохновляющей. Обсуждение на стратегических сессиях ценностных ориентиров подготовки будущих педагогов выводит в поле сознания основополагающие педагогические ценности, помогает осознать причастность к воспитанию будущих учителей. Управленческие действия по усилению «культурной оси» департамента поддерживают целенаправленный процесс культурации преподавателя — поиска в глубине культурного содержания предмета универсальных ценностей и смыслов, что усиливает воспитательное взаимодействие со студентами. Работа над коллективной монографией по вопросам смыслодидактики способствует развитию преподавательской компетентности, связанной с реализацией воспитательного потенциала учебно-профессиональной деятельности, и в целом приобщает к воспитательному процессу. Результативность представленных действий определяется тем, что через них актуализируются бытийные потребности преподавателя в самореализации и воплощении себя в следующем поколении. Представляется, что такая работа позволяет консолидировать воспитательные усилия всех участников образовательного процесса, преодолеть разобщенность и несистемность воспитательных действий в вузе.

Список литературы

1. Абакумова И. В., Кукуляр А. М., Фоменко В. Т. Смыслодидактика как системное воплощение общей теории смысла в практике учебного процесса // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11, № 3. С. 24–32.
2. Григорьева А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: на пути к новому образованию // Человек и образование. 2014. № 4(41). С. 63–66.
3. Гуревич П. С. Куда идешь, человек? Москва: Знание. 1991. 46 с.
4. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация — основание акмеологического развития: монография. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. 2010. 224 с.
5. Зинченко В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили: к началу органической психологии. Ин-т «Открытое о-во». Москва: Новая шк.. 1997. 334 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://djvu.online/file/КОb7U3CPFQbDW>.
6. Иванов А. В. Культурная среда образовательной организации как педагогическое явление // ЦИТИСЭ. 2018. № 2(15). С. 13.

7. Казан М. С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 204 с.
8. Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2021. 616 с.
9. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Н. Л. Селиванова, М. В. Воропаев, Л. В. Алиева [и др.]. Твер: ООО ИПФ «Виарт». 2011. 200 с.
10. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 08.07.2025).
11. Селиванова Н. Л., Шакурова М. В. Современные ориентиры концептуализации воспитания в высшей школе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, № 2(50). С. 169–177.
12. Степанов П. В. Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. 2009. № 2(1385). С. 190–196.
13. Степанко Л. А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. 248 с.
14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 08.07.2025).
15. Три миссии университета: образование, наука, общество / Ред. кол.: В. А. Садовничий и др. Москва: МАКС Пресс, 2019. 440 с.
16. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 08.07.2025).
17. Шакурова М. В. Актуальные вопросы воспитания будущих специалистов в пространстве образовательной организации // Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Орёл, 07–08 октября 2024 года. Орёл: Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, 2024. С. 360–366.

References

1. Abakumova I. V., Kukulyar A. M., Fomenko V. T. Smy`slodidaktika kak sistemnoe voploshhenie obshhej teorii smy`sla v praktike uchebnogo processa // Rossijskij psixologicheskij zhurnal. 2014. Т. 11, № 3. С. 24–32. [In Rus].
2. Grigor`eva A. I. Pedagog kak professional`ny`j vospitatel`: na puti k novomu obrazovaniyu // Chelovek i obrazovanie. 2014. № 4(41). С. 63–66. [In Rus].
3. Gurevich P. S. Kuda idesh`, chelovek? Moskva: Znanie. 1991. 46 s. [In Rus].
4. Derkach A. A., Sajko E` V. Samorealizaciya — osnovanie akmeologicheskogo razvitiya: monografiya. Moskva: MPSI; Voronezh: MODE`K. 2010. 224 s. [In Rus].
5. Zinchenko V. P. Posox Osipa Mandel`shtama i Trubka Mamardashvili: k nachalam organicheskoj psixologii. Moskva: Novaya shk.. 1997. 334 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://djuv.online/file/KOb7U3CPFQbDW>. [In Rus].
6. Ivanov A. V. Kul`turnaya sreda obrazovatel`noj organizacii kak pedagogicheskoe yavlenie // CITISE. 2018. № 2(15). С. 13. [In Rus].
7. Kagan M. S. Filsofskaya teoriya cennosti. SPb.: Petropolis, 1997. 204 s. [In Rus].
8. Kuz`minov Ya. I., Yudkevich M. M. University` v Rossii: kak eto rabotaet. M.: Izd. dom Vy`sshey shkoly` e`konomiki. 2021. 616 s. [In Rus].
9. Metodologicheskie posledstviya paradigmal`nogo sdviga v teorii vospitaniya /

- N. L. Selivanova, M. V. Voropaev, L. V. Alieva [i dr.]. Tver: OOO IPF «Viart». 2011. 200 s. [In Rus].
10. Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj politiki po soxraneniyu i ukreplenyu tradicionny'x rossijskix duxovno-nravstvenny'x cennostej: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashheniya: 08.07.2025). [In Rus].
 11. Selivanova N. L., Shakurova M. V. Sovremenny'e orientiry' konceptualizacii vospitaniya v vy'sshej shkole // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. 2024. T. 13, № 2(50). S. 169–177. [In Rus].
 12. Stepanov P. V. Motivaciya pedagogov kak vospitatelej // Narodnoe obrazovanie. 2009. № 2(1385). S. 190–196. [In Rus].
 13. Stepashko L. A. Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskie, aksiologicheskie, antropologicheskie osnovaniya: uchebnoe posobie. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. un-ta, 2008. 248 s. [In Rus].
 14. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHLBitwN4gB.pdf> (data obrashheniya: 08.07.2025). [In Rus].
 15. Tri missii universiteta: obrazovanie, nauka, obshhestvo / Red. kol.: V. A. Sadovnichij i dr. Moskva: MAKS Press, 2019. 440 s. [In Rus].
 16. Federal'ny'j zakon ot 31 iyulya 2020 g. № 304-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'ny'j zakon Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii po voprosam vospitaniya obuchayushhix-sya». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (data obrashheniya: 08.07.2025). [In Rus].
 17. Shakurova M. V. Aktual'ny'e voprosy' vospitaniya budushhix specialistov v prostranstve obrazovatel'noj organizacii // Sovremennoe professional'noe obrazovanie: opyt, problemy', perspektivy': Materialy' mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Oryol, 07–08 oktyabrya 2024 goda. Oryol: Orlovskij gosudarstvenny'j universitet im. I. S. Turgeneva, 2024. S. 360–366. [In Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 15.11.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 15.11.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 371.388.3

Практико-ориентированная подготовка будущего учителя изобразительного искусства

Руднев Иван Юрьевич

Кандидат педагогических наук, доцент РАО, заведующий кафедрой методики преподавания изобразительного искусства имени Н. Н. Ростовцева художественно-графического факультета Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Российская Федерация.

E-mail: iyu.rudnev@mpgu.su

ORCID ID: 0009-0004-1613-0608

Аннотация. *Статья посвящена практико-ориентированной подготовке будущих учителей изобразительного искусства на примере конкретного исследовательского кейса — педагогической практики студентов художественно-графического факультета Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета в школе № 548 «Царицыно». Научная новизна исследования состоит в разработке и апробации модели, интегрирующей учебный процесс вуза в реальную среду профильной школы. Уникальность методики заключается в переходе от простого наблюдения за уроками к системному погружению студентов в педагогическую деятельность. Практическая значимость работы раскрывается через успешную апробацию новых форм сотрудничества по схеме «вуз — школа — студент». Представленная модель наглядно демонстрирует свою эффективность в формировании профессиональной готовности, запуске механизмов самоопределения и личностного роста будущего педагога-художника.*

Статья адресована преподавателям педагогических вузов и методистам, занимающимся подготовкой учителей изобразительного искусства. Она будет также полезна практикующим учителям и руководителям образовательных учреждений, которые ориентированы на внедрение современных подходов в области художественного образования.

Ключевые слова: *федеральный пилотный проект, практико-ориентированная подготовка, учитель изобразительного искусства, педагогическая практика, взаимодействие «вуз — школа — студент», профессиональная готовность, педагогическая деятельность, художественное образование, самоопределение будущего педагога.*

Для цитирования: *Руднев И. Ю. Практико-ориентированная подготовка будущего учителя изобразительного искусства // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С.58–70*

Practical-oriented training of future visual arts teachers

Rudnev Ivan Yu.

PhD in Education, Associate Professor at the Russian Academy of Education, Head of the N. N. Rostovtsev Department of Fine Arts Teaching Methods, Faculty of Fine Arts and Graphics, Institute of Fine Arts, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation.

Email: iyu.rudnev@mpgu.su

ORCID ID: 0009-0004-1613-0608

Abstract. *This article explores the practice-oriented training of future fine arts teachers using a specific research case study — the teaching internship of students in the Art and Graphics Department of the Institute of Fine Arts of Moscow State Pedagogical University at School No. 548 "Tsaritsyno." The research's novelty lies in the development and validation of a model that integrates the university's educational process into the real-life environment of a specialized school. The uniqueness of this method lies in its transition from simple lesson observation to the systematic immersion of students in pedagogical activities. The practical significance of the work is demonstrated through the successful testing of new forms of collaboration based on the "university-school-student" model. The presented model clearly demonstrates its effectiveness in developing professional readiness, facilitating self-determination, and fostering personal growth in future art teachers.*

This article is intended for teachers at pedagogical universities and methodologists involved in the training of fine arts teachers. It will also be useful for practicing teachers and heads of educational institutions focused on implementing modern approaches in art education.

Key words: *federal pilot project, practice-oriented training, fine arts teacher, teaching practice, university-school interaction, professional readiness, pedagogical activity, art education, self-determination of future teachers.*

For citation: *Rudnev I. Yu. Practical-oriented training of future visual arts teachers // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 1 (73). P. 58–70*

Введение. Современные вызовы системе педагогического образования, отраженные в ФГОС ВО и профессиональном стандарте «Педагог», актуализируют проблему практико-ориентированной подготовки будущих учителей. Эта задача получила дополнительный импульс в рамках федерального пилотного проекта по совершенствованию системы высшего образования, введенного Указом Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 и реализуемого с 1 сентября 2023 года в шести вузах страны, включая Московский педагогический государственный университет (МПГУ). Проект делает ставку на усиление практической, исследовательской и междисциплинарной

составляющих подготовки, а также на равноправное партнерство вуза и школы.

Этот контекст приобретает особую значимость в подготовке учителей изобразительного искусства, чья профессиональная деятельность по своей сути является синтезом художественного творчества и педагогики. Несмотря на практическую природу предмета «Изобразительное искусство», традиционная модель вузовской подготовки зачастую демонстрирует разрыв между освоением теоретических дисциплин, специальных художественных навыков и реальными требованиями к организации учебного процесса в современной школе.

Теоретической основой для преодоления этого разрыва выступают классические и современные педагогические подходы.

1. *Деятельностный подход* (Л. С. Выготский [5], А. Н. Леонтьев [11], П. Я. Гальперин [8] и др.) является методологическим ядром. Применительно к изобразительному искусству это означает, что знания и компетенции формируются не через пассивное усвоение, а в процессе художественно-педагогической деятельности. Будущий учитель осваивает профессию, непосредственно проектируя и проводя уроки, анализируя работы обучающихся и решая конкретные педагогические задачи.

2. *Социально-культурный подход* (Л. С. Выготский [6] и др.) подчеркивает важность погружения в реальную образовательную среду, где обучение связано с современными визуальными практиками и культурным контекстом.

3. *Проектно-исследовательский подход* (С. Т. Шацкий [23] и др.). Современная трактовка практико-ориентированности в изобразительном искусстве предполагает, что учебные задания формулируются как художественные проекты или творческие исследования. Студенты учатся не просто «дать задание нарисовать», а сформулировать художественную проблему, организовать процесс ее решения и представить публичный результат (выставка, арт-объект, портфолио и др.).

4. *Контекстное обучение* (А. А. Вербицкий [7] и др.), которое опирается на теорию деятельности. Обучение признается эффективным, если оно погружено в профессиональный контекст. Для учителя изобразительного искусства — это контекст современной школы с ее вызовами: работа с цифровыми технологиями (графические планшеты, дизайн-программы), инклюзивное образование, междисциплинарность (STEAM-подход) и др.

В области художественной педагогики фундаментом всегда являлся принцип работы с натуры (Н. Н. Ростовцев [12–13], В. С. Кузин [9],

Е. В. Шорохов [25], С. П. Ломов [10], И. Ю. Руднев [21]), развивающий художественное видение и художественное мышление. Данный принцип трансформируется из чисто художественного в педагогический: для формирования профессионального мастерства будущему учителю необходима «работа с натуры» в реальном классе, а не только в условиях вузовской аудитории.

Таким образом, современная трактовка практико-ориентированного обучения в области изобразительного искусства — это интегративная система, где теоретическое освоение педагогики и искусства неразрывно связано с активной, проектной и рефлексивной деятельностью в условиях, максимально приближенных к профессиональной реальности. Эта система нацелена на подготовку педагога, способного быть не просто учителем изобразительного искусства, а модератором творческой деятельности и куратором художественного развития личности в современном мире.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью в учителе изобразительного искусства, способном организовать продуктивную, практико-ориентированную деятельность школьников, и существующей системой вузовской подготовки, где преобладают теоретические и репродуктивные формы работы, не обеспечивающие достаточного системного погружения студента в профессиональную среду.

Целью исследования является разработка, апробация и оценка эффективности структурно-функциональной модели практико-ориентированной подготовки будущего учителя изобразительного искусства к педагогической деятельности, реализованной на базе Государственного автономного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 548 «Царицыно» (далее — Школа № 548).

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основы и современные трактовки практико-ориентированного обучения применительно к предметной области «Искусство».
2. Разработать структурно-функциональную модель практико-ориентированной подготовки, интегрированную в образовательный процесс школы-партнера.
3. Апробировать данную модель в ходе педагогической практики студентов художественно-графического факультета Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (далее — ХГФ ИИИ МПГУ) и оценить ее результативность на основе анализа продуктов деятельности и рефлексивных отчетов студентов.

4. Обобщить полученный опыт и сформулировать методические рекомендации по его внедрению.

Методы исследования. В работе применялся комплекс методов, направленных на изучение процесса практико-ориентированной подготовки. На теоретическом уровне был проведен анализ нормативно-правовой и научно-методической литературы. Эмпирическая база сформирована благодаря педагогическому наблюдению, анкетированию обучающихся, анализу продуктов их творческой деятельности и рефлексии собственного опыта студентов, полученного в ходе педагогической практики в школе № 548. В ходе практики была реализована серия уроков и занятий, направленных на апробацию авторских практико-ориентированных подходов при подготовке будущего учителя.

Основная часть. Экспериментальной площадкой для апробации модели практико-ориентированной подготовки выступила школа № 548, которая является организацией-партнером ХГФ ИИИ МПГУ и чья образовательная философия совпадает с целями нашего исследования. Основопологающим фактором, обеспечившим эффективность погружения, стала ярко выраженная художественная направленность школы. Наличие специализированных мастерских и углубленное изучение дисциплин художественного цикла создало аутентичную профессиональную среду, в которой студенты-практиканты оказались не сторонними наблюдателями, а полноценными участниками образовательного процесса.

Важнейшим условием успешной апробации модели стало непосредственное взаимодействие с руководством и педагогическим коллективом школы № 548. Профессиональная позиция и поддержка директора школы Е. Л. Рачевского и руководителя художественного направления Г. В. Соколова позволили верифицировать практическую значимость разрабатываемой модели и адаптировать ее к современным образовательным реалиям. Созданная в учреждении уникальная образовательная среда обеспечила полноценное погружение студентов-практикантов в профессиональную деятельность, соответствующую актуальным стандартам художественного образования и способствующую их профессиональному становлению.

Принципы организации практики и их реализация.

Практика студентов ХГФ ИИИ МПГУ была построена на нескольких взаимосвязанных принципах, трансформирующих традиционную «наблюдательную» модель в активную проектную деятельность.

1. Принцип трансформации учебного задания в значимый арт-объект. В рамках реализации данного принципа перед студентами была

поставлена задача проектирования учебных занятий, где конечным результатом выступало создание законченного художественного продукта, обладающего смысловой и эстетической ценностью за пределами учебного процесса. Данный подход был направлен на повышение учебной мотивации школьников и одновременное формирование у будущих педагогов компетенций в области педагогического кураторства и организации проектной деятельности. Апробация принципа осуществлялась через серию специально разработанных проектов:

«Арт-объект для школьного пространства»: в ходе выполнения задания учащиеся разрабатывали эскизы и макеты малых архитектурных форм, предназначенных для интеграции в реальную среду образовательного учреждения.

«Стилизация природных форм»: задание было нацелено на последовательный переход учащихся от академического рисунка к созданию авторских декоративных композиций.

«Автопортрет будущего педагога»: задание, позволившее совместить решение художественных задач с процессом осознания профессиональной идентичности.

2. Принцип проектной деятельности как ядра педагогического взаимодействия. Студенты выступали в роли руководителей групповых и индивидуальных художественных проектов. Это требовало от них умения формулировать концепцию, планировать этапы работы, организовывать командную деятельность учащихся и презентовать результаты. Мотивирующим фактором была ориентация на реальный «заказ» от администрации школы и публичный результат — организацию выставки в галерее школы № 548.

3. Интеграция с цифровыми технологиями и другими предметными областями (STEAM-подход). Реализация на практике данного дидактического принципа обеспечила формирование у обучающихся метапредметных компетенций через синтез художественной практики с дисциплинами гуманитарного и естественно-научного циклов (история, география, биология). Важным аспектом стало целенаправленное использование на уроках изобразительного искусства цифрового инструментария современного художника-педагога: освоение графических планшетов и специализированного ПО для цифровой иллюстрации и дизайна. Данный подход не только расширил технический арсенал учащихся, но и сформировал у них понимание трансформации визуального языка в условиях цифровой среды, что соответствует актуальным требованиям к подготовке учителей изобразительного искусства.

Разработанная и апробированная структурно-функциональная

модель практико-ориентированной подготовки будущего учителя изобразительного искусства представляет собой целостную педагогическую систему, интегрированную в образовательную среду школы-партнера.

Инновационность предлагаемой модели заключается не в отдельных ее элементах, а в их системной интеграции и смещении акцентов, что приводит к качественным изменениям в профессиональном становлении будущего учителя изобразительного искусства (Табл. 1).

Таблица 1 Инновационность модели для развития личности будущего учителя

Традиционная модель практики	Практико-ориентированная модель	Инновационный эффект для личности учителя
Студент сначала наблюдает за работой учителя, затем повторяет его действия	Студент с первого дня выступает как педагог-исследователь, проектирующий образовательные ситуации	Формируется активная профессиональная позиция, готовность к инновациям и ответственность за образовательный результат
Основная задача — провести урок по готовому конспекту, освоить «технику» преподавания	Основная задача — создать вместе с учениками значимый художественный продукт (проект, выставку)	Развивается педагогическое творчество и художественное мышление. Учитель учится видеть в уроке не набор упражнений, а целостный творческий акт
Практика воспринимается как обособленный этап, часто оторванный от содержания вузовских дисциплин	Практика становится сквозным модулем подготовки, а теоретические курсы (психология, методика, история искусства) получают практическое применение в школе	Преодолевается «разрыв между теорией и практикой». Знания становятся инструментом для решения реальных задач, что повышает мотивацию к их глубокому усвоению
Главный результат — положительный отзыв от преподавателя и оценка в зачетке	Главный результат — портфолио реализованных проектов и сформированная способность к критическому самоанализу (рефлексии)	Формируется ключевая компетенция современного педагога — способность к непрерывному саморазвитию и адаптации в меняющейся образовательной среде
Подготовка ведется в рамках предметной области «Искусство»	Студент учится интегрировать искусство с другими предметами (STEAM-подход), работать с цифровыми технологиями, проектным управлением	Учитель изобразительного искусства становится интегратором знаний в школе, способным обогащать образовательный процесс и развивать у учеников творческие способности, критическое мышление, креативность, коммуникацию

В рамках реализации данной модели:
вуз (МПГУ) выступает методологическим и научным куратором, обеспечивая теоретическое обоснование и постановку профессиональных задач;

школа (№ 548) становится живой педагогической лабораторией, предоставляя инфраструктуру, ресурсы и экспертизу учителей-наставников;

студент превращается из пассивного стажера в активного субъекта профессиональной деятельности, который не просто осваивает, а сразу апробирует и отрабатывает педагогические технологии в реальных условиях, решая актуальные художественно-педагогические задачи.

Именно такое системное погружение, при котором практика становится не этапом, а сквозным принципом подготовки, позволяет сформировать у будущего учителя устойчивую готовность к профессиональной деятельности. Данный подход полностью отвечает актуальным запросам современной школы на компетентного педагога-художника и соответствует фундаментальной сущности изобразительного искусства как инструмента познания мира и средства самовыражения личности.

Таким образом, апробированная модель эффективно преобразует традиционную педагогическую практику в целостную систему профессиональной подготовки, основанную на принципах стратегического партнерства «вуз — школа — студент» и создающую условия для органичного вхождения выпускника в профессию.

Со стороны вуза организация процесса осуществлялась через цифровое методическое сопровождение. Основным инструментом выступил электронный учебный курс (ЭУК) по педагогической практике, размещенный в электронной информационно-образовательной среде «ИнфоДа МПГУ» на базе LMS Moodle. Данная платформа позволила обеспечить прозрачность и управляемость процессом: преподаватель мог в режиме реального времени отслеживать прогресс каждого студента, контролировать сроки выполнения заданий и оперативно вносить корректировки; предоставить студентам персонализированный доступ к учебным материалам и заданиям в любое время, что поддерживало их автономию и позволяло выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и создать единое информационное пространство для коммуникации, сбора отчетных документов (включая индивидуальную книжку обучающегося по практической подготовке) и рефлексии.

Со стороны школы реализация модели обеспечивалась за счет назначения опытного руководителя-наставника, который постепенно

вводил студентов в образовательный процесс (от наблюдения и проведения фрагментов уроков к самостоятельному ведению занятий, а также руководству художественными проектами школьников).

Со стороны студентов реализация модели требовала проявления их субъектной активной позиции, включающей разработку и проведение уроков, ведение дневника практики, непрерывную рефлексию и сбор материалов для дальнейшей научно-исследовательской работы.

Таким образом, реализованная модель трансформирует педагогическую практику из формального отчетного этапа в интенсивный образовательный ресурс. За счет глубокой интеграции в реальный школьный контекст, поддержки цифровыми инструментами и акцента на рефлексии данная система целенаправленно формирует у будущего учителя изобразительного искусства ключевые компетенции, позволяя выпускнику стать не просто преподавателем предмета, а современным, компетентным художником-педагогом, готовым к решению актуальных задач образования, а именно:

предметно-методических: готовность к проектированию и проведению современных уроков изобразительного искусства, готовность к разработке и реализации образовательных программ художественной направленности;

психолого-педагогических: умение создавать условия для индивидуального творческого развития учеников с учетом их индивидуальных особенностей и личностных характеристик. Способность осуществлять педагогическое сопровождение процесса художественно-творческого развития школьников;

проектно-исследовательских: способность разрабатывать и реализовывать творческие проекты, владение навыками организации и руководства художественными проектами различной сложности;

коммуникативно-рефлексивных: умение выстраивать диалог с участниками образовательного процесса. Способность к систематическому самоанализу и самооценке профессиональной деятельности.

Обобщение опыта и методические рекомендации по внедрению модели. Реализация практико-ориентированной модели подготовки показала следующие позитивные результаты. У школьников отмечен значительный рост интереса к предмету. Выполняемые работы приобрели большую осознанность и оригинальность, поскольку были ориентированы на создание конкретного художественного продукта с ясной практической целью. У студентов сформировались следующие профессиональные умения: овладение технологией проектирования современного урока; развитие рефлексивной культуры через анализ собственной деятельности. Важным достижением стало осознание

студентами современного урока как творческого проекта, требующего не только специальных знаний, но и развитых коммуникативных навыков для эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Рефлексивные отчеты практикантов подтвердили, что предложенный формат подготовки позволил им переосмыслить профессию учителя, открыв в ней новые возможности для творческой самореализации через педагогическую деятельность и успехи учеников.

Методические рекомендации по внедрению модели требуют комплексного интегрированного подхода, основанного на следующих аспектах:

— организационном — заключающемся в установлении долгосрочных партнерских отношений с профильными школами и учреждениями системы дополнительного образования, обладающими необходимой материально-технической базой, развитой художественной инфраструктурой для эффективной интеграции будущих педагогов-художников в образовательный процесс;

— содержательно-методическом — предусматривающем реализацию системы постепенного погружения студентов в профессиональную деятельность через последовательный переход от наблюдения к самостоятельному ведению уроков и руководству художественными проектами учащихся, соединяющих теоретическую подготовку с практической деятельностью;

— технологическом — обеспечивающем доступ к современному цифровому оборудованию и программному обеспечению;

— оценочно-рефлексивном — включающем внедрение системы нормативного оценивания на основе ведения индивидуальных книжек обучающихся по практике, проведения регулярных консультаций, мастер-классов с наставниками и организацию итоговой публичной защиты проектов при участии всех заинтересованных сторон.

Такой подход позволяет трансформировать традиционную педагогическую практику в эффективный ресурс профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило эффективность целенаправленного внедрения практико-ориентированной модели в подготовку будущих учителей изобразительного искусства. Основным условием эффективности модели является погружение студента в реальную педагогическую деятельность, где он выступает не сторонним наблюдателем, а активным организатором и дизайнером образовательных ситуаций.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой

конкретных методических кейсов и цифровых инструментов, поддерживающих практико-ориентированную подготовку педагогов-художников, а также с возможностью распространения и адаптации предложенной модели для других дисциплин в рамках художественного образования. Реализация этих направлений будет способствовать совершенствованию системы педагогического образования в контексте современных требований к профессиональной подготовке будущих учителей изобразительного искусства.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287.
2. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.
3. Актуальные вопросы контекстного образования: материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А. А. Вербицкого. 25 февраля 2021 г. / Под редакцией Е. Б. Пучковой, Е. А. Сорокоумовой. М.: МПГУ, 2021. 118 с.
4. *Алексеев Н. Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–103.
5. *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей. Москва; Ленинград: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935 (Л.: тип. «Печатный двор»). 133 с.
6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
7. *Вербицкий А. А.* Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 266 с.
8. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 150 с.
9. *Кузин В. С.* Рисунок. Наброски и зарисовки: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 232 с.
10. *Ломов С. П.* Методология художественного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2011. 188 с.
11. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.
12. *Ростовцев Н. Н.* О педагогической деятельности и методах преподавания: мемуарные записки. Омск: Изд-во Омского гос. пед. университета, 2002. 247 с.
13. *Ростовцев Н. Н.* Рисование с натуры. Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР. Ленинградское отделение, 1962. 77 с.
14. *Руднев И. Ю.* Композиция в изобразительном искусстве: Монография. М.: Мир науки, 2019. 100 с.
15. *Руднев И. Ю.* Самоуправление — залог успешного обучения студентов педагогических вузов в условиях цифровизации образовательной системы // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 2(63). С. 402–408.
16. *Руднев И. Ю.* Педагогический менеджмент проектирования электронных образовательных ресурсов в условиях информационной среды вуза: Монография. М.: МПГУ, 2023. 194 с.
17. *Руднев И. Ю., Барциц Р. Ч.* История развития методики преподавания изобразительного искусства и становление научной школы Н. Н. Ростовцева // Ученые

- записки Орловского государственного университета. 2025. № 1(106). С. 312–318.
18. Руднев И. Ю. Электронные образовательные ресурсы — основной компонент научно-методического обеспечения дидактического процесса в условиях цифровизации художественного образования // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 2 (59). С. 274–279.
19. Руднев И. Ю., Игнатьев С. Е. Особенности применения электронных образовательных ресурсов и дистанционных технологий в высшем художественно-педагогическом образовании // ЦИТИСЭ. — 2021. — № 4. — С. 325–333.
20. Руднев И. Ю., Чистов П. Д. Системные основы методики преподавания изобразительного искусства // Право и практика. 2017. № 2. С. 232–236.
21. Руднев И. Ю. Рисование с натуры как основа обучения детей изобразительному искусству и развития личности // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2017. № 2 (39). С. 297–301.
22. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособие. М., 2006. 231 с.
23. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 502 с.
24. Материалы отчетов по педагогической практике студентов ХГФ ИИИ МПГУ в школе № 548 (2022–2025 гг.).
25. Рисование с натуры в I — VI классах / В. С. Кузин, Э. И. Кубышкина, Т. Я. Шпикалова, Е. В. Шорохов; Под общ. ред. канд. филол. наук Б. И. Фоминых; Науч.-исслед. ин-т школ. — М.: [б. и.], 1977. 68 с.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart (FGOS) osnovnogo obshchego obrazovaniya, utverzhdenyj prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 goda № 287. [In Rus].
2. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r «O Konceptcii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g.». [In Rus].
3. Aktual'nye voprosy kontekstnogo obrazovaniya: materialy kruglogo stola, posvyashchennogo pamyati akademika RAO, doktora pedagogicheskikh nauk, professora A. A. Verbickogo. 25 fevralya 2021 g. / Pod redakciej E. B. Puchkovoju, E. A. Sorokoumovoju. M.: MPGY, 2021. 118 s. [In Rus].
4. Alekseev N. G. Proektirovanie i reflektivnoe myshlenie // Razvitie lichnosti. 2002. № 2. S. 85–103. [In Rus].
5. Vygotskij L. S. Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija: Sbornik statej. M.; L.: Gos. ucheb.-ped. izd-vo, 1935. 133 s. [In Rus].
6. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / Pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika-Press, 1999. 536 s. [In Rus].
7. Verbickij A. A. Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie. M.: MPGY, 2017. 266 s. [In Rus].
8. Gal'perin P. Ya. Vvedenie v psihologiyu. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1976. 150 s. [In Rus].
9. Kuzin V. S. Risunok. Nabroski i zarisovki: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. 2-e izd., ster. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. 232 s. [In Rus].
10. Lomov S. P. Metodologiya hudozhestvennogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie. M.: MPGY, 2011. 188 s. [In Rus].
11. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 303 s. [In Rus].
12. Rostovcev N. N. O pedagogicheskoy deyatel'nosti i metodah prepodavaniya (Memuarnye zapiski). Omsk: Izd-vo OmGPU, 2002. [In Rus].
13. Rostovcev N. N. Risovanie s natury. L.: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva Prosveshcheniya RSFSR. Leningradskoe otdelenie, 1962. 77 s. [In Rus].

14. Rudnev I. Yu. Kompozitsiya v izobrazitel'nom iskusstve: Monografiya. M.: Mir nauki, 2019. 100 s. [In Rus].
15. Rudnev I. Yu. Samoupravlenie — zalog uspehnogo obucheniya studentov pedagogicheskikh vuzov v usloviyah cifrovizatsii obrazovatel'noj sistemy // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2023. № 2(63). S. 402–408. [In Rus].
16. Rudnev I. Yu. Pedagogicheskij menedzhment proektirovaniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v usloviyah informacionnoj sredy vuza: Monografiya. M.: MPGY, 2023. 194 s. [In Rus].
17. Rudnev I. Yu., Barcic R. Ch. Istoriya razvitiya metodiki prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva i stanovlenie nauchnoj shkoly N. N. Rostovceva // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2025. № 1(106). S. 312–318. [In Rus].
18. Rudnev I. Yu. Elektronnye obrazovatel'nye resursy — osnovnoj komponent nauchno-metodicheskogo obespecheniya didakticheskogo processa v usloviyah cifrovizatsii hudozhestvennogo obrazovaniya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2022. № 2(59). S. 274–279. [In Rus].
19. Rudnev I. Yu., Ignat'ev S. E. Osobennosti primeneniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov i distantsionnykh tehnologij v vysshem hudozhestvenno-pedagogicheskom obrazovanii // CITISE. 2021. № 4. S. 325–333. [In Rus].
20. Rudnev I. Yu., Chistov P. D. Sistemnye osnovy metodiki prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva // Pravo i praktika. 2017. № 2. S. 232–236. [In Rus].
21. Rudnev I. Yu. Risovanie s natury kak osnova obucheniya detej izobrazitel'nomu iskusstvu i razvitiya lichnosti // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2017. № 2(39). S. 297–301. [In Rus].
22. Savenkov A. I. Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu: Ucheb. posobie. M., 2006. 231 s. [In Rus].
23. Shatskij S. T. Pedagogicheskie sochineniya: v 4 t. T. 1. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1962. 502 s. [In Rus].
24. Materialy otchetov po pedagogicheskoy praktike studentov HGF III MPGY v shkole № 548 (2022–2025 gg.). [In Rus].
25. Risovanie s natury v I–VI klassah / V. S. Kuzin, E. I. Kubyshkina, T. Ya. Shpikalova, E. V. Shorohov; Pod obshh. red. kand. filol. nauk B. I. Fominyh; Nauch.-issled. in-t shkoly. M.: [b. i.], 1977. 68 s. [In Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 13.12.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 13.12.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 378
ББК: 74.4

Роли и функции субъектов управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании

Кузнецов Андрей Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Аналитического центра, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: kuznetsov.an@rao.ru

Аннотация. Актуальность представляемых результатов исследования связана с неразрешенным противоречием между широким внедрением компетентностного подхода и неразработанностью целостной методологии его реализации, в том числе теоретических основ управления этим процессом. Ключевой идеей статьи является проведение анализа проблематики управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании на основе рассмотрения состава субъектов управления, обобщенной характеристики их деятельности и ресурсности, а также функциональных связей между субъектами. Научная новизна результатов связана прежде всего с исследованием известного объекта, каким является компетентностный подход, с новых позиций: основ «всеобщей организационной науки» («тектологии» А. А. Боданова), а также методологии образования в интерпретации А. М. Новикова; кроме того, в работе представлены основные условия, механизм и инструменты управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании, осуществляемой в рамках субъект-субъектного взаимодействия участников отношений в сфере образования, образующих управляющую и управляемую подсистемы. Практическая значимость представленных материалов заключается в возможности их использования для совершенствования образовательного процесса в вузах за счет формирования у административных работников знаний об управлении реализацией компетентностного подхода в части состава, ролей и ресурсов субъектов управления.

Ключевые слова: высшее образование, управление образованием, тектология, компетентностный подход, методология образования, субъекты управления, аксиологические основы образования, ресурсы управления.

Для цитирования: Кузнецов А. Н. Роли и функции субъектов управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 71–81

Management of Implementation of Competence-based Approach in Higher Education: Subjects, their Roles and Resources

Kuznetsov Andrei N.

PhD (Education), Associate Professor,
Head of Analytics Center, Russian Academy of Education,
Moscow, Russia
E-mail: kuznetsov.an@raop.ru

Abstract. *The relevance of the research bases on the unresolved contradiction between the widespread implementation of the Competence-based Approach, and the lack of a comprehensive methodology for its implementation, including the theoretical foundations of the management of this process. The key idea of the article is in an analysis of the problems of managing the implementation of the Competence-based Approach in higher education on the grounds of the consideration of management subjects, generalized characteristics of their activities within the framework of the managing and the managed subsystems, as well as functional relationships between those subjects. In addition, the article presents the main conditions, mechanisms and tools for managing the implementation of the Competence-based Approach in higher education. As is stated, this implementation is most efficient under mutually beneficial subject-to-subject interaction of education management subjects. The scientific novelty of the results is primarily related to the application of the fundamentals of the 'Organizational Science' (i.e. 'Tektology' by Alexander Bogdanov), and the Methodology of Education, as interpreted by Alexander Novikov, to the previously studied object, i.e. the Competence-based Approach. The practical significance of the presented materials may be in the possibility of using them for development of university education owing to introduction of the described proposals in terms of the use the resources of the subjects of a management system for the implementation of the internationally harnessed Competence-based Approach by the university leaders.*

Keywords: *higher education, education management, Tektology, Competence-based Approach, Education Methodology, Axiology of Education, management resources, management tools, management subjects.*

For citation: *Kuznetsov A. N. Management of Implementation of Competence-based Approach in Higher Education: Subjects, their Roles and Resources // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 1 (73). P. 71–81*

Введение. Актуальность исследования проблематики управления реализацией компетентностного подхода обуславливается противоречием между тем, что, с одной стороны, этот подход повсеместно внедрен в системе высшего образования России, имея нормативное

закрепление в учебно-программной документации разных уровней: от ФГОС высшего образования до вузовских рабочих программ по дисциплинам [3; 7 и др.]; с другой стороны, реализация компетентностного подхода, как и любая другая общественно полезная деятельность, требует и специальным образом организованного управления, и сопряжения с современными социально-экономическим и государственно-ценностным контекстами [7; 8], что, в свою очередь, подразумевает научные разработки в данной тематической области на стыке теории управления и аксиологии образования, которые до настоящего времени не проводились. Таким образом, проблематика управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании до настоящего времени оставалась вне основного поля исследований в рамках сотен научных работ, в том числе диссертационных [3; 7; 13; 15 и др.].

Принимая во внимание, что подходы к управлению в значительной степени универсальны, инвариантны относительно области применения [1; 4; 5; 9] (основные различия заключаются в ценностной основе деятельности), в работе предложено исследовать проблемы реализации компетентностного подхода на основе идей, заимствуемых из «организационной науки» (в том числе, работ А. А. Богданова по «тектологии» [4] и трудов других авторов [1; 5; 12 и др.]), и трактовки методологии образования, разработанной А. М. Новиковым [9]. При этом особый интерес представляет исследование не определенных ранее ролей, состава и ресурсов субъектов управления, оказывающих влияние на эффективность образовательного процесса в вузе, основанного на реализации компетентностного подхода.

Методология и методы исследования. В рамках данной работы была поставлена цель — выполнить анализ проблематики управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании, направленный на выявление состава, ролей и ресурсов субъектов управления.

В соответствии с этим, основными задачами исследования стали:

- 1) определение субъектов управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании;
- 2) выявление функциональных ролей субъектов управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании;
- 3) определение ресурсов субъектов управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании;
- 4) изучение функциональных связей между субъектами управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании.

Для решения поставленных задач в качестве основных методов исследования были выбраны анализ научных источников по проблематике компетентностного подхода (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. М. Бливен, М. Jungbauer и др. [3; 15 и др.]), тектологического подхода (работы А. А. Богданова [4]), теорий управления (О. С. Анисимов, А. А. Богданова, Ю. М. Горский, А. М. Новиков, R. Barnett и др. [1; 4; 5; 9; 14 и др.]), неклассической эпистемологии (в части отказа от субъектоцентризма) и аксиологических основ образования (Л. С. Выготский, А. В. Кирьякова, В. А. Лекторский, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьев, Р. Харре и др. [6; 9; 16]), что может быть использовано в качестве научного обоснования наблюдаемого перехода к антропосоциоцентрической парадигме образования [7], являющегося одним из оснований реализации аксиологического аспекта методологии реализации компетентностного подхода в высшем образовании и определяемого требованиями не только личности, но и государства, общества и профессионального сообщества; кроме того, использован синтез концептуальных положений.

Основные результаты исследования. Управление реализацией компетентностного подхода в высшем образовании основано на идее, что воздействие управляющей подсистемы на управляемую подсистему [9] происходит в рамках субъект-субъектного взаимодействия участников отношений в сфере образования [13; 14], осуществляемого на основе соблюдения интересов каждого из субъектов и направленного на реализацию компетентностного подхода в высшем образовании, выступающую в качестве объединяющей идеи (ингрессивного элемента [4]) взаимодействия.

Управляющую подсистему образует совокупность субъектов системы профессионального образования [13], определяющих ценностные ориентиры реализации компетентностного подхода и основные содержательные и технологические характеристики этого процесса, а также обеспечивающих необходимые ресурсы. К таким субъектам могут быть отнесены федеральные органы исполнительной власти, работодатели, представители научного сообщества, руководство вузов, родители (законные представители) обучающихся и пр.

Управляемая подсистема трактуется как совокупность субъектов управления, непосредственно вовлеченных в реализацию компетентностного подхода во взаимодействии с обучающимися в рамках образовательного процесса в вузе и при этом потребляющих необходимые для этого ресурсы. При этом такие субъекты имеют незначительную самостоятельность в принятии стратегических решений и испытывают организующее (целеустанавливающее, функционально-операционное,

корректирующее) воздействие со стороны субъектов управляющей системы и, следовательно, в ряде случаев они формально приобретают объектные характеристики. Такими субъектами управления являются профессорско-преподавательский состав, обучающиеся и вспомогательный персонал (учебный и административно-хозяйственный).

Целесообразно рассмотреть специфику организационно-управленческой взаимосвязи субъектов реализации компетентностного подхода в высшем образовании, что позволит подойти к решению вопроса о механизме управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании. Эти функциональные связи, наряду с субъектами входящие в состав организационного механизма управления реализацией компетентностного подхода, срабатывают в представленной ниже последовательности.

Государство, работодатели, администрация вуза и иные субъекты управляющей подсистемы через имеющийся у них административный ресурс определяют ценностный контекст высшего образования, устанавливают требования к содержанию и технологиям подготовки, а также выделяют средства, необходимые для формирования установленных в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) компетенций обучающихся, чем оказывают воздействие на преподавателей и службы обеспечения. Постановка целей и требований при этом реализуется через их прямое или косвенное закрепление в нормативной документации: стратегиях (научно-технологического развития, развития образования и пр.), ФГОС высшего образования, профессиональных стандартах, приказах профильных федеральных органов управления в сфере образования, касающихся, в том числе, показателей эффективности вузов и работы их руководителей, а также показателей аккредитационного мониторинга системы образования по образовательным программам высшего образования [11].

Преподаватели и методические службы вуза, обладающие ресурсом, заключающимся в конкретно-предметных, методических и психолого-педагогических знаниях, разрабатывают учебно-программную документацию и материалы, используемые для осуществления учебного процесса в рамках реализации ОПОП. При этом студенты являются субъектами формирования у них компетентности и обладают мотивацией к учебной деятельности и базовыми компетенциями, необходимыми для восприятия новых аспектных компетенций, как ресурсами обучения.

Учитывая, что программирование содержания и определение технологии подготовки осуществляются на основе теоретических

наработок в области методологии реализации компетентностного подхода, необходимо обратить внимание на большую роль исследователей в области профессионального образования, которые должны разрабатывать и популяризировать методические решения в рассматриваемой нами области. При этом ресурсом их деятельности являются, например, ранее накопленные знания в профессиональной сфере, способность к исследовательской работе, а также результаты анализа научного задела в области компетентностного подхода, эффективных практик его реализации, а также требований государства, профессиональных сообществ, работодателей и пр.

Мониторинг реализации компетентностного подхода должен осуществляться на двух уровнях. Для обеспечения более практико-ориентированного характера оценки ее рекомендуется осуществлять с привлечением педагогов и методистов, участвующими в реализации компетентностного подхода в вузе. С другой стороны, для обеспечения более высокой степени объективности и научности результатов мониторинга его должны выполнять внешние по отношению к образовательному процессу эксперты: специалисты федеральных органов управления образованием, представители научного и профессионального сообществ, работодатели. Их ресурсность заключается в наличии у них более широкого, чем у вузовских педагогов, представления об аспектах деятельности организаций высшего образования и предприятий, в знаниях в области теории управления, в владении методологией проведения мониторинговых исследований.

Далее в рамках совместной работы управленческого звена, преподавателей, профессионального сообщества и исследователей за счет применения ресурса коллективной комплексной экспертизы вырабатываются предложения по коррекции целей, содержания, технологии, перечня и объема ресурсов реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

В соответствии с изложенным, и исходя из результатов анализа опыта организации учебного процесса на компетентностной основе [7; 15; 17 и др.], можно сформулировать следующие основные условия реализации компетентностного подхода в высшем образовании, связанные с характером и деятельностью субъектов управления:

- наличие разработанных исследователями теоретических основ реализации компетентностного подхода в высшем образовании;
- разработанность исследователями, методистами и преподавателями компетентностно-ориентированного содержания подготовки, подлежащего реализации в образовательном процессе в организации высшего образования;

— обеспечение принятия целей и ценностей реализации компетентностного подхода всеми субъектами реализации компетентностного подхода в высшем образовании; для выполнения этого условия и в масштабах системы образования, и на уровне образовательной организации должны быть предприняты меры, способствующие реализации компетентностного подхода; при этом каждый преподаватель должен быть мотивирован к тому, чтобы средствами содержания его дисциплины формировался возможно более широкий круг компетенций и на оптимально высоком уровне [2; 8];

— использование ресурсного потенциала всех субъектов реализации компетентностного подхода в высшем образовании;

— освоенность технологии реализации компетентностного подхода всеми субъектами реализации компетентностного подхода в высшем образовании; в частности, педагогические и руководящие работники, очевидно, должны быть осведомлены о сущности и методике проектирования и реализации компетентностного потенциала образования, требующих переосмысления многих имеющихся в вузах практических наработок;

— принятия управленческих решений на основе мониторинга ресурсной обеспеченности реализации компетентностного подхода, проводимого по двум критериям: доступности ресурсов и качеству их использования, оцениваемому по качеству образовательных результатов обучающихся [2] — формированию компетенций, заданных в ОПОП; при этом предполагается, что администрация — как на уровне всего вуза, так и в каждом конкретном учебном подразделении — предпринимает меры, направленные на реализацию компетентностного потенциала подготовки, включая необходимые материально-технические, кадровые, финансовые, организационно-управленческие и прочие ресурсы;

— управленческие работники должны осуществлять контроль качества планирования содержания образования (в том числе в аспекте реализации компетентностного потенциала подготовки) и качества разработки средств контроля учебных достижений (образовательных результатов); помимо этого, предполагается учет деятельности преподавателя по реализации компетентностного подхода в рамках избрания по конкурсу, аттестации, рассмотрения степени соответствия результатов деятельности преподавателя положениям эффективного контракта и пр.

Выполнение перечисленных условий может быть осложнено рядом проблем, основной из которых остаётся неразработанность методологии [9] реализации компетентностного подхода в выс-

шем образовании, в т.ч. ее ценностного аспекта [7]: непонимание и, в некоторых случаях, отторжение компетентностного подхода педагогами и управленцами, противопоставляющими его «традиционному» образованию, приводит к фактическому отказу от его реализации. Однако анализ опыта показывает [2; 8; 13], что это, как и любая сложность, связанная с недостаточной осведомленностью работников образования, преодолимо за счет научно-методического сопровождения педагогического процесса, в т.ч. в контексте реализации компетентностного подхода [8].

Заключение. Подводя итог представлению авторского видения проблематики управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании, связанной с выявлением состава, функциональных ролей и определением ресурсов субъектов управления, осуществляющих деятельность посредством функциональных связей (целевых, содержательных, организационно-технологических и пр.) в рамках управляющей и управляемой подсистем, можно констатировать, что поставленные задачи исследования решены.

При этом важно сказать, что теоретические наработки, являющиеся результатами данного исследования, прошли апробацию в ряде вузов России: в Национальном исследовательском технологическом университете «МИСИС», Московском государственном агроинженерном университете, Российском государственном аграрном университете — МСХА имени К. А. Тимирязева и др.

При этом нужно признать, что полномасштабный, «абсолютный» эффект пока не был достигнут нигде. Выражается это в следующем:

— не все преподаватели и руководители структурных подразделений осуществляют свою деятельность, исходя из аксиологических основ компетентностного подхода;

— не во всех вузах администрация реализует должные управленческие меры к тому, чтобы развивать партнерское взаимодействие с участниками отношений в сфере профессионального образования; тем самым снижается уровень вовлечения субъектов и привлечения возможных ресурсов реализации компетентностного подхода;

— не все исследователи, специализирующиеся в области управления высшим образованием, разделяют мысль о целесообразности реализации компетентностного подхода, что усугубляется разнонаправленными поисками способов обеспечения «суверенности» российской системы образования, в ряде случаев приводящих к отказу от значимых, качественных и эффективных наработок ученых и практиков за последние 20 лет.

В связи с поисками решения этих проблем, отдельного подробного

рассмотрения заслуживает вопрос совершенствования научно-методического сопровождения процесса реализации компетентностного подхода — комплекса управленческих мероприятий, имеющих особое значение с позиции вузовской практики: именно это, фактически, является главным условием обеспечения успешности внедрения результатов исследования по данной проблематике в больших масштабах, что, как ожидается, могло бы способствовать решению не только важных для государства и общества кадровых и социальных проблем, но и достижению целей, значимых для конкретных обучающихся — самореализации выпускников организаций высшего образования.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Организационные онтологии и анализ систем деятельности: А. А. Богданов и современная методология / Анисимов О. С. М.: ФГОУ РосАКО АПК, 2002. 532 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Рад. школа, 1983. 287 с.
3. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие. Изд. 2-е. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
4. Богданов А. А. Тектология: всеобщая организационная наука: в двух книгах / А. А. Богданов; редкол.: акад. Л. И. Абалкин (отв. ред.) [и др.]. Кн. 1. М.: Экономика, 1989. 303 с.
5. Горский Ю. М. Системно-информационный анализ процессов управления / Ю. М. Горский; Отв. ред. В. А. Веников; АН СССР. Новосибирск: Наука: Сиб. отделение, 1988. 322 с.
6. Кирьякова А. В. Аксиологические измерения трансформации образования в современном мире / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз // Цивилизационные изменения современного мира, образования и человека: Сборник материалов международной научно-практической конференции. Оренбург: ОГУ, 2025. С. 100–106.
7. Кузнецов А. Н. Культурологический подход к выявлению аксиологических оснований компетентностного подхода в российском высшем образовании / А. Н. Кузнецов // Ценности и смыслы. 2025. № 3(97). С. 57–75.
8. Кузнецов А. Н. Учет требований социально-профессиональной среды как принцип профессиональной лингводидактики и основа проектирования ООП вуза / А. Н. Кузнецов // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». 2012. № 4–2(55). С. 38–42.
9. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
10. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
11. Приказ Росособнадзора № 660, Минпросвещения России № 306, Минобрнауки России № 448 от 24.04.2023 «Об осуществлении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Министерством просвещения Российской Федерации и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации аккредитационного мониторинга системы образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.05.2023 № 73563). Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_448483/ (Дата обра-

щения: 25.01.2026)

12. Садовский В. Н. Становление и развитие системной парадигмы в Советском Союзе и в России во второй половине XX века // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1999. М.: УРСС, 2001. С. 7–36.

13. Саулембекова Г. С. Удовлетворенность студентов компонентами экосистемы вуза как фактор развития образовательной организации / Г. С. Саулембекова, А. Н. Кузнецов // Человек и образование. 2022. Вып. 4 (73). С. 21–32.

14. Barnett, R. The ecological university: A feasible utopia. Routledge: London, 2017. 228 p.

15. Bliven A. M., Jungbauer M. The impact of student recognition of excellence to student outcome in a competency-based educational model // The Journal of Competency-Based Education, Volume 6, Issue 4, December 2021. Pp.195–205. Режим доступа: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbe2.1264> (Дата обращения: 25.01.2026)

16. Harre, R. The explanation of social behavior. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield, 1972. 327 p.

17. Kuznetsov, A. N. AI Perspective of Planning and Realization of Competency Potential of Training in Higher Education / Integration Strategies of Generative AI in Higher Education. IGI Global Scientific Publishing, 2025. Pp. 247–258.

References

1. Anisimov O. S. Organizational ontologies and analysis of systems of activity: A. A. Bogdanov and modern methodology / Anisimov O. S. M.: FGOU RosAKO APK, 2002. 532 p.
2. Babansky Yu. K., Potashnik M. M. Optimization of the pedagogical process: (In questions and answers). 2nd ed., revised and enlarged. Kiev: Rad. school, 1983. 287 p.
3. Baydenko V. I. Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues). Moscow: Research Center for quality problems of specialist training, 2005. 114 p.
4. Bogdanov A. A. Tektology: a universal organizational science: in two books / A. A. Bogdanov; editor: academician L. I. Abalkin (ed.) [and others]. Book 1. Moscow: Ekonomika, 1989. 303 p.
5. Gorsky Yu. M. System and information analysis of management processes / Yu. M. Gorsky; Ed. by V. A. Venikov; USSR Academy of Sciences. Novosibirsk: Nauka: Siberian Branch, 1988. 322 p.
6. Kiryakova A. V. Axiological dimensions of the transformation of education in the modern world / A. V. Kiryakova, V. V. Moroz // Civilizational changes in the modern world, education and man: Proceedings of international scientific and practical conference.— Orenburg: Orenburg State University, 2025. P. 100–106.
7. Kuznetsov A. N. Culturological approach to identifying the axiological foundations of the competence approach in Russian higher education / A. N. Kuznetsov // Values and Meanings. 2025. No. 3(97). Pp. 57–75.
8. Kuznetsov A. N. Taking into account the requirements of the socio-professional environment as a principle of professional linguodidactics and the basis for designing a university PLO / A. N. Kuznetsov // Bulletin of Moscow State Agroengineering University named after V. P. Goryachkin. 2012. No. 4–2(55). Pp. 38–42.
9. Lektorsky V. A. Classical and non-classical epistemology. Moscow: URSS, 2001. 256 p.
10. Novikov A. M. Methodology / A. M. Novikov, D. A. Novikov. Moscow: SINTEG, 2007. 668 p.
11. Order of Rosobrnadzor No. 660, the Ministry of Education of the Russian Federation No. 306, the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 448 dated 04/24/2023 "On the implementation by the Federal Service for Supervision of Education and Science, the Ministry of Education of the Russian Federation and the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of Accreditation monitoring of

- the education system" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 05/29/2023 No. 73563). Access at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_448483/ (Accessed on 25.01.2026)
12. *Sadovsky V.N.* Formation and development of the system paradigm in the Soviet Union and in Russia in the second half of the 20th century // System research. Methodological problems. Yearbook 1999. Moscow: URSS, 2001. Pp. 7–36.
 13. *Saulembekova G. S.* Student satisfaction with the components of the university ecosystem as a factor in the development of an educational organization / G. S. Saulembekova, A. N. Kuznetsov // Man and Education. 2022. Issue 4 (73). Pp. 21–32.
 14. *Barnett, R.* The ecological university: A feasible utopia. Routledge: London, 2017. 228 p.
 15. *Bliven A. M., Jungbauer M.* The impact of student recognition of excellence to student outcome in a competency-based educational model // The Journal of Competency-Based Education, Volume 6, Issue 4, December 2021. Pp.195–205. Accessed at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbe2.1264> (Accessed on 25.01.2026)
 16. *Harre, R.* The explanation of social behavior. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield, 1972. 327 p.
 17. *Kuznetsov, A. N.* AI Perspective of Planning and Realization of Competency Potential of Training in Higher Education / Integration Strategies of Generative AI in Higher Education. IGI Global Scientific Publishing. 2025. Pp. 247–258.

Дата поступления статьи в редакцию: 20.12.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 20.12.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК: 378

Принципы профессионально-личностного развития преподавателя вуза в современных условиях развития высшего образования в России

Опфер Евгения Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент РАО, доцент Института образования НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: eopfer@hse.ru

ORCID: 0000-0002-1253-5657

Аннотация. В статье обоснованы принципы профессионально-личностного развития преподавателя вуза в рамках лично-ориентированного подхода, которые опираются на обоснованные ранее автором закономерности данного процесса. В основу положена идея о необходимости гармонизации субъективных потребностей и объективных вызовов, стоящих перед преподавателями вузов в России на современном этапе развития системы высшего образования. Для обоснования принципов профессионально-личностного развития преподавателя вуза, наряду с анализом научной литературы, использованы результаты опроса преподавателей в рамках всероссийского исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России». Выделены следующие принципы: непрерывности профессионально-личностного развития преподавателя вуза; динамичности профессионально-личностного развития преподавателя вуза; личной ориентированности в профессионально-личностном развитии преподавателя вуза; сбалансированности профессионально-личностного развития преподавателя вуза. Сформулированные принципы могут стать ориентиром для преподавателей и для вузов по выстраиванию продуктивного взаимодействия в части профессионально-личностного развития преподавателей и достижения стратегических целей вуза.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессионально-личностное развитие, принципы профессионально-личностного развития, высшее образование.

Для цитирования: Опфер Е. А. Принципы профессионально-личностного развития преподавателя вуза в современных условиях развития высшего образования в России // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 82–97

Principles of professional and personal development of the University teacher in modern conditions of development of higher education in Russia

Opfer Evgenia A.

PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor in Institute of Education, National Research University "Higher school of economics", Moscow, Russia.

E-mail: eopfer@hse.ru

ORCID: 0000-0002-1253-5657

Abstract. *The article justifies principles of professional and personal development of University teachers in the framework of a person-oriented approach, which are based on previously justified patterns of this process. The idea was based on the need to harmonize subjective needs and objective challenges faced by University teachers in Russia at the current stage of development of the higher education system. In addition to analyzing the scientific literature, the principles of professional and personal development for university educators are substantiated using the results of a survey conducted as part of the nationwide study "Professional Strategies of Higher Education Instructors in Modern Russia". The following principles have been distinguished: principle of continuity of professional development of the University teacher; principle of dynamics of professional development of the University teacher; principle of personal orientation in professional development of the University teacher; the principle of balance of professional and personal development of the University teacher. These formulated principles can serve as a guide for educators and universities in establishing productive interactions regarding the professional development of instructors and achieving the strategic goals of the University.*

Key words: *University teacher, professional and personal development, principles of professional and personal development, higher education.*

For citation: *Opfer E. A. Principles of professional and personal development of the University teacher in modern conditions of development of higher education in Russia // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No.1(73). P. 82-97*

Введение. Современный этап развития системы высшего образования в России характеризуется активными трансформациями и нововведениями. Так, меняется принципиальная модель реализации образовательного процесса (переход от модели «бакалавриат-магистратура» к модели базового (специалитет) и специализированного (магистратура) высшего образования)*, внедряются инновационные

* <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?index=1&rangeSize=1>.

технологии в преподавании (в т.ч. технологии искусственного интеллекта, симуляторы виртуальной реальности пр.) [2]. При этом усиливается роль вузов в достижении общегосударственных целей технологического лидерства, что отразилось в обновленных стратегиях развития университетов — участников программы «Приоритет-2030». Вузы должны встраиваться в технологические цепочки для разработки прорывных технологий как в плане научных разработок, так и в плане подготовки высококвалифицированных кадров. Однако по-прежнему наиболее острой проблемой остается несоответствие качества подготовки кадров актуальным запросам рынка труда. По результатам исследования, проведенного среди аспирантов российских вузов (об их опыте обучения на предыдущих ступенях образования), 82% респондентов одной из главных проблем образования указали значительный разрыв между теоретическим материалом, который дает преподаватель, и практическими реалиями на рынке труда [10]. Данная проблема зафиксирована как общемировой мегатренд развития высшего образования в исследованиях отечественных и зарубежных ученых [25; 27; 13 и др.].

Достижение целей по подготовке конкурентоспособных кадров невозможно без компетентного профессорско-преподавательского состава в университетах. На сегодняшний день в России сложилась ситуация, когда преподаватели вузов оказываются не готовыми к работе в условиях достижения целей технологического лидерства и подготовки конкурентоспособных кадров. Согласно данным исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России»^{*}, участницей которого является автор данной статьи, более половины преподавателей (54,4%) оценивают собственные компетенции в преподавании как низкие, а 59,1% не имеют навыков организации проектной деятельности (в т.ч. организации деятельности студентов по созданию продуктов в партнерстве с работодателями), хотя данный формат организации образовательного процесса становится одним из ключевых для вузов в современных реалиях развития системы высшего образования [15], [17].

Актуальность проблемы, связанной с качеством работы профессорско-преподавательского состава вузов, отмечена и на государственном уровне. Министр науки и высшего образования Российской Федерации В. В. Фальков, говоря о разработке Стратегии развития образования до 2036 г., отметил, что важнейший приоритет Стратегии развития образования — преподаватели вузов: «Во главу

^{*} <https://ioe.hse.ru/unitstrategies/>.

угла в Стратегии поставим преподавателей вузов. Сосредоточим внимание на мерах социальной поддержки, системе материальных стимулов, повышении квалификации и, конечно, снижении разного рода нагрузки», — сказал Министр*. Однако на сегодняшний день, по данным исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России», системы поддержки преподавателей в большинстве российских вузов или отсутствуют, или работают не комплексно (рис. 1).

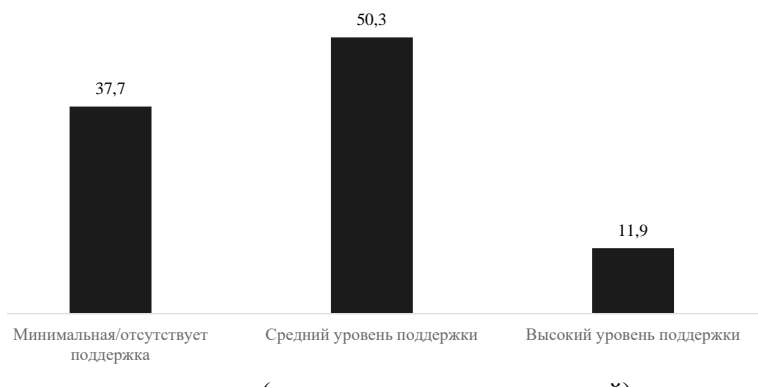


Рис. 1. Оценка систем поддержки преподавателей в российских вузах (в самооценках преподавателей)

Эти данные подтверждаются и результатами исследования «Как российские преподаватели видят образование будущего», проведенного СберУниверситетом в 2024 году (в исследовании приняли участие 536 преподавателей российских вузов), 56% опрошенных преподавателей отмечают несогласованность целей организации и потребностей преподавателей, недостаток прозрачности процессов, 40% — рост административной и бюрократической нагрузки, 32% — недостаточную поддержку для развития и профессионального роста**.

К настоящему времени в педагогической науке получены как фундаментальные, так и прикладные результаты по различным аспектам проблемы профессионально-личностного развития преподавателей высшей школы. Так, многие исследователи рассматривали вопросы развития отдельных аспектов профессионального мастерства и про-

* <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/95016/>.

** Большая перемена? Как российские преподаватели видят образование будущего. Результаты исследования / СберУниверситет, 2024. — 61 с.

фессионально-личностного развития вузовского преподавателя в системе дополнительного образования. В частности, Fernandes S. и др. подчеркивают важность мотивации и субъектной позиции преподавателей в процессе освоения программ повышения квалификации [26]. Т. А. Исаева обосновала идею гармонизации личностных характеристик преподавателей и внешних требований к профессиональной деятельности преподавателей вуза, рассматривая компетенции преподавателей «в качестве их личностных характеристик и выражающих новое качество педагогической культуры» [11, с. 5].

Вопросы совершенствования профессиональной подготовки вузовского преподавателя в условиях дистанционного образования, информатизации образования и/или подготовки к работе в условиях дистанционного обучения также оказались в фокусе внимания исследователей. Громова Т. В. выявила потенциал дистанционного образования преподавателей вуза как возможность реализации принципа «Lifelong learning» (обучение на протяжении всей жизни). Методологические подходы к проблеме идентификации профессионально-личностного развития преподавателей посвящена работа Базилевского А. А. и Базилевской О. В. Авторы рассматривают согласованность между профессиональной деятельностью и личными ценностями как условие профессионально-личностной идентификации преподавателей [6].

Вопросы подготовки преподавателя вуза к различным видам/аспектам профессиональной деятельности стали предметом исследования как российских, так и зарубежных авторов. Так, О. П. Денисова, говоря о профессиональной подготовленности преподавателей к экспертизе качества образования, подчеркивает интегративный характер данного феномена, объединяющий как «знания и развитые когнитивные способности...», так и «осознанную мотивационно-ценностную ориентацию на решение поставленных задач» [8, с. 10]. Султанова Д. М., описывая модель подготовки преподавателей к осуществлению инновационно-коммерческой деятельности, подчеркивает важность гармоничного сочетания институциональной поддержки, выраженной в создании специальной среды в вузе и личной готовности преподавателей к осуществлению данной деятельности [20]. Södervik I., Boshuizen H. и др. отмечают, что краткосрочные курсы повышения квалификации способны нивелировать разницу в профессиональных компетенциях педагогического видения («pedagogical vision») [28].

Ряд исследователей изучали вопросы профессиональной подготовки преподавателей на примере конкретных профильных вузов. В частности, Быков А. К. в диссертационном исследовании, по-

священном развитии педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы, сделал вывод о том, что высокий уровень профессионально-педагогической подготовленности и «умелости» преподавателя военного вуза в осуществлении педагогической деятельности обусловлен высокоразвитыми личностными качествами [5]. Шарухина Т. Г. рассматривает творческую зрелость преподавателей вузов МВД как результат интенсивного личностного и профессионального развития преподавателя. При этом успех в развитии педагогического творчества преподавателей, по мнению исследователя, зависит от институциональной поддержки данного процесса [21]. Казакова У. А. в своем исследовании, посвященном проблеме подготовки компетентных преподавателей инженерного вуза, обосновывает «инженерно-педагогическую компетентность» как приоритетную и раскрывающую «интегративную сущность профессионально-педагогических компетенций преподавателей технических дисциплин в совокупности с сформированными профессионально значимыми качествами личности» [12].

Предметом исследований стали вопросы мотивации и оценки качества деятельности вузовского преподавателя. Васильева Е. Ю. рассматривает оценку качества деятельности профессорско-преподавательского состава «как пространство развития системы профессионального образования...», а также «субъектной позиции и ответственности педагога за качество образования» [6, с. 9].

К факторам, снижающим эффективность профессионально-личностного развития преподавателей вузов, исследователи относят:

средовые (консервативность образовательной среды вуза, сопротивляющейся инновациям; отсутствие системы педагогического сопровождения начинающих преподавателей; отсутствие регулярной и конструктивной обратной связи от руководства, коллег и студентов о качестве профессиональной деятельности преподавателя);

психологические (недостаточный уровень мотивации, обусловленный отсутствием стимулов морального и материального характера, излишней бюрократизацией процессов, связанных с повышением квалификации);

организационные (нарастающая учебная и административная работа, несоответствие доступных курсов повышения квалификации / профессиональной переподготовки реальным профессиональным дефицитам преподавателей; отсутствие должного внимания руководства вуза к формальному и неформальному образованию преподавателей; слабо налаженное межвузовское взаимодействие, направленное на профессионально-личностное развитие преподавателя);

материальные (ограниченность доступа к современным образовательным ресурсам, научной и методической литературе, высокая стоимость актуальных программам повышения квалификации, которые реализуются в других вузах / других регионах);

субъективные (неспособность преподавателей оценить дефициты собственных компетенций, несоответствие выбираемых курсов повышения квалификации / профессиональной переподготовки объективным потребностям).

Анализ состояния проблемы исследования позволил выделить некоторые особенности профессионально-личностного развития преподавателей вузов. Однако можно констатировать, что к настоящему времени не разработаны научные основания профессионально-личностного развития как закономерного процесса, эффективность которого зависит от соблюдения системы требований, определяющих его содержание и логику. Целью исследования стало научное обоснование принципов профессионально-личностного развития преподавателей вуза.

Методология и методы. Согласно В. В. Краевскому, принципы, которые выявляются в педагогическом исследовании, — это «принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда она реализует свою конструктивно-техническую функцию» [14]. В нашем исследовании принципы профессионально-личностного развития преподавателя вуза выделены в логике теории личностно ориентированного образования (Н. А. Алексеев [1], Е. В. Бондаревская [4], В. В. Сериков [19], И. С. Якиманская [24] и др.). Они рассматриваются как нормы действия педагогов для достижения более высокого уровня научно-педагогической деятельности через повышение уровня собственной компетентности с учетом субъективных потребностей, возможностей и институциональных требований к результатам профессиональной деятельности в логике стратегических задач вуза.

Наряду с научной литературой в исследовании были использованы данные всероссийского исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России», реализованного в 2023–2025 гг.* В рамках исследования был проведен массовый опрос преподавателей из 22 вузов 19 регионов России. Выборка составила 2600 респондентов-преподавателей.

Основанием для определения принципов профессионально-личностного развития преподавателей вуза послужили также выявлен-

* ioe.hse.ru/unitstrategies/.

ные ранее в исследовании автора данной статьи закономерности этого процесса на основе гармонизации субъективных потребностей и объективных вызовов [16]:

- «Зависимость уровня развития компетенций преподавателя от особенностей его профессионально-личностной стратегии»;
- «Зависимость восприятия преподавателями собственных дефицитов компетенций от особенностей педагогической и управленческой поддержки их профессионально-личностного развития»;
- «Зависимость особенностей профессионально-личностного развития преподавателя от наличия разнотипных задач, которые он(а) решает в процессе научно-педагогической деятельности».

Принципы «выводят» эти закономерности на уровень реализации деятельности по организации и самоорганизации профессионально-личностного развития преподавателя вуза. Основным субъектом реализации принципов выступает сам преподаватель, однако эффективность и результативность процесса его профессионально-личностного развития в значительной степени зависят от институциональной поддержки, которую оказывает вуз на каждом этапе профессионально-личностного развития.

Результаты исследования и дискуссия. В рамках настоящего исследования под профессионально-личностным развитием преподавателя вуза понимается системный процесс закономерного изменения целостного единства личностных и деятельностных характеристик преподавателя, проявляющихся в комплексе компетенций и осуществляющихся на основе диалектического баланса субъективных потребностей и объективных вызовов динамично меняющейся системы высшего образования. При обосновании принципов была учтена специфика изучаемого феномена, в частности, тезис о единстве личностных и деятельностных характеристик преподавателя, а также о балансе субъективных потребностей и объективных вызовов, стоящих перед современным преподавателем вуза.

Данная идея находит подтверждение в ряде исследований, посвященных проблеме развития преподавателей высшей школы. Важность учета внутреннего и внешнего в процессе профессионально-личностного развития преподавателей подчеркивает Шафранова О. Е., говоря о необходимости «аксиологизации» профессионального развития преподавателя высшей школы для достижения «идеала Гармонии» в его профессиональной деятельности [22]. Ефимова Г. З. отмечает, что карьерное продвижение индивида происходит во взаимосвязи со стратегией карьерного развития сотрудников, принятой в конкретном учреждении, с непрерывным саморазвитием работника и про-

фессиональным совершенствованием [9]. Данный тезис соответствует нашей логике выделения принципов, в основе которых заложена идея гармонизации субъективных потребностей преподавателей и объективных требований системы образования.

В рамках нашего исследования выделены следующие принципы профессионально-личностного развития преподавателя вуза:

— *Принцип непрерывности профессионально-личностного развития преподавателя вуза*, являющийся системообразующим, состоит в развитии компетенций на протяжении всей жизни в профессии. Качество научно-педагогического труда педагогов напрямую связано с непрерывностью процесса развития их компетенций [9]. Непрерывность профессионально-личностного развития обусловлена перманентными изменениями в требованиях рынка труда к выпускникам вузов, которые преподаватели должны обеспечивать. Вместе с тем, по мнению Н. К. Сергеева, в последнее время происходит смещение акцентов понимания непрерывности образования с институционального к внутренним стимулам и механизмам личностного развития педагогов [18]. Эта тенденция в логике нашего исследования свидетельствует о том, что необходимо развитие внутренней мотивации преподавателей к развитию собственных компетенций и личностных качеств. Необходимость разработки новых учебных курсов, внедрения инновационных методов и технологий преподавания, нормативные требования к регулярному повышению квалификации, изменения требований к выпускникам со стороны реального сектора, мотивы карьерного развития — это движущие факторы для непрерывности профессионально-личностного развития преподавателей вузов.

Согласно данным массового опроса* 94% преподавателей повышали свою квалификацию за последние 2 года. Однако 20% из них делали это в целях нормативного соответствия условиям конкурса на замещение должностей ППС, а не для реального восполнения дефицита компетенций. Характерно, что 38% преподавателей повышали квалификацию «за свой счет», не получив поддержки вуза. Данные свидетельствуют о том, что процесс непрерывного профессионально-личностного развития в ряде случаев принимает формальный характер, отодвигая на второй план ценностную составляющую данного процесса.

— *Принцип динамичности профессионально-личностного развития преподавателя вуза* предполагает адаптацию форматов, методов и содержания профессионально-личностного развития в соответствии

* <https://ioe.hse.ru/unitstrategies/>.

с актуальными тенденциями и требованиями к преподавателю, а также в соответствии с актуальными профессиональными задачами, стоящими перед ними. Эти задачи должны быть понятны и приняты преподавателем, тем самым стимулируя его интенции к профессионально-личностному развитию. Принцип динамичности также проявляется в нарастании сложности задач, стоящих перед преподавателем. Переход от одного этапа профессионально-личностного развития к другому характеризуется диверсификацией и усложнением профессиональных задач, стоящих перед преподавателем. Так, адаптационный этап характеризуется необходимостью формирования профессиональных компетенций, связанных с проектированием программ учебных дисциплин — основами педагогического дизайна, умением «входить» в аудиторию — развитие навыков публичного выступления, налаживания диалога с аудиторией, освоением нормативных требований к ведению научно-педагогической деятельности, вовлечения в научную работу и научные сообщества. Поисковый этап профессионально-личностного развития предполагает появление у преподавателя потребности в совершенствовании используемых методов, подходов и технологий преподавания, выход на научные проекты более высокого уровня (руководство работами студентов, руководство научными проектами / грантами). Это требует развития имеющихся компетенций и формирования новых, в частности, из смежных областей знания. Стабилизационный этап предполагает закрепление методического стиля и научно-педагогической позиции, определение своего места и роли в научно-педагогическом сообществе. Инновационный этап предполагает добавление в функционал преподавателя экспертной деятельности (рецензирование, научное консультирование, руководство прикладными проектами во взаимодействии с индустриальными партнерами и пр.). Это повышает уровень требований и меняет характер профессионально-личностного развития преподавателя.

Реализация данного принципа во многом будет зависеть от поддержки, которую вуз оказывает преподавателю. Как было упомянуто выше, большинство преподавателей достаточно низко оценивают практики поддержки своей деятельности со стороны вуза. Приведем результаты оценок преподавателями конкретных видов поддержки (рис. 2).

Наиболее распространенный формат поддержки развития преподавателей — это курсы ДПО в своем вузе (55,0%), характерно, что 25,1% респондентов затруднились ответить на данный вопрос. Таким образом, для большинства преподавателей задача професси-

Принципы профессионально-личностного развития преподавателя вуза ...

онально-личностного развития является личным вызовом, который поощряется университетом, однако фактически (материально или нормативно) не поддерживается.



*Рис. 2
Распределение ответов преподавателей о возможностях профессионально-личностного развития в вузах*

— Принцип личной ориентированности в профессионально-личностном развитии преподавателя вуза заключается в учёте персональных потребностей профессионально-личностного развития преподавателя с учетом его / её личной профессиональной стратегии, стоящих перед преподавателем профессиональных задач, а также активации мотивационного компонента, обусловленного перспективами профессиональной деятельности и карьерного роста при наращивании определенных компетенций. Для реализации данного принципа необходимо построение системы персонального выявления дефицитов преподавателей и сопровождения их устранения через формальные (программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки и пр., реализуемые в образовательных организациях), неформальные (онлайн-курсы и др. образовательные форматы, реализуемые вне образовательных организаций и не предполагающие выдачи документов установленного образца) и информальные (самостоятельное несистемное изучение материалов по интересующей теме) формы профессионально-личностного развития.

Практику реализации данного принципа в российских вузах может частично иллюстрировать наличие индивидуальных треков профессионального развития преподавателей (академический, методический, практико-ориентированный). По данным опроса, только 16,8% преподавателей имеют возможность выбора трека професси-

онально-личностного развития в вузе, что закреплено внутренними нормативными актами. При этом 64,7% никогда о такой возможности не слышали.

Что касается мотивов профессиональной деятельности преподавателей, то преподаватели в первую очередь ценят в своей работе стабильность заработка и занятости (80,8%) и возможность приносить пользу обществу (70,5%). Характерно, что мотив карьерного роста оказался одним из наименее значимых (57,4%), а меньше всего преподаватели мотивированы положением, которое профессия преподавателя занимает в обществе (44,9%).

— *Принцип сбалансированности профессионально-личностного развития преподавателя вуза* заключается в поиске такой личной траектории развития, которая обеспечивала бы, с одной стороны, выполнение функций, требуемых нормативно (требования трудового договора / эффективного контракта и пр.), а с другой стороны, удовлетворяющих субъективные потребности и интересы преподавателей. Реализация данного принципа позволит повысить результативность научно-педагогического труда преподавателя для реализации стратегических задач вуза, стимулируя при этом его мотивацию профессиональной деятельности на более высоком уровне. Данный принцип может быть реализован через создание специальной организационно-педагогической среды вуза, способствующей своевременному выявлению потребностей и дефицитов профессионально-личностного развития преподавателей, соотношению их с мотивами преподавателей, а также стратегическими задачами и ресурсами вуза.

По данным опроса, 67,0% преподавателей удовлетворены своей работой. Оценка преподавателями собственной загруженности по различным видам профессиональной деятельности показала значительный перекоп в сторону преподавательской нагрузки (36,2% отметили, что преподают пять и более дисциплин в семестр), что влечет за собой острый дефицит времени на осуществление научно-исследовательской деятельности [23]. При выстроенной системе поддержки профессионально-личностного развития преподавателей возможно нивелирование данного дисбаланса, в частности, за счет внедрения треков профессионального развития.

Рассмотрение принципов профессионально-личностного развития преподавателя вуза расширяет проблемное поле исследований, посвященных вопросам совершенствования качества профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава. Эти принципы можно рассматривать в качестве базовых отправных точек для практической реализации программ поддержки преподавателей в вузах.

Закключение. Новизна представленной в исследовании системы принципов профессионально-личностного развития преподавателя вуза состоит в том, что она содержательно связана с закономерностями этого процесса и определяет его нормативную базу на основе гармонизации субъективных потребностей и объективных вызовов. Следование этим принципам создает условия для осуществления целостного процесса профессионально-личностного развития с учетом потребностей и возможностей каждого преподавателя, с одной стороны, а с другой стороны, в полной мере будет соответствовать стратегическим целям развития вуза и системы высшего образования в целом. Реализация данной системы принципов в практической деятельности вузов может стать основой и ориентиром для выстраивания продуктивного взаимодействия преподавателей и управленческих структур в рамках реализации стратегии развития человеческого капитала в вузе.

Список литературы

1. *Алексеев Н. А.* Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: 13.00.01: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 1997. 44 с.
2. *Ананин Д. П., Сувирова А. Ю.* Иммерсивные технологии в образовательной практике российской высшей школы // Высшее образование в России. 2023. Т. 33. № 5. С. 112–135. DOI: 10.31992/0869–3617–2024–33–5–112–135.
3. *Базилевский А. А., Базилевская О. В.* Идентификация профессионально-личностного развития педагога: эволюция подходов // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 99–113.
4. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета. 2000. 352 с.
5. *Быков А. К.* Теория и практика развития педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы: 13.00.01: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2000. 54 с.
6. *Васильева Е. Ю.* Концепция системы оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: СПб., 2006. 44 с.
7. *Громова Т. В.* Подготовка преподавателя высшей школы к использованию новых информационных технологий в системе дистанционного обучения // Инновации. 2006. 11 (98). С. 75–78.
8. *Денисова О. П.* Организационно-педагогическая система комплексной подготовки кадрового состава вуза к экспертизе качества образования: концепция, модель, технологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Тольятти, 2014. 44 с.
9. *Ефимова Г. З.* Вовлечённость научно-педагогических работников в практики профессионального развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 36–59. DOI: 10.31992/0869–3617–2024–33–10–36–59.
10. *Ибрагимов Г. И.* Проблемы преподавания в высшей школе глазами аспирантов // Известия Российской академии образования. 2025. № 2 (70). С. 104–120.
11. *Исаева Т. Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2003. 44 с.
12. *Казакова У. А.* Дидактическая система профессиональной подготовки преподавателей технических вузов на основе интеграции педагогического и инженер-

- ного знания: 13.00.08: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2021. 40 с.
13. *Ключарев Г. А.* «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 49–56.
14. *Краевский В. В.* Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та. 2001. 244 с.
15. *Кудинова О. С., Скульмовская Л. Г.* Проектная деятельность в вузе как основа инноваций // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4 URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (дата обращения: 12.01.2026).
16. *Опфер Е. А.* Закономерности профессионально-личностного развития преподавателя вуза в условиях гармонизации субъективных потребностей и объективных вызовов // Известия ВГПУ. 2025. № 10 (203). С. 21–26.
17. *Пузанова Ж. В., Кострикин Е. Г.* Проектный подход в обучении: практика в вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2025. Т. 25. № 3. С. 652–664. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2025-3-652-664>.
18. *Сергеев Н. К.* Теоретико-методологические проблемы непрерывного педагогического образования: к диалектике традиций и инноваций // Известия Волгоградского педагогического университета. 2018. № 10 (133). С. 4–9.
19. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе. Москва: Логос, 2012. 448 с.
20. *Султанова Д. М.* Организационно-педагогические условия подготовки преподавателя вуза к инновационно-коммерческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2008. 27 с.
21. *Шарухина Т. Г.* Управление развитием педагогического творчества преподавателей вузов МВД России: 13.00.01: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2002. 33 с.
22. *Шафранова О. Е.* Непрерывное образование преподавателя высшей школы — основа его профессионального развития: аксиологический подход: 13.00.08: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Биробиджан, 2012. 47 с.
23. *Щеглова Д. В., Опфер Е. А., Гармонова А. В., Гаврилов С. В.* Профессиональные стратегии преподавателей российских вузов: запрос на индивидуализацию // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 2. С. 66–80. DOI 10.15826/umpra.2024.02.016.
24. *Якиманская И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 150 с.
25. *Choudaha R. van Rest E.* Edvisioning pathways to 2030: Megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. 2018. bit.ly/Megatrends2030.
26. *Fernandes S., Araújo A. M., Miguel I., Abelha M.* Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers // 2023, 13(3). <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>.
27. *McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P.* Skills mismatch: Concepts, measurement and policy approaches // Journal of Economic Surveys. 2018. Vol. 32. N4. Pp. 985–1015. <https://doi.org/10.1111/joes.12254>.
28. *Södervik, I., Boshuizen, H., Vilppu, H., Murtonen, M.* Development of University Teachers' Professional Vision of Students' Prior Knowledge During a Short Pedagogical Training // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 2022. Vol. 34, N1, pp. 7–24.

References

1. *Alekseev N. A.* Pedagogicheskie osnovy proektirovaniya lichnostno-orientirovannogo obucheniya: 13.00.01: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tyumen', 1997. 44 s. [In Rus].
2. *Ananin D. P., Suvirova A. Yu.* Immersivnye tekhnologii v obrazovatel'noj praktike rossijskoj vysshej shkoly // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 33. № 5. S. 112–135. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-112-135. [In Rus].
3. *Bazilevskij A. A., Bazilevskaya O. V.* Identifikaciya professional'no-lichnostnogo razviti-

- ya pedagoga: evolyuciya podhodov // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2025. № 1 (69). S. 99–113. [In Rus].
4. *Bondarevskaya E. V.* Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta. 2000. 352 s. [In Rus].
 5. *Bykov A. K.* Teoriya i praktika razvitiya pedagogicheskogo masterstva prepodavatelej vysshej voennoj shkoly: 13.00.01: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moskva, 2000. 54 s. [In Rus].
 6. *Vasil'eva, E. Yu.* Konceptiya sistemy ocenki kachestva deyatel'nosti professorsko-prepodavatel'skogo sostava v vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08: SPb., 2006. 44 s. [In Rus].
 7. *Gromova T. V.* Podgotovka prepodavatelya vysshej shkoly k ispol'zovaniyu novyh informacionnyh tekhnologij v sisteme distancionnogo obucheniya // *Innovacii*. 2006. 11 (98). S. 75–78. [In Rus].
 8. *Denisova O. P.* Organizacionno-pedagogicheskaya sistema kompleksnoj podgotovki kadrovogo sostava vuza k ekspertize kachestva obrazovaniya: konceptiya, model', tekhnologii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08: Tol'yatti, 2014. 44 s. [In Rus].
 9. *Efimova G. Z.* Vovlechyonnost' nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov v praktiki professional'nogo razvitiya // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2024. T. 33. № 10. S. 36–59. DOI: 10.31992/0869–3617–2024–33–10–36–59. [In Rus].
 10. *Ibragimov G. I.* Problemy prepodavaniya v vysshej shkole glazami aspirantov // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2025. № 2 (70). S. 104–120. [In Rus].
 11. *Isaeva T. E.* Pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya kak uslovie i pokazatel' kachestva obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Rostov-na-Donu, 2003. 44 s. [In Rus].
 12. *Kazakova U. A.* Didakticheskaya sistema professional'noj podgotovki prepodavatelej tekhnicheskikh vuzov na osnove integracii pedagogicheskogo i inzhenernogo znaniya: 13.00.08: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moskva, 2021. 40 s. [In Rus].
 13. *Klyucharev G. A.* «Razryv» obrazovaniya i rynka truda: mneniya ekspertov // *Sociologicheskie issledovaniya*. 2015. № 11. S. 49–56. [In Rus].
 14. *Kraevskij V. V.* Metodologiya pedagogiki: Posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta. 2001. 244 s. [In Rus].
 15. *Kudinova O. S., Skul'movskaya L. G.* Proektnaya deyatel'nost' v uze kak osnova innovacij // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018. № 4 URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (data obrashcheniya: 12.01.2026). [In Rus].
 16. *Opfer E. A.* Zakonomernosti professional'no-lichnostnogo razvitiya prepodavatelya vuza v usloviyah garmonizacii sub"ektivnyh potrebnostej i ob"ektivnyh vyzovov // *Izvestiya VGPU*. 2025. № 10 (203). S. 21–26. [In Rus].
 17. *Puzanova Zh. V., Kostrikin E. G.* Proektnyj podhod v obuchenii: praktika v vuzah // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya*. 2025. T. 25. № 3. S. 652–664. <https://doi.org/10.22363/2313–2272–2025–25–3–652–664>. [In Rus].
 18. *Sergeev N. K.* Teoretiko-metodologicheskie problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: k dialektike tradicij i innovacij // *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018. № 10 (133). S. 4–9. [In Rus].
 19. *Serikov V. V.* Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe. Moskva: Logos, 2012. 448 s. [In Rus].
 20. *Sultanova D. M.* Organizacionno-pedagogicheskie usloviya podgotovki prepodavatelya vuza k innovacionno-kommercheskoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Stavropol'. 2008. 27 s. [In Rus].
 21. *Sharuhina T. G.* Upravlenie razvitiem pedagogicheskogo tvorchestva prepodavatelej vuzov MVD Rossii: 13.00.01: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb, 2002. 33 s. [In Rus].
 22. *Shafraanova O. E.* Nepreryvnoe obrazovanie prepodavatelya vysshej shkoly — osnova ego professional'nogo razvitiya: aksiologicheskij podhod: 13.00.08: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Birobidzhan, 2012. 47 s. [In Rus].
 23. *Shcheglova D. V., Opfer E. A., Garmonova A. V., Gavrilov S. V.* Professional'nye strategii

- prepodavatelej rossijskih vuzov: zapros na individualizaciju // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2024. T. 28, № 2. S. 66–80. DOI 10.15826/umpa.2024.02.016. [In Rus].
24. *Yakimanskaya I. S.* Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole. M., 1996. 150 s. [In Rus].
 25. *Choudaha R. van Rest E.* Edvioning pathways to 2030: Megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. 2018. bit.ly/Megatrends2030.
 26. *Fernandes S., Araiújo A. M., Miguel I., Abelha M.* Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers // 2023, 13(3). <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>.
 27. *McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P.* Skills mismatch: Concepts, measurement and policy approaches // Journal of Economic Surveys. 2018. Vol. 32. № 4. Pp. 985–1015. <https://doi.org/10.1111/joes.12254>.
 28. *Södervik, I., Boshuizen, H., Vilppu, H., Murtonen, M.* Development of University Teachers' Professional Vision of Students' Prior Knowledge During a Short Pedagogical Training // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 2022. Vol. 34, № 1, pp. 7–24.

Дата поступления статьи в редакцию: 15.01.2026

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 15.01.2026

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 37.02

Модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков

Садовникова Жанна Витальевна

Доктор педагогических наук, заместитель президента, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

ORCID: 0009-0001-7287-2006

E-mail: Sadovnikova.ZHV@raop.ru

Аннотация. В статье автор раскрывает концепцию проектирования системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков, целью которой является определение ключевых ориентиров построения системы работы педагогического коллектива школы.

В статье описывается модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков: приемы, методы, условия, содержание профилактической работы, процедура диагностики и мониторинга деструктивных отклонений подростков, стратегии работы с подростками, проявляющими склонности к «рискованным» поступкам, критерии эффективности профилактической деятельности и др.

Ключевые слова: модель профилактической деятельности, концепция проектирования системы работы, профилактика деструктивного поведения, семья, педагогический коллектив, социальные партнеры.

Для цитирования: Садовникова Ж. В. Модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 98–107

Model of a school system for preventing destructive behavior in adolescents

Sadovnikova Zhanna V.

D. Sc. (Education), Deputy President, Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

ORCID: 0009-0001-7287-2006

E-mail: Sadovnikova.ZHV@raop.ru

Abstract. In this article, the author develops a concept for designing a school-based system for preventing destructive behavior in adolescents, the purpose of which is to identify key benchmarks for building a system for the school's teaching staff. The

article describes a model for a school-based system for preventing destructive behavior in adolescents: techniques, methods, conditions, and content of preventive work, a procedure for diagnosing and monitoring destructive behavior in adolescents, strategies for working with adolescents prone to risky behavior, criteria for the effectiveness of preventive activities, etc.

Keywords: *preventive activity model, system design concept, destructive behavior prevention, family, teaching staff, social partners.*

For citation: *Sadovnikova Zh. V. Model of a school system for preventing destructive behavior in adolescents // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No.1 (73). P. 98–107*

Введение. Концептуальное обоснование. Вопросы деструктивного поведения подростков в наше время, к сожалению, не теряют актуальности. Школьники имеют неограниченный доступ к информации разного содержания, в том числе и к такой, которая может быть опасной для них и принести вред. Именно поэтому очень важно выстроить эффективную систему профилактической работы в школе.

В этих целях была разработана концепция проектирования системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков (далее — Концепция). Концепция подробно раскрыта в монографии [6], здесь же она приведена описательно в целях представления модели реализации данной Концепции.

Концепция проектирования системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков содержит совокупность идей и принципов, на основе которых строится работа педагогического коллектива школы по обеспечению профилактики деструктивного поведения подростков. Назначение концепции — задать ключевые ориентиры построения системы работы педагогического коллектива школы по разработке программ воспитательно-профилактической деятельности, конструированию и применению педагогических средств, обеспечивающих развитие у подростков личностной позиции неприятия навязываемых им смыслов (анти-ценностей) и форм деструктивного поведения.

Концепция включает:

сущностные характеристики и понятия о механизмах генезиса деструктивного поведения у детей подросткового возраста, коллизии современной социальной ситуации развития подростков как предпосылки появления мотивов и реальных проявлений деструктивного поведения;

системное представление условий и социально-психологических механизмов предотвращения деструктивных действий подростков,

понятие о профилактике деструктивного поведения как особом виде педагогической деятельности;

описание целей и приемов создания ситуаций-событий, призванных обеспечить социально-ориентированную коммуникацию, опыт позитивной самореализации и самовоспитания подростков, проявляющих склонность к деструктивному поведению;

модель профилактической деятельности школы как многоцелевой системы, выполняющей общепедагогические, социально-профилактические, методические, информационно-просветительские, координационно-сетевые функции;

командно-проектный принцип управления системой профилактики деструктивного поведения;

содержание и технологии внутрикорпоративной научно-методической подготовки и переподготовки учителей к использованию образовательных ресурсов школы в процессе профилактической деятельности;

регулятивы (обоснованные направления и нормы) координирующей деятельности школы по профилактике деструктивного поведения подростков во внешкольном воспитательном пространстве;

принципы непрерывного обновления содержания и технологий психолого-педагогического, правового, информационно-цифрового просвещения школьников, учителей и родителей относительно вновь образующихся форм и разновидностей деструктивных проявлений у подростков.

Также в целях обоснования существенных компонентов модели представлены в обобщенной форме *критерии и условия* реализации Концепции, изложенные в модели. Для оценки реализации Концепции была разработана и используется в практической работе *критериально-уровневая шкала*, по которой можно оценить степень «рискованности» поведения отдельных групп подростков и разработать профилактический подход для данной «уровневой» группы обучающихся.

Степень отклонения подростков «в сторону» деструктивного поведения характеризуется по уровням развития такого качества как *готовность к саморегуляции и критическому восприятию и противостоянию негативно мотивирующей информации* из различных источников (преимущественно Интернет), что выражается в неприятии подростком призывов к деструктивным действиям.

В качестве критериев сформированности указанной готовности выделены:

1) потребность подростка в сохранении своего статуса в школе и в отношениях со взрослыми и сверстниками;

- 2) критическое восприятие и понимание подлинного смысла информации и «инструкций», ведущих к деструктивному поведению;
- 3) осмысленность собственных поступков и самооценки, умение регулировать свое поведение, сдерживать импульсивность;
- 4) умение проявлять, аргументировать свою позицию, следовать принятым принципам действий и отношений со взрослыми и сверстниками.

В соответствии с этими критериями и известными психологическими закономерностями развития произвольности в подростковом возрасте выделены четыре уровневые группы подростков.

К группе с *высоким уровнем* проявления критичности и отвержения негативной информации отнесены подростки, демонстрирующие сформированность указанных признаков и их устойчивое проявление. В группу с *средним уровнем* развития этих признаков входили подростки, не всегда проявлявшие отдельные из 4-х признаков. Третья группа обозначена как *группа риска*, у которой уровень сформированности представленных признаков свидетельствовал о возможности их попадания под влияние деструктивных сообществ. Четвертая группа включает учащихся с *признаками серьезных нарушений в социализации*, проявляющих различные формы деструктивного поведения.

Также выявлены основные *условия*, которые способствуют формированию готовности подростков противостоять деструктивным влияниям. В данной работе под условиями понимаются деятельностно-коммуникативные возможности образовательной среды школы, обеспечивающие поддержку развития позитивных качеств личности подростков и препятствующие проявлению деструктивных отклонений. Соответственно под созданием условий [4] понимается актуализация данных психолого-педагогических механизмов посредством включения подростков в соответствующие виды деятельности, отношения и события.

Для каждой выделенной по указанным выше критериям группы выработана своя стратегия профилактической или воспитательно-коррекционной деятельности. Для первой группы — создание в школе последовательно расширяющихся условий их социализации и привлечение этих подростков в качестве помощников педагогов к работе педагогов по профилактике деструктивного поведения; для группы среднего уровня — целенаправленная работа по развитию «западающих» признаков моральной устойчивости (ценностного отношения к школе, критичности мышления, умения предвидеть последствия своих поступков, адекватности самооценки). Третья группа обозначена как группа риска, у которой уровень сформирован-

ности представленных признаков свидетельствовал о возможности совершения ими деструктивных действий и попадания под влияние деструктивных сообществ. Группа риска требовала нейтрализации негативных влияний на подростков, вовлечения их в развивающийся детский коллектив, осмысленности выбора поступков. Четвертая группа включала учащихся с признаками серьезных нарушений в социализации, проявляющих различные формы деструктивного поведения. Эти подростки, явно проявляющие отклонения в направлении деструктивного поведения, нуждались в индивидуальных формах педагогического сопровождения, помощи со стороны психологов, контроля за их времяпрепровождением вне школы.

Авторская модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков

Предлагаемая авторская модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков включает:

— критериально заданные цели («дерево целей») комплексной профилактической работы и критерии их достижения;

— психолого-педагогические условия достижения указанных целей, создаваемые различными подструктурами школьной образовательной системы: процессом обучения и специальными формами внеурочной и внешкольной воспитательной работы, противодействующими информационным и социально-психологическим угрозам социализации школьников; реализацией маршрутов индивидуального сопровождения подростков с разными уровнями признаков деструкции в поведении;

— цели воспитания качеств жизнестойкости подростков и средства их достижения для каждого этапа формирования готовности подростков к противостоянию деструктивным «позывам» и «мотивирующим» воздействиям деструктивных сообществ;

— критерии и процедуры мониторинга проявлений и, соответственно, преодолений деструктивного поведения подростков.

Модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков представлена на рисунке 1.

Однако в целях реализации модели системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков потребовалось создать дополнительную, говоря образно, опорную модель управленческого характера. *Модель управления системой работы школы по профилактике деструктивного поведения обучающихся*, то есть *модель управления профилактической деятельностью школы*, включает: цели «проектных команд», выполняющих различные функции

Модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения ...

Концептуальная основа: определение целей и ресурсов школы в профилактике деструктивного поведения подростков, направлений работы педагогического коллектива и распределение функций между различными структурами образовательной организации



Целевой компонент: готовность подростков к саморегуляции, моральной устойчивости, противостоянию деструктивным влияниям; декомпозиция (распределение) целей и задач между различными направлениями деятельности и структурными подразделениями школы (учебный процесс, внеурочная деятельность, работа классных руководителей, дополнительное образование, цифровая образовательная среда, связь с семьей и др.)



Условия эффективности процесса формирования у подростков готовности к саморегуляции, моральной устойчивости, противостоянию деструктивным влияниям. Способы актуализации данных условий в образовательном процессе:

- доминирование мотивации достижения и самореализации в учебном процессе (актуализация ситуаций смыслообразования);
- направленность образовательного процесса на развитие критического мышления подростков (моделирование в учебном процессе и во внеучебной деятельности ситуаций, развивающих способности к анализу поведения окружающих и к предвидению последствий собственных поступков);
- личностно развивающий подход в образовательном процессе (поддержка самостоятельности и ответственности решений, чувства собственного достоинства у обучаемых, способности к управлению собой в различных жизненных ситуациях);
- формирование у подростков опыта безопасной работы в сетях, навыков пользования источниками информации в Интернете (актуализация опыта применения правил безопасного сетевого поведения через моделирование ситуаций в форме учебно-деловых игр)



Диагностический компонент: функция (выявление и оценка *готовности к саморегуляции, моральной устойчивости, критическому восприятию и противостоянию мотивирующей информации* из различных источников, преимущественно из Интернета, что выражается в неприятии подростком призывов к деструктивным действиям); критерии сформированности данной готовности: 1) потребность в сохранении своего статуса в школе и в отношениях со взрослыми и сверстниками; 2) критическое восприятие и понимание подлинного смысла информации и «инструкций», ведущих к деструктивному поведению; 3) осмысленность собственных поступков и самооценки; 4) умение проявлять, аргументировать свою позицию, следовать принятым принципам поведения; способы диагностики: специальные задания, стандартизированные и авторские диагностические методики, мониторинг



Рис. 1. Модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков.

Продолжение таблицы на следующей странице.

Модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения ...



Процессуальный компонент: дифференцированный подход к учащимся с различными уровнями готовности к противостоянию деструктивным влияниям. Формы работы с группами: *группа с высоким уровнем проявления критичности и отвержения негативной информации* – создание в школе последовательно расширяющихся условий социализации этих подростков и их привлечение в качестве помощников педагогов к работе по профилактике деструктивного поведения; *группа со средним уровнем развития признаков* – целенаправленное развитие «западающих» признаков моральной устойчивости (ценностного отношения к школе, критичности мышления, умения предвидеть последствия своих поступков, адекватности самооценки); *группа риска* – нейтрализация негативных влияний на подростков, вовлечение их в развивающийся детский коллектив, побуждение к осмысленности выбора поступков; *группа с признаками серьезных нарушений в социализации* – индивидуальное педагогическое сопровождение, помощь со стороны психологов, контроль за времяпрепровождением подростков вне школы. Формы работы описывают «содержательное наполнение указанных выше педагогических ситуаций (с учетом специфики целей группы)



Функции различных подразделений школы и их управленческие и содержательно-методические функции:

- *управленческая команда:* проектирование, координация, мотивационное обеспечение, инструктивно-методическая поддержка профилактической работы педагогического коллектива;
- *учителя-предметники:* обеспечение мотивации подростков к учению, к познавательной самореализации;
- *классные руководители:* воспитание моральной устойчивости и других качеств;
- *методическая служба:* обеспечение содержания и методик подготовки педагогов школы к профилактической и коррекционной деятельности;
- *администраторы цифровой среды школы:* обеспечение сетевой безопасности обучающихся, контроль и коррекция контактов подростков с различными респондентами;
- *социальные партнеры:* социокультурная поддержка развития подростков

Продолжение рис. 1. Модель системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков

в системе профилактической деятельности школы; процедуры диагностики и мониторинга деструктивных отклонений подростков, обучающихся в школе; стратегии работы с подростками, проявляющими склонности к «рискованным» поступкам, демонстрирующими различную степень и уровень «деструктивности»; критерии эффективности профилактической деятельности, в соответствии с которыми создается школьная база данных о наилучших профилактических и корректирующих практиках; содержательные и процессуальные характеристики внутрикорпоративного обучения педагогов школы и педагогического просвещения родителей в сфере профилактической деятельности.



Рис. 2. Модель управления системой работы школы по профилактике деструктивного поведения обучающихся

Важнейшим ресурсом школы в профилактике деструктивного поведения является профессиональная готовность и позиция самих педагогов в отношении к этой проблеме, что выражается в подходах школьных учителей к решению задач профилактики, понимание педагогами истоков данной проблемы, эффективные практики, предполагающие сотрудничество школы и родителей. Важно, чтобы сама управленческая команда школы понимала и ошибки, допускаемые педагогами в данной сфере педагогической деятельности, проводила в школе рефлексивные дискуссии педагогов, умела делать адекватные выводы при анализе школьной ситуации, определяла отношение подростков группы риска к педагогам, причины возникновения у этих школьников конфликтных отношений с учителями. На основе внутришкольных исследований в этом случае делаются выводы о «дефицитах» в содержании методической подготовки педагогов, в сфере педагогического просвещения родителей, устранение которых повысит эффективность сотрудничества школы и семьи в предупреждении деструктивного поведения подростков [6]. Современная социальная ситуация с ее изменчивостью, неопределенностью, многообразием коммуникативных пространств, в которых пребывают школьники, создает предпосылки для неуравновешенности реакций на проис-

ходящие события, фрустрации намерений и ожиданий, что может порождать деструктивные мысли и действия подростков [5].

Профилактика деструктивного поведения — это сложная педагогическая система, субъектами которой являются учителя, родители, социальные педагоги, представители сферы молодежной политики и т.п. Традиционно роль ведущего источника деструктивного поведения отводят семье, и большинство рекомендаций о предупреждении деструктивного поведения адресовано родителям. Также широко среди общественности распространено мнение, что у учителя, занятого освоением непрерывно обновляющихся образовательных стандартов и учебных программ, просто «руки не доходят» до проблем деструктивного поведения детей и подростков.

Вместе с тем отечественная педагогическая мысль всегда отмечала ведущую роль учителя, школы, актуализирующих механизмы социализации ребенка. Школа, работающие в ней профессиональные педагоги, как считал А. С. Макаренко, выполняют организующую роль по отношению к различным факторам и институтам воспитания, в том числе и к семье [3].

Почему именно школьному образованию отводится ведущая роль в социализации ребенка? Потому что именно целенаправленно организуемый образовательный процесс обеспечивает планомерное вхождение в сознание ребенка культурных понятий, норм, образцов мышления и поведения [2]. Воспитательная функция организуемого учителем образовательного процесса связана с включением детей в основные виды деятельности — в учебную (младшие школьники), в общение (подростки), в учебно-профессиональную (юность) как главные источники новообразований в мышлении, поведении, личности; с погружением в среду и отношения, в которых востребованы владение понятиями и проявления произвольного внимания, самоорганизации, волевого усилия (осознанности и произвольности), что составляет главные признаки социализации (Л. С. Выготский). Организуемый учителем учебный процесс — это не просто сообщение научной информации, как это иногда представляется в обыденном общественном сознании, это — обеспечение культурного, ценностного контекста познавательной деятельности [1]. Предметное знание в конце концов может забыться, если не используется в повседневной практике, в то время как представление о ценности знания, нравственного опыта, сотрудничества с партнерами, навыки движения к цели и самоорганизации, почерпнутые в школе, будут нужны постоянно всю последующую жизнь.

Остается неизменной значимость педагогического коллектива

как главного организатора социализации детей, предупреждения и преодоления деструктивного поведения.

Профилактическая воспитательная работа с обучающимися, направленная на предотвращение деструктивного поведения в подростковой среде, должна представлять собой целостную систему совместной работы важнейших институтов социализации — школы и семьи, в которую должны быть включены все участники образовательных отношений. Представленная модель помогает обеспечить эту эффективную работу. Особенно важно создать благоприятный и безопасный психологический климат в школе, который будет способствовать позитивному социальному поведению детей, их активной гражданской позиции.

Список литературы

1. Воспитание на уроке: методика работы учителя: методическое пособие / под ред. П. В. Степанова. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2021. 94 с.
2. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
3. *Макаренко А. С.* Воспитание в семье и школе / Собрание сочинений: в 8 томах. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 287–313.
4. *Малова М. М.* Педагогические условия как основа достижения целей педагогического контроля // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–1. С. 150–153.
5. Методические рекомендации для образовательных организаций по определению условий индивидуальной профилактической работы для обучающихся с девиантным поведением / Л. Ю. Вакорина, Н. Н. Васягина, Ю. А. Герасименко, И. В. Пестова. М.: Центр защиты прав и интересов детей, 2018. 41 с.
6. *Садовникова Ж. В.* Система работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков: монография. М.: Издательский дом Вахромеева, 2025. 240 с.

References

1. *Vospitaniye na uroke: metodika raboty uchitelya: metodicheskoye posobie / pod red. P. V. Stepanova.* M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2021. 94 s.
2. *Vygotskiy L. S.* Psihologiya razvitiya cheloveka. M.: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 s.
3. *Makarenko A. S.* Vospitaniye v sem'e i shkole / Sbraniye sochineniy: v 8 tomah. M.: Pedagogika, 1984. T. 4. S. 287–313.
4. *Malova M. M.* Pedagogicheskiye usloviya kak osnova dostizheniya celej pedagogicheskogo kontrolya // Problemy sovremennoyo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 74–1. S. 150–153.
5. Metodicheskiye rekomendatsii dlya obrazovatel'nyh organizatsiy po opredeleniyu usloviy individual'noy profilakticheskoy raboty dlya obuchayushchihsya s deviantnym povedeniym / L. Yu. Vakorina, N. N. Vasyagina, Yu. A. Gerasimenko, I. V. Pestova. M.: Centr zashchity prav i interesov detej, 2018. 41 s.
6. *Sadovnikova Zh. V.* Sistema raboty shkoly po profilaktike destruktivnogo povedeniya podrostkov: monografiya. M.: Izdatel'skiy dom Vahromeeva, 2025. 240 s.



УДК: 37.01

Конструкция и деструкция: традиционные российские ценности против деструктивных идеологий и практик (по данным социологического опроса подростков)

Элбакян¹ Екатерина Сергеевна, Кравчук² Вероника Владимировна, Кравчук³ Никита Сергеевич

¹Доктор философских наук, старший научный сотрудник, главный аналитик Центра духовно-нравственного образования и теологии ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: elbakyanes@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3764-2368

²Кандидат философских наук, доцент, руководитель Центра духовно-нравственного образования и теологии ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: vvk2054@yandex.ru
ORCID: 0009-0004-0844-843X

³Аспирант кафедры государственно-конфессиональных отношений Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: nikitakravchuk@bk.ru
ORCID: 0009-0000-5055-2119

***Аннотация.** В статье представлены краткое описание и результаты проведенного весной 2025 года Центром духовно-нравственного образования и теологии Российской академии образования социологического опроса подростков (учеников 10–11 классов), посвященного выявлению отношения подростков к деструктивным движениям и идеологиям и к традиционным российским ценностям.*

***Ключевые слова:** традиционные российские ценности, ценности, деструктивные движения и идеологии, социологический опрос подростков.*

***Для цитирования:** Элбакян Е. С., Кравчук В. В., Кравчук Н. С. Конструкция и деструкция: традиционные российские ценности против деструктивных идеологий и практик (по данным социологического опроса подростков) // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С.108–119*

Construction and Destruction: Traditional Russian Values versus Destructive Ideologies and Practices (Based on a Sociological Survey of Teenagers)

Elbakyan¹ Ekaterina S., Kravchuk² Veronika V., Kravchuk³ Nikita S.

¹D.Sc. (Philosophy), Senior Researcher, Chief Analyst, Center for Spiritual and Moral Education and Theology, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: elbakyanes@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3764-2368

²PhD in Philosophy, Associate Professor, Director of the Center for Spiritual and Moral Education and Theology, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: vvk2054@yandex.ru
ORCID: 0009-0004-0844-843X

³Postgraduate Student, Department of State-Confessional Relations, Institute of Public Administration and Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
e-mail: nikitakravchuk@bk.ru
ORCID: 0009-0000-5055-2119

Abstract. *This article presents a brief description and results of a sociological survey of adolescents (10th-11th grade students) conducted in the spring of 2025 by the Center for Spiritual, Moral Education, and Theology of the Russian Academy of Education. The survey aimed to identify adolescents' attitudes toward destructive movements and ideologies and traditional Russian values.*

Keywords: *traditional Russian values, values, destructive movements and ideologies, sociological survey of adolescents.*

For citation: *Elbakyan E. S., Kravchuk V. V., Kravchuk N. S. Construction and Destruction: Traditional Russian Values versus Destructive Ideologies and Practices (Based on a Sociological Survey of Adolescents) // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026, No.1 (73). P.108–119*

Введение. Формирование духовно-нравственных ценностей в молодежной среде, в особенности среди подростков, во время образовательного процесса, то есть в стенах учебных заведений, имеет непреходящее значение, поскольку напрямую связано с духовной безопасностью [1, с. 30–31; 2; 6, с. 85–92]. Духовная безопасность в современных условиях имеет особое значение, во многом из-за развития Интернета и так называемых «альтернативных источников информации», когда появились возможности принимать за истину противоправные, в том числе деструктивные взгляды и действия, противостоящие традиционному ценностному выбору. Ценностный выбор, безусловно, является важнейшей составляющей жизни общества и его стабильности, в то время как деструктивные взгляды и основанное на них поведение несут реальную угрозу обществу и всем его гражданам. Нередко подобное связано с навязанными извне представлениями, имеющими по своей сути экстремистский характер и тесно увязанными с террористическими действиями (например, «Колумбайн»), что «способствует вовлечению молодых людей

в радикальные, а то и экстремистско-террористические организации, где царит жесткая дисциплина, беспрекословное подчинение, и путь назад затруднен, а в ряде случаев практически отсутствует» [3, с. 6].

Исходя из сказанного, можно констатировать, что молодежная среда, в том числе и круг подростков, сегодня с учетом информационных потоков в Интернете, серьезных миграционных процессов, наконец, глобализационных трендов, является питательной почвой для распространения любых, в том числе экстремистских идей, деструктивных идеологий, и, как следствие, радикализации молодежи и вовлечения ее в террористические и экстремистские организации.

В Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2023 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» особо подчеркивается мысль об угрозах российскому обществу, которые несут деструктивные идеологии.

В Указе отмечено, что «традиционные ценности — это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [5]. В Указе одновременно раскрывается суть деструктивных идеологий, подчеркивается тот негативный потенциал, который они несут обществу: «Угрозу традиционным ценностям представляют деятельность экстремистских и террористических организаций, отдельных средств массовой информации и массовых коммуникаций, действия Соединенных Штатов Америки и других недружественных иностранных государств, ряда транснациональных корпораций и иностранных некоммерческих организаций, а также деятельность некоторых организаций и лиц на территории России.

Идеологическое и психологическое воздействие на граждан ведет к насаждению чуждой российскому народу и разрушительной для российского общества системы идей и ценностей (далее — деструктивная идеология), включая культивирование эгоизма, вседозволенности, безнравственности, отрицание идеалов патриотизма, служения Отечеству, естественного продолжения жизни, ценности крепкой семьи, брака, многодетности, созидательного труда, позитивного вклада России в мировую историю и культуру, разрушение традиционной семьи с помощью пропаганды нетрадиционных сексуальных отношений.

Деятельность публично-правовых образований, организаций и лиц, способствующая распространению деструктивной идеологии, представляет объективную угрозу национальным интересам Российской Федерации.

Распространение деструктивной идеологии влечет за собой следующие риски:

а) создание условий для саморазрушения общества, ослабление семейных, дружеских и иных социальных связей;

б) усиление социокультурного расслоения общества, снижение роли социального партнерства, обесценивание идей созидательного труда и взаимопомощи;

в) причинение вреда нравственному здоровью людей, навязывание представлений, предполагающих отрицание человеческого достоинства и ценности человеческой жизни;

г) внедрение антиобщественных стереотипов поведения, распространение аморального образа жизни, вседозволенности и насилия, рост употребления алкоголя и наркотиков;

д) формирование общества, пренебрегающего духовно-нравственными ценностями;

е) искажение исторической правды, разрушение исторической памяти;

ж) отрицание российской самобытности, ослабление общероссийской гражданской идентичности и единства многонационального народа России, создание условий для межнациональных и межрелигиозных конфликтов;

з) подрыв доверия к институтам государства, дискредитация идеи служения Отечеству, формирование негативного отношения к воинской службе и государственной службе в целом» [5].

Поэтому столь актуален системный подход к привитию подросткам позитивных (конструктивных) духовно-нравственных ценностей, традиционных для российского общества. Именно их совокупность, воспитанная в процессе получения детьми и подростками общего образования, является тем фундаментом, который позволяет критично воспринимать любые деструктивные идеологии, противопоставляя им гуманитарные нормы и ценности, испокон веков существующие в социуме, лежащие в основе общественной морали.

В связи с важностью и актуальностью темы «Противодействие деструктивным идеологиям в образовательном процессе» Центром духовно-нравственного образования и теологии Российской академии образования было проведено два всероссийских социологических опроса, один из которых был посвящен исследованию отношения совре-

менных подростков (учеников 10–11 классов) к духовно-нравственным ценностям, с одной стороны, и к деструктивным идеологиям как их антиподу, с другой, а второй — изучению уровня информированности педагогов государственных учебных заведений в сфере противодействия идеологии и практике деструктивных движений и безопасности в образовательном процессе. О первом исследовании и полученных в результате его проведения выводах и пойдет речь в настоящей статье.

Социологический опрос подростков (весна 2025 года)

Широкомасштабное социологическое исследование проведено по всероссийской выборке в форме социологического опроса школьников-подростков (учеников 10–11 классов) методом выборочного массового анкетирования. Всего в опросе приняло участие 128 276 респондентов во всех федеральных округах Российской Федерации, из них опрошенных:

- в Дальневосточном федеральном округе — 14 616;
- в Приволжском федеральном округе — 9 387;
- в Северо-Западном федеральном округе — 10 756;
- в Северо-Кавказском федеральном округе — 8 086;
- в Сибирском федеральном округе — 31 641;
- в Уральском федеральном округе — 2 505;
- в Центральном федеральном округе — 26 293;
- в Южном федеральном округе — 24 992.

Инструментарий опроса представляется валидным по качеству (характер и постановка вопросов соответствуют цели социологического опроса) и по полноте (заявленные в анкете позиции соответствуют существенным характеристикам исследуемой проблемы).

Анкетирование было добровольным и анонимным.

Анкета содержала 30 вопросов «закрытого» типа. Все вопросы имели пункт «Затрудняюсь ответить», предполагающий выделение его теми респондентами, которые не согласны ни с одним из предложенных ответов (пунктов). Один вопрос (о национальной принадлежности респондентов) помимо 52 пунктов, перечисляющих различные национальности, содержал позицию «Другое» для того, чтобы тот опрошенный, чья национальность в пунктах отсутствует, имел бы возможность ее вписать.

Анкета была разделена на три тематические части:

1. Отношение к духовно-нравственным ценностям;
2. Отношение к деструктивным движениям;
3. Вопросы биографического содержания.

Ответы на первую часть вопросов выявили, что абсолютное боль-

шинство опрошенных воспринимает семью, труд, гуманизм, милосердие и взаимопомощь, справедливость, коллективизм, толерантность и уважение к иному мнению, иной традиции, иной религии, иной национальности, патриотизм, историческую память и преемственность поколений, единство народов России в целом позитивно.

Наиболее однозначное позитивное восприятие у опрошенных подростков (свыше 95,0% опрошенных) вызывают семья (96,7%), справедливость (95,4%) и труд (95,0%), в то время как наименее однозначно позитивное (менее 90,0%) коллективизм (87,1%) и патриотизм (87,2%).

В то же время необходимо обратить внимание на ответы подростков на вопрос 2 «Как Вы относитесь к нетрадиционным сексуальным отношениям и однополым бракам?»

Лишь 40,2% респондентов, то есть менее половины, воспринимают нетрадиционные сексуальные отношения и однополые браки крайне негативно, поскольку это противоестественно природе человека. Еще 14,7% — скорее негативно, чем позитивно, поскольку сама мысль об этом респондентам неприятна, и они стараются не размышлять на столь неприятную тему. Никак не относятся к названному явлению более четверти опрошенных — 28,3%. В то время как каждый шестой респондент (суммарно 16,8%) воспринимает нетрадиционные сексуальные отношения и однополые браки положительно или скорее положительно, чем отрицательно. Среди них однозначно положительно, ибо считают их нормальными, к данному явлению относятся 5,6% опрошенных подростков, а скорее положительно, чем отрицательно, подчеркивая свободу выбора каждого, — 11,2% респондентов.

С учетом большой выборки, абсолютные значения велики — позитивное восприятие присуще 21 463 подросткам.

Таблица 1

Как Вы относитесь к нетрадиционным сексуальным отношениям и однополым бракам?

	Ответы	Проценты	Абсолютные значения
1	Крайне негативно, поскольку это противоестественно природе человека. Мне противно от одной мысли об этом	40,2%	51615 чел.
2	Скорее негативно, чем позитивно, сама мысль об этом мне неприятна. Я стараюсь не думать об этом	14,7%	18907 чел.

3	Скорее позитивно, чем негативно, поскольку у каждого свой выбор	11,2%	14318 чел.
4	Позитивно, поскольку считаю, что это нормально	5,6%	7145 чел.
5	Никак не отношусь	28,3%	36291 чел.
	ИТОГО	100%	128 276 чел.

При сопоставлении данных по федеральным округам выявлено, что ответ на данный вопрос показал больший разброс мнений респондентов, чем ответ на предыдущий вопрос о ценности семьи, где абсолютное большинство опрошенных высказалось о семье как традиционной ценности однозначно позитивно. Так, позитивно или скорее позитивно воспринимают гомосексуальные отношения и однополые браки суммарно 16,8%, и еще более чем каждый четвертый респондент (28,3%) заявил, что вообще никак их не воспринимает.

На наш взгляд, ответы подростков на данный вопрос должны заставить педагогов о многом задуматься.

Вторая группа вопросов в социологическом исследовании подростков (учеников 10–11 классов) ставила своей целью выявление отношения к деструктивным движениям школьников, владения ими достоверной информацией об этих движениях и практическими навыками поведения в критической ситуации (например, при террористическом нападении на школу). Опрос показал, что суммарно преобладает число тех респондентов, кто не имеет достоверной информации о деструктивных движениях и, судя по всему, этим вообще не интересуется — более половины опрошенных (62,6%).

Не менее важным является вопрос об источниках информации о деструктивных движениях. Ответ на данный вопрос выявил, что у опрошенных подростков всех восьми федеральных округов России либо отсутствует достоверная информация о деструктивных движениях (46,3%), либо имеется, но получена из весьма ненадежных источников (суммарно 37,0%, среди которых Интернет в качестве источника информации назван третью от общего массива опрошенных — 31,3%). Лишь 16,7% респондентов получили необходимую информацию в школе.

Как следует из ответов подростков, в большинстве школ Российской Федерации темы насилия и расправ с одноклассниками, призывы к самоубийству не обсуждались и, как следствие, свыше половины респондентов (суммарно 51,6%) не получили достоверной информации о деструктивных движениях, продуцирующих насилие, нападающих

Таблица 2
Сравнительная таблица ответов на вопрос «Как Вы относитесь к нетрадиционным сексуальным ориентации и однополым бракам?» по федеральным округам

№ п/п	Наименование федерального округа	Крайне негативно, поскольку это противостоит природе человека. Мне противно от одной мысли об этом	Скорее негативно, чем позитивно, сама мысль об этом мне неприятна. Я стараюсь не думать об этом	Скорее позитивно, чем негативно, поскольку у каждого свой выбор	Позитивно, поскольку считаю, что это нормально	Никак не отношусь	ВСЕГО
1.	Дальневосточный федеральный округ	34,4 %	14,7 %	13,7 %	7,6 %	29,6 %	100 %
2.	Приволжский федеральный округ	39,1 %	15,1 %	11,0 %	5,5 %	29,3 %	100 %
3.	Северо-Западный федеральный округ	34,5 %	14,7 %	13,9 %	7,2 %	29,7 %	100 %
4.	Северо-Кавказский федеральный округ	48,8 %	14,1 %	8,1 %	4,4 %	24,6 %	100 %
5.	Сибирский федеральный округ	36,8 %	14,7 %	12,5 %	6,2 %	29,8 %	100 %
6.	Уральский федеральный округ	44,3 %	13,5 %	9,7 %	4,6 %	27,9 %	100 %
7.	Центральный федеральный округ	41,6 %	14,7 %	10,4 %	5,1 %	28,2 %	100 %
8.	Южный федеральный округ	46,3 %	15,0 %	8,8 %	3,9 %	26,0 %	100 %

на школы, призывающих подростков к массовым суицидам, а значит, эта огромная группа школьников остается потенциально не защищенной в критической ситуации и, по сути, занимает социальную нишу подростков, которыми террористы могут манипулировать, призывая либо к совершению противоправных действий, либо к суициду.

Ответы на поставленные в анкете вопросы косвенным образом свидетельствуют о том, что в образовательных организациях не уделяется достаточного внимания разъяснению ученикам опасности деструктивных движений, напрямую связанных с терроризмом, обучению практическим навыкам поведения в критической ситуации (например, при террористическом нападении на школу). Более того, получение почти третью респондентов информации в Интернете, представляющем собой в данном случае сомнительный источник, является очень настораживающим фактом, ибо недостоверная информация, неумение вести себя в случае террористической атаки на школу, может иметь негативные последствия.

Следующие несколько вопросов этой группы носили уточняющий характер. Так, на вопрос о том, что если респонденты узнали о деструктивных движениях в Интернете, то из каких источников, — большинство опрошенных подростков либо затруднилось с ответом, либо получило информацию о деструктивных организациях из источников, которые можно оценить как сомнительные и нерелевантные (суммарно 66,5%). Лишь треть респондентов (33,5%) узнали о деструктивных движениях из новостей или информации правоохранительных органов, то есть получили адекватную информацию. Ответы на данный вопрос лишний раз свидетельствуют о том, как важно подросткам иметь достоверный источник информации по всем интересующим их вопросам, и в особенности по вопросам, от которых может зависеть их жизнь и жизнь их близких, друзей, знакомых, одноклассников. Источником, предоставляющим подобную информацию в первую очередь должно стать учебное заведение.

В то же время абсолютное большинство друзей опрошенных подростков (97,4%) либо относится негативно, либо не интересуется деструктивными движениями. Интерес к подобным движениям высказали лишь 2,6% респондентов. При этом среди опрошенных подростков в девятнадцать раз больше тех, кто считает, что члены деструктивных организаций нарушают закон, поэтому их нужно судить и изолировать от общества (73,7% против 3,8%). Вместе с тем настораживает довольно большая (более одной пятой от массива опрошенных — 22,5%) группа «колеблющихся» респондентов, которые затруднились ответить на поставленный вопрос, то есть не имеют четкой позиции.

Наконец, подавляющее большинство опрошенных подростков (суммарно 86,2%) воспринимает тех, кто убивает людей и подстрекает их к самоубийству, однозначно негативно — либо с гневом, либо со страхом. Не велика при ответе на данный вопрос группа тех, кому данные обстоятельства безразличны, поскольку они полагают, что их это не коснется — 5,0%, а также группа тех, кто затруднился с ответом, а следовательно, не готов присоединиться ни к одной из точек зрения, высказанных в вариантах ответов на поставленный вопрос (7,9%). Тех, кто поддерживает убийц и подстрекателей к самоубийству, и, судя по всему, воспринимает их в ореоле героики, бросающими вызов общественным порядкам, морали и закону, оказалось ничтожно мало — 0,9% (но все-таки они есть в каждом федеральном округе). При этом твердо полагают, что преступать закон нельзя ни при каких обстоятельствах около трех четвертей опрошенных (71,6%).

Принципиально важными являлись три заключительных вопроса данной группы. Они имели практико-ориентированный характер.

Так, на вопрос «Если Вы узнаете о планах одноклассника(ов) совершить нападение на школу, то Вы...», ответы распределились следующим образом: несмотря на то, что большинство опрошенных подростков (80,8%) поступят в сложившейся ситуации правильно, то есть либо сообщат учителям, завучу или директору школы полученную информацию (51,1%), либо позвонят в полицию (29,7%), все-таки достаточно велика группа тех респондентов (суммарно 19,2%), которые либо не знают, что делать в подобной критической ситуации (9,5%), либо вообще не собираются ничего предпринимать (2,0%), либо намерены поступить неэффективно, то есть не смогут реально помочь предотвратить опасность — расскажут родителям или другим родственникам (6,4%) или выложат имеющуюся у них информацию в групповой чат одноклассников (1,3%). Практически каждый пятый опрошенный либо не знает, как поступить, либо поступит неправильно, что является весьмастораживающим фактором, с учетом того, что речь идет о жизни и здоровье подрастающего поколения и педагогического состава школы.

Из ответов на следующий вопрос следует, что знают, как правильно действовать при террористическом нападении на школу более трех четвертей опрошенных учеников 10–11 классов (77,5%). Однако почти каждый четвертый респондент (22,5%) планирует поступить неправильно, что является прямой угрозой для их жизни: попытаться покинуть здание школы (5,8%), выпрыгнуть в окно (5,1%) или вообще не знает, что делать, а потому затруднился с ответом (11,6%). Практически каждый четвертый опрошенный подросток

потенциально находится в зоне риска в случае возникновения критической ситуации.

Таким образом, необходимо обратить серьезное внимание педагогических коллективов образовательных организаций всех восьми федеральных округов Российской Федерации на своевременное и неоднократное информирование учеников школ о том, что представляют собой деструктивные движения и к каким последствиям может привести интерес к ним и получение недостоверной информации, а также на обучение практическим навыкам поведения в случае террористической атаки на школу [3]. Для того чтобы подобное информирование было наиболее эффективным, необходимо противопоставление негативному, деструктивному фактору позитивного, конструктивного. Эту задачу призван всесторонне решать аксиологический компонент в образовательном процессе.

Заключение. Для достижения безопасного функционирования государственных общеобразовательных организаций необходимо на федеральном уровне разработать единую концепцию профилактики влияния деструктивных идеологий на современных школьников, противопоставив деструктивным и негативным в своей основе целям систему позитивных традиционных духовно-нравственных ценностей (социологический опрос показал в целом положительное восприятие этих ценностей подростками) [4]. Концепция должна, помимо информации общетеоретического характера, содержать перечень конкретных подходов и алгоритм поведения и учителей, и учащихся в критической ситуации (например, при террористическом нападении на школу), обеспечивающих физическую безопасность учеников и педагогического коллектива, а также духовную безопасность школьников, то есть наличие у них психологической защиты и отсутствие эмоциональной реакции (отклика) на различные предложения и рассылки в сети Интернет, «втягивающие» подростков в группы типа «Синих китов» и «Колумбайна». Последнее возможно только при наличии некоего внутреннего «стержня», в основе которого лежат традиционные российские духовно-нравственные ценности, приверженность которым создает психологический барьер, не позволяющий позитивно воспринимать деструктивные идеологии и основанные на них движения.

Список литературы

1. *Ахмедова Э. М.* Основные подходы к пониманию аксиологического содержания образования // *Материалы VI Международной научно-практической конференции «Педагогический опыт: теория, методика, практика».* Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2016. С. 30–31.
2. *Кирьякова А. В., Ольховая Т. А.* и др. *Аксиология образования: Прикладные*

исследования в педагогике. М.: ФЛИНТА, 2021. 295 с.

3. Основы организации профилактической работы по противодействию идеологии терроризма и экстремизму в молодежной среде: методические рекомендации государственным и муниципальным служащим, работникам системы образования / сост. Козлов М. В., Кравчук В. В. (общ. ред.), Шмидт В. В. Москва — Ростов-на-Дону: изд-во НП «Родное слово», 2017. 224 с.

4. Печчеи А. Человеческие качества. М.: «Прогресс», 1985. 312 с.

5. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // [URL] <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 14.11.2025).

6. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 3 (9). С. 85–92.

References

1. Ahmedova E. M. Osnovnye podhody k ponimaniyu aksiologicheskogo soderzhaniya obrazovaniya // Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika». Cheboksary: OOO «Centr nauchnogo sotrudnichestva "Interaktiv plus"», 2016. S. 30–31.
2. Kir'yakova A. V., Ol'hovaya T. A. i dr. Aksiologiya obrazovaniya: Prikladnye issledovaniya v pedagogike. M.: FLINTA, 2021. 295 s.
3. Osnovy organizacii profilakticheskoy raboty po protivodejstviyu ideologii terrorizma i ekstremizmu v molodezhnoj srede: metodicheskie rekomendacii gosudarstvennym i municipal'nym sluzhashchim, rabotnikam sistemy obrazovaniya / sost. Kozlov M. V., Kravchuk V. V. (obshch. red.), Shmidt V. V. Moskva — Rostov-na-Donu: izd-vo NP «Rodnoe slovo», 2017. 224 s.
4. Pechchei A. Chelovecheskie kachestva. M.: «Progress», 1985. 312 s.
5. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii "Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej" // [URL] <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya 14.11.2025).
6. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Aksiologicheskij podhod v pedagogicheskom issledovanii: sushchnost', znachenie, problemy realizacii // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2010. № 3 (9). S. 85–92.

Дата поступления статьи в редакцию: 13.01.2026

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 13.01.2026

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 37.017+377.8

Семья и воскресная школа: согласование ценностных ориентиров в духовно-нравственном воспитании подростков

Санников Максим Алексеевич

Иерей, ректор, Институт развития образования им. К. Д. Ушинского, Ижевск, Российская Федерация,

E-mail: rector@ushinsky-iro.ru

ORCID ID0000-0001-6155-0581

Аннотация. Статья посвящена исследованию согласования ценностных ориентиров семьи и воскресной школы в процессе духовно-нравственного воспитания подростков. Современные подростки растут в условиях множественности ценностных влияний, ключевыми из которых выступают семья и воскресная школа. Однако несоответствие их воспитательных контекстов — жизненной прагматики семьи и системной духовной направленности школы — порождает риск рассогласования ценностных ориентиров, когда декларируемые идеалы не становятся лично значимыми. В работе исследуются механизмы согласования этих двух воспитательных сред и их влияние на когнитивное, мотивационно-ценностное, эмоционально-волевое и поведенческое развитие детей и подростков. Исследование выполнено на базе 12 воскресных школ Удмуртской Республики с участием 698 подростков, их родителей и педагогов, с применением смешанного дизайна (количественные тесты, психодиагностические методики, анкетирование, интервью, авторские диагностические карты). Результаты показали, что при несогласованности ценностей подростки усваивают знания о духовно-нравственных ценностях, но не интериоризируют их в повседневном поведении. В экспериментальных группах, где внедрялась авторская модель взаимодействия семьи и школы, наблюдалось повышение просоциальной активности, эмпатии, милосердия и ответственности воспитанников, а также снижение индекса безразличия. Согласование ценностей проявляется поэтапно: от когнитивного усвоения у младших школьников до устойчивой поведенческой реализации у старших. Возрастают эффективность духовно-нравственного воспитания и устойчивость подростковой идентичности. Практическая значимость исследования заключается в разработке интегрированных программ взаимодействия семьи и воскресной школы, включая совместные проекты,

родительско-приходские сообщества и цифровые платформы для обучения родителей. Полученные результаты актуальны для преодоления кризиса идентичности подростков и разработки новых форм духовно-нравственного воспитания. Проведённое исследование служит практической апробацией метода аксиолого-антропологической реконструкции, разрабатываемого автором. Данный метод позволяет преодолевать фундаментальные педагогические антиномии (в данном случае, противоречие между прагматической антропологией семьи и христоцентрической антропологией воскресной школы) через выявление их онтологических оснований и проектирование интегративных воспитательных моделей.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, аксио-антропологическая реконструкция, подростки, семейное воспитание, воскресная школа, ценностные ориентиры, согласование ценностей, идентичность, эмпатия, социальная активность, христоцентрическая модель.

Для цитирования: Санников М. А. Семья и воскресная школа: согласование ценностных ориентиров в духовно-нравственном воспитании подростков // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 120–140

Family and Sunday School: Coordination of Value Guidelines in the Spiritual and Moral Education of Adolescents

Sannikov Maksim Alekseevich

Priest, Rector, Ushinsky Institute for the Development of Education, Izhevsk, Russian Federation

E-mail: rector@ushinsky-iro.ru

ORCID ID0000-0001-6155-0581

Abstract. The article is devoted to the study of the coordination of value guidelines of the family and Sunday school in the process of spiritual and moral education of adolescents. Modern adolescents grow up in a multiplicity of value influences, the key of which are the family and the Sunday school. However, the mismatch of their educational contexts — the everyday pragmatics of the family and the systemic spiritual orientation of the school — creates a risk of value dissonance, when declared ideals do not become personally significant. The work examines the mechanisms of coordination of these two educational environments and their influence on the cognitive, motivational-value, emotional-volitional and behavioral development of adolescents. The study was conducted on the basis of 12 Sunday schools of the Udmurt Metropolitanate with the participation of 698 teenagers, their parents and teachers, using

a mixed design (quantitative tests, psychodiagnostic methods, questionnaires, interviews, author's diagnostic cards). The results showed that with inconsistency of values, teenagers acquire knowledge about spiritual and moral attitudes, but do not internalize them in everyday behavior. In the experimental groups, where the Christocentric model of interaction between family and school was introduced, an increase in prosocial activity, empathy, mercy and responsibility of teenagers, as well as a decrease in the indifference index were observed. The harmonization of values manifests itself in stages: from cognitive acquisition in younger students to stable behavioral implementation in older students. The effectiveness of spiritual and moral education and the stability of adolescent identity are increasing. The practical significance of the study lies in the development of integrated programs for interaction between the family and Sunday school, including joint projects, parent-parish communities and digital platforms for training parents. The results obtained are relevant for overcoming the identity crisis of adolescents and developing new forms of spiritual and moral education. The study serves as a practical test of the axiological-anthropological reconstruction method developed by the author. This method allows us to overcome fundamental pedagogical antinomies (in this case, the contradiction between the pragmatic anthropology of the family and the Christocentric anthropology of Sunday school) by identifying their ontological foundations and designing integrative educational models.

Key words: *Spiritual and moral education, Axio-Anthropological Reconstruction, teenagers, family education, Sunday school, value guidelines, value coordination, identity, empathy, social activity, Christocentric model.*

For citation: *Sannikov V. A. Family and Sunday School: Coordination of Value Guidelines in the Spiritual and Moral Education of Adolescents // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026, No.1 (73). P. 120–140*

Введение. Современное подростковое поколение растёт в условиях множественности ценностных влияний. Семья, являясь первичной и естественной средой социализации, неизбежно испытывает давление социально-экономической среды, в результате чего прагматические установки могут вступать в конкуренцию с традиционными культурными и религиозными ценностями, транслируемыми подчас фрагментарно. Воскресная школа, напротив, представляет собой институт, целенаправленно формирующий системное аксиологическое поле, ориентированное на духовные основания и христоцентрическую модель воспитания. Различие в природе, задачах и контексте этих двух институтов само по себе закономерно, однако при отсутствии диалога между ними возникает риск ценностного *разрыва*: подростки могут

усваивать знания о духовно-нравственных ценностях, но не всегда интериоризируют их как лично значимые ориентиры, особенно в ситуациях нравственного выбора.

В современной ситуации семья нередко ограничивается декларативным провозглашением ценностей, сталкиваясь со сложностью их последовательного закрепления в повседневной жизненной практике. В оперативной повестке дня приоритет нередко смещается в сторону материальных и прагматических задач, тогда как духовно-нравственные ценности могут транслироваться скорее как желаемый идеал. Эта ситуация рассогласованности усиливает разрыв с учебно-воспитательной деятельностью воскресной школы, где духовно-нравственные ценности предстают как системное основание и практический инструмент формирования личности. Как отмечает Н. Д. Пристюк [1, с. 392], реализация эффективного взаимодействия между семьёй и школой в вопросах формирования духовно-нравственных ценностей сталкивается с рядом препятствий, ключевыми из которых являются различия в воспитательных подходах и ценностных ориентирах.

Социальная актуальность настоящего исследования определяется кризисом идентичности подростков, ростом внутрисемейных противоречий и дефицитом доверительных детско-родительских отношений. Данный вывод согласуется с результатами исследования С. В. Молчанова, О. В. Алмазовой, А. Г. Долгих, И. В. Султановой, подтверждающих, что эмоциональное благополучие и идентичность подростков напрямую зависят от характера осмысления ими значимых событий и качества социального окружения [9]. Подростки отмечают недостаток эмоциональной вовлечённости родителей и нехватку доверительного диалога, что снижает эффективность усвоения духовно-нравственных ценностей. В контексте нашего исследования особую актуальность приобретает вывод А. А. Эрро о том, что феномен эмоционального выгорания у подростков, проявляющийся в апатии, цинизме и снижении академической мотивации, является прямым следствием ценностного вакуума и рассогласованности воспитательных влияний ключевых институтов социализации [15]. В этих условиях воскресная школа выполняет компенсаторную функцию, предоставляя воспитанникам пространство, где духовно-нравственные ценности обретают личностный смысл и закрепляются в атмосфере поддержки и взаимопонимания. Усиление давления внешней среды в условиях цифровизации размывает традиционные российские духовно-нравственные основания, что делает согласование воспитательных влияний семьи и воскресной школы особенно актуальным и необходимым для целостного формирования личности.

Актуальность данного направления подтверждается результатами исследований А. Л. Пелиха, В. М. Хлопковой, Л. Н. Хлудова, В. Г. Шнайдер [12], которые констатируют, что «школа на данный момент не играет ведущей роли в формировании чувства патриотизма у обучающихся», а ценности для значительной части подростков носят декларативный характер, что указывает на системный кризис воспитательного влияния традиционных институтов социализации и необходимость поиска новых моделей взаимодействия. При этом, как справедливо отмечают Т. I. Berezina, O. L. Kameneva и E. N. Fedorova, эффективное духовно-нравственное воспитание должно основываться не на моральном давлении, а на принципах синергии, где «нравственность не может быть сформирована, усвоена исключительно внешним воздействием, она базируется на автономии личности, синергии собственных усилий человека и действия Божественной благодати» [16]. Это актуализирует важность создания среды, а не принуждения, в процессе согласования ценностей.

Научная актуальность определяется отсутствием комплексных исследований духовно-нравственного самоопределения подростков в приходской среде с акцентом на согласованность ценностных ориентиров семьи и школы. Если ранее внимание уделялось либо семье, либо воскресной школе, то сегодня необходима интегративная модель, которая позволяет проследить, каким образом согласование духовно-нравственных ценностей двух сред влияет на становление идентичности подростков и закрепление этих ценностей в их повседневной жизни. Решение данной проблемы осуществляется в рамках разрабатываемого автором метода аксиолого-антропологической реконструкции и педагогического проектирования. В контексте данного исследования метод применяется для анализа и синтеза двух конкурирующих антропологических моделей: прагматически-материалистической, транслируемой современной семьёй, и христоцентрической, лежащей в основе воспитания в воскресной школе.

Объект исследования — духовно-нравственное воспитание подростков, предмет — согласование ценностных ориентиров семьи и воскресной школы. Исследование базируется на гипотезе, что согласованность ценностей семьи и школы усиливает эффективность формирования духовно-нравственной идентичности подростков.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении педагогических трудностей и ресурсов согласования ценностных ориентиров семьи и воскресной школы в воспитании подростков. Для её достижения поставлены задачи: описать опыт воскресных школ в аспекте взаимодействия с семьями; диагностировать различия в ценностных

ориентациях подростков, их семей и учебно-воспитательной среды воскресных школ; определить педагогические условия согласования духовно-нравственных ценностей.

Научная новизна исследования связана с уточнением понятия «согласование ценностных ориентиров» применительно к системе духовно-нравственного воспитания подростков, а также с выявлением механизмов влияния семьи и школы на процесс интериоризации духовно-нравственных ценностей.

Материалы и методы. Исследование строилось в логике смешанного исследования, сочетающего количественные и качественные методы, что обеспечивало многомерное рассмотрение согласованности ценностных ориентиров семьи и воскресной школы. Исследование проходило в три этапа: констатирующий (2018–2019 гг.), формирующий (2020–2023 гг.) и контрольный (2024 г.), что позволило выявить исходные различия, проследить динамику и оценить устойчивость изменений.

В исследовании приняли участие воспитанники в возрасте от 8 до 17 лет ($n = 698$), их родители и педагоги 12 воскресных школ Удмуртской Республики. Выборка воспитанников включала три возрастные группы: младшую (8–10 лет: $n = 124$, $M = 9,1$, $SD = 0,6$, $Me = 9,5$), среднюю (11–13 лет: $n = 130$, $M = 12,0$, $SD = 0,8$, $Me = 12,3$) и старшую (14–17 лет: $n = 96$, $M = 15,0$, $SD = 0,8$, $Me = 15,6$). В контрольных группах параметры были сопоставимыми (8–10 лет: $n = 123$; 11–13 лет: $n = 130$; 14–17 лет: $n = 95$). В исследование также вошли родители (экспериментальная группа: $n = 22$, возраст 30–48 лет, $M = 39,0$, $SD = 5,0$; контрольная: $n = 32$, возраст 29–46 лет, $M = 38,7$, $SD = 4,9$) и педагоги воскресных школ.

В настоящем исследовании применялись психодиагностические методики, позволяющие выявить разные критерии духовно-нравственного развития: тест ценностных ориентаций Р. Рокича [8] использовался для анализа когнитивного критерия: воспитанникам предлагалось ранжировать список ценностей («дружба», «свобода», «богатство», «милосердие» и др.), что позволяло оценить расстановку приоритетов и степень их устойчивости. Опросник «Духовная ориентация личности» Г. В. Ожигановой [11] был направлен на исследование нравственной мотивации: с его помощью определялось, что преобладает в поведении подростков — ориентация на внешнее вознаграждение, нормативное поведение или внутреннее принятие ценностей. Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [3] позволяла диагностировать эмоционально-волевой компонент, фиксируя способность к сопереживанию, отклику на чужую боль

и радость. Диагностика «Оценка способностей принятию творческих решений» В. И. Андреева [1] использовалась для оценки поведенческого критерия — насколько ценности воплощаются в конкретных поступках и действиях воспитанников.

Для родителей и педагогов применялось анкетирование и полуструктурированные интервью. Анкета включала блок вопросов о ценностных ориентирах семьи и ожиданиях от воскресной школы. Примеры вопросов: «Какие качества вы считаете приоритетными в духовно-нравственном воспитании подростков?»; «В какой мере воскресная школа, по вашему мнению, способствует развитию у ребёнка милосердия, ответственности и послушания?»; «Какие ценности вы хотели бы видеть согласованными между воспитанием в семье и приходской школе?».

Интервью позволяли уточнить контекст: например, как родители оценивают роль литургического опыта или совместной семейной молитвы в воспитании, какие трудности возникают во взаимодействии с педагогами.

Особое место заняли авторские диагностические карты, фиксирующие динамику согласованности ценностных установок в связке «семья ↔ подросток ↔ воскресная школа». Каждая карта включала четыре блока: когнитивный (знание и понимание духовно-нравственных ценностей), мотивационно-ценностный (личностное принятие и значимость ценностей), эмоционально-волевой (эмпатия, способность к сопереживанию, эмоциональная отзывчивость) и поведенческий (реализация ценностей в конкретных поступках). Например, для когнитивного блока воспитаннику предлагалось ранжировать список ценностей, а для поведенческого — оценить частоту участия в совместных приходских или семейных проектах. Использование таких карт позволило отследить динамику интериоризации духовно-нравственных ценностей на индивидуальном и групповом уровне и провести количественный и качественный анализ их согласованности. Комплекс применяемых методик был направлен на операционализацию ключевых критериев, выделяемых в рамках аксиолого-антропологического подхода: когнитивного (знание ценностей), мотивационно-ценностного (их личностное принятие), эмоционально-волевого (эмпатия) и поведенческого (реализация в поступках). Таким образом, диагностировалось не просто усвоение информации, а целостное преобразование личности на основе реконструированной и синтезированной системы духовно-нравственных координат.

Собранные данные подвергались статистической обработке: рассчитывались описательные показатели (M , SD , $\%$, Me), проводился

сравнительный анализ с использованием t-тестов для независимых выборок и χ^2 -критерия, а надёжность анкет и тестов проверялась через коэффициент внутренней согласованности α Кронбаха. Все используемые методики продемонстрировали удовлетворительные показатели внутренней согласованности: тест ценностных ориентаций Р. Рокича — $\alpha = 0,81$; методика нравственной мотивации Г. В. Ожигановой — $\alpha = 0,84$; шкала эмпатии В. В. Бойко — $\alpha = 0,79$; поведенческие параметры В. И. Андреева — $\alpha = 0,76$. Данные подтверждают надёжность инструментов и корректность сделанных выводов.

Качественные данные анализировались методом тематического кодирования, что позволило выявить основные модели согласования и барьеры во взаимодействии семьи и воскресной школы.

Этические требования были строго соблюдены: участие в исследовании было добровольным, родители и педагоги подписывали информированное согласие, обеспечивалась анонимность и конфиденциальность всех полученных данных.

Результаты. Полученные в ходе проведения исследования данные позволили выявить комплексное состояние согласованности ценностных ориентиров в системе «семья — подросток — воскресная школа».

На констатирующем этапе исследования было зафиксировано явное противоречие: когнитивный критерий, характеризующийся знанием основных духовно-нравственных понятий, заметно опережал мотивационно-ценностный и поведенческий критерии. Воспитанники хорошо ориентировались в содержании ключевых христианских добродетелей, но их личностное принятие и практическая реализация оставались на фрагментарном уровне.

Статистический анализ (см.: табл. 1) подтвердил данное наблюдение: по когнитивному критерию зафиксирован значимый рост показателей во всех возрастных группах. Так, у детей 8–10 лет средний балл увеличился с 6,2 (SD = 1,8) до 7,1 (SD = 1,5) (+0,9, $p < 0,05$), у подростков 11–13 лет — с 7,5 (SD = 1,6) до 8,3 (SD = 1,4) (+0,8, $p < 0,05$), а у старших (14–17 лет) — с 8,1 (SD = 1,4) до 8,7 (SD = 1,2) (+0,6, $p < 0,05$). В целом по выборке рост составил +0,7 балла, что указывает на укрепление когнитивного критерия представлений о духовно-нравственных ценностях.

Таблица 1. Динамика когнитивного критерия духовно-нравственного развития воспитанников воскресных школ (в баллах)

Возрастная группа	Констатирующий этап (M \pm SD)	Контрольный этап (M \pm SD)	Δ ($p < 0.05$)
8–10 лет (n = 124)	6,2 \pm 1,8	7,1 \pm 1,5	+0,9

Семья и воскресная школа: согласование ценностных ориентиров ...

11–13 лет (n = 130)	7,5 ± 1,6	8,3 ± 1,4	+0,8
14–17 лет (n = 96)	8,1 ± 1,4	8,7 ± 1,2	+0,6
Итого (n = 350)	7,3 ± 1,6	8,0 ± 1,4	+0,7

Примечание: баллы приведены от 1 до 10.

Сравнительный анализ показал, что указанный прирост был статистически значимым ($t = 3,42$; $p = 0,001$) с размером эффекта средней величины ($d = 0,45$). Анализ различий по долям высокомотивированных воспитанников также подтвердил достоверность динамики ($\chi^2 = 11,36$; $p < 0,01$; V Крамера = 0,28), что позволяет говорить о том, что выявленные изменения носят не случайный характер, а отражают устойчивые изменения ценностных ориентаций. У значительной части респондентов (более 40%) ценности носили декларативный характер, не находя подтверждения в поведении. Полученные данные согласуются с результатами методики Г. В. Ожигановой, оценивающей уровень мотивации. На констатирующем этапе у младшей группы лишь 18,2% демонстрировали высокий уровень, тогда как к контрольному этапу этот показатель вырос до 32,4% (+14,2). Аналогичная динамика отмечена у средней (+13,1) и старшей групп (+1,8). Одновременно сократилась доля низкомотивированных участников: в младшей группе с 12,9% до 5,1%, в средней — с 15,3% до 6,7%, а у старших — с 5,1% до 3%. Доля подростков с признаками дезадаптации снизилась более чем в 4 раза (с 8,1% до 1,6%).

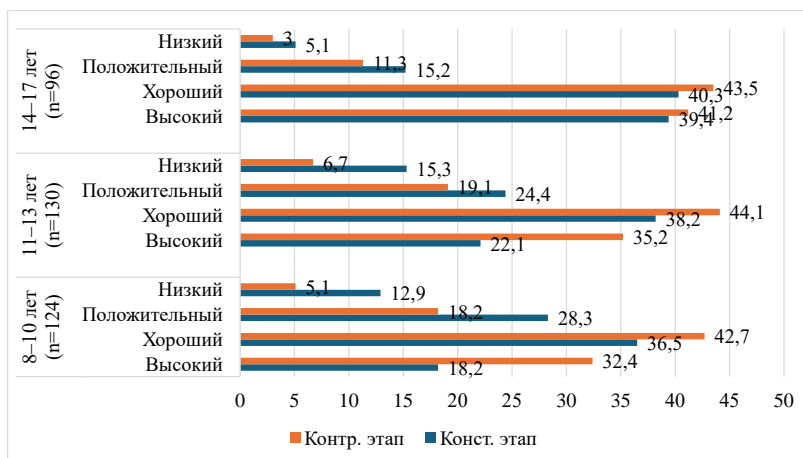


Рис. 1. Динамика уровней мотивации воспитанников воскресных школ на контрольном и констатирующем этапах (в %)

Следует отметить, что указанные изменения зафиксированы при сопоставимых численностях выборки на каждом этапе ($n = 350$ на констатирующем и $n = 348$ на контрольном), что исключает смещение результатов из-за неоднородности групп. Эти результаты свидетельствуют о постепенном переходе от декларативного знания духовно-нравственных ценностей к их внутреннему принятию.

Анкетирование родителей и педагогов выявило схожую проблему. Родители чаще всего называли приоритетными ценности семьи, заботы и ответственности, в то время как педагоги делали акцент на духовных основаниях, милосердии и соборности. Среди родителей экспериментальной группы ($n = 22$) 68% регулярно участвовали в совместных приходских мероприятиях с детьми, 18% — эпизодически и 14% — не участвовали. В контрольной группе ($n = 32$) регулярное участие отмечалось только у 31% родителей, эпизодическое — у 41%, а 28% не участвовали (см.: рис. 2). Доля родителей, оценивших согласованность семейных ценностей с ценностями воскресной школы как «высокая», составила 72% в экспериментальной и 48% в контрольной группе. Корреляционный анализ показал положительную связь между уровнем вовлеченности родителей и показателями мотивации подростков ($r = 0,46$, $p < 0,01$), а также эмпатии ($r = 0,42$, $p < 0,01$). Эти данные подтверждают, что активное участие семьи повышает интериоризацию духовно-нравственных ценностей воспитанников.

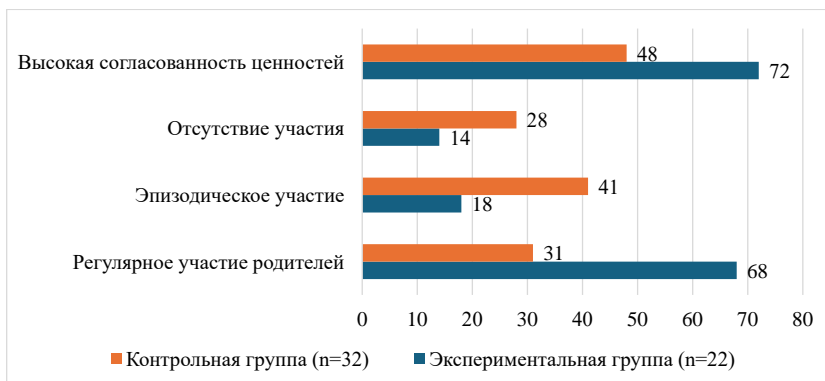


Рис. 2. Уровень вовлеченности родителей и согласованность ценностей семьи и воскресной школы (в %)

Несогласованность проявлялась в том, что часть родителей рассматривала воскресную школу как инструмент передачи знаний о вере, но не как пространство формирования практических навыков служения и социальной активности. Более половины педагогов (58%) отмечали

трудности в вовлечении родителей в учебно-воспитательные программы, фиксируя эпизодический и несистемный характер их участия. Такая ограниченность семейного участия в совместных инициативах приводит к тому, что воспитанники лишаются опыта подтверждения ценностей в семейной практике. Отсутствие регулярного участия родителей в образовательных и приходских делах снижает устойчивость ценностной интериоризации и делает её более уязвимой перед внешними социокультурными влияниями. Это подтверждало наличие разрыва между «воспитательными» ожиданиями семьи и воскресной школой.

На формирующем этапе, сопровождавшемся внедрением авторской модели согласования, наблюдалась выраженная положительная динамика. В экспериментальных группах значительно возросла просоциальная активность воспитанников: число вовлечённых в волонтерские инициативы, приходские проекты и формы социального служения увеличилось более чем в два раза. Результаты тестирования подтвердили рост уровня эмпатии: если на констатирующем этапе лишь 19% подростков демонстрировали продвинутый уровень эмпатийности, то к концу эксперимента эта доля выросла до 46%.

Детализированные данные по методике В. В. Бойко подтверждают положительную динамику. Среди младшей группы доля с продвинутым уровнем эмпатии увеличилась с 15,3% до 38,7% (+23,4), у средней группы — с 19,2% до 42,5% (+23,3), а в старшей — с 32,1% до 48,3% (+16,2). Параллельно происходило снижение числа респондентов с начальным уровнем: у младших — на 31,4%, у средних — на 40%, у старших — на 14,4%.

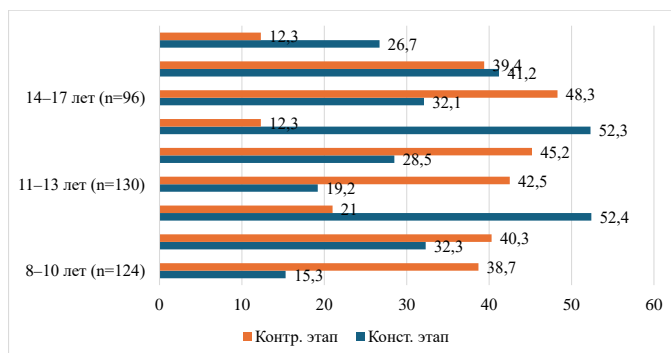


Рис. 3. Динамика уровня эмпатии подростков (по методике В. В. Бойко, в%)

Анализируемые результаты указывают на укрепление способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости во всех возрастных

группах. Одновременно снижалась доля воспитанников с начальным уровнем эмпатии (с 20% до 7%). Аналогично по критериям милосердия и ответственности фиксировался прирост: интегральные показатели выросли на 14–18%, а индекс «безразличия» в поведенческой сфере снизился на 10%. По данным методики В. И. Андреева (см.: табл. 2), уровень милосердия повысился с 6,2 до 7,3 балла (+18%), ответственности — с 5,8 до 6,6 балла (+14%). При этом показатель безразличия, измеряемый в инверсии, снизился с 4,5 до 3,6 балла (–10%).

Таблица 2. Динамика поведенческого критерия (по методике В. И. Андреева, М-баллы)

Параметр	Констатирующий этап	Контрольный этап	Δ (%)
Милосердие	6,2	7,3	+18
Ответственность	5,8	6,6	+14
Безразличие	4,5	3,6	–10

Таким образом, изменения на поведенческом уровне были не только качественно зафиксированы педагогами, но и статистически подтверждены.

Результаты авторских диагностических карт (см.: рис. 4) показали сближение ценностных приоритетов семьи и воскресной школы. Детализированная оценка согласованности показала различия по компонентам: когнитивный уровень совпадения ценностей составил 64% в экспериментальной группе против 42% в контрольной, мотивационно-ценностный — 58% и 39%, эмоционально-волевой — 55% и 35%, поведенческий — 52% и 31%. Это позволяет построить интегральный индекс согласования, который составил 57,25% в экспериментальной группе и 36,75% в контрольной, подтверждая статистически значимую разницу ($t = 3,18, p < 0,01$).

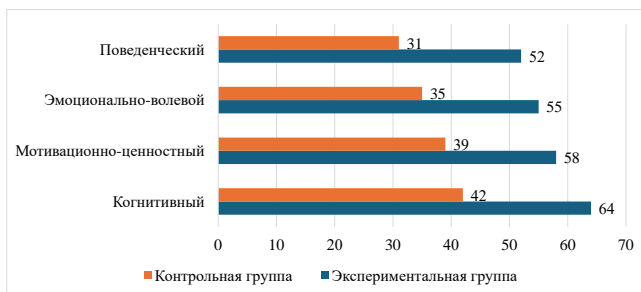


Рис. 4. Динамика согласованности ценностей семьи и воскресной школы по критериям (в %)

На контрольном этапе у большинства родителей (72%) ценности семьи и воскресной школы совпадали в тройке ведущих ценностей: любовь, ответственность, милосердие. В контрольных группах аналогичная согласованность достигалась менее чем в половине случаев (48%). Интервью с родителями подтвердили, что участие в совместных приходских проектах и регулярный диалог с педагогами способствовали формированию общего языка воспитания. Педагоги отмечали рост открытости родителей и их готовности обсуждать воспитательные вопросы, что раньше носило эпизодический характер. Качественный анализ интервью иллюстрирует данную тенденцию. Так, один из родителей подчеркнул: *«Когда мы стали чаще участвовать в общих приходских делах, наш ребёнок начал задавать нам вопросы о вере, и мы почувствовали, что можем отвечать вместе с педагогами, а не врозь»*. Педагог из сельской школы отметил: *«Если раньше родители приходили только на праздники, то теперь многие участвуют в регулярных встречах и обсуждают, как воспитывать детей в духе милосердия и ответственности»*. Эти наблюдения показывают, что язык воспитательного взаимодействия становится более согласованным и диалогичным.

Сравнительный анализ выявил возрастную специфику динамики согласования. У младшей группы положительные сдвиги проявлялись преимущественно на когнитивном уровне: воспитанники лучше усваивали базовые понятия и запоминали их значения. Средняя группа демонстрировала более активное включение в совместные проекты с родителями и педагогами, что усиливало мотивационно-ценностный уровень. Старшие подростки показали наибольшую динамику в сфере эмоционально-волевой и поведенческой реализации духовно-нравственных ценностей: возросла устойчивость нравственного выбора, сформировалась привычка к служению и готовность к личной ответственности.

Отмечались и территориальные различия. В городских приходах динамика была более выраженной благодаря разнообразию социальных практик и проектных форматов. Анализ гендерных различий показал (см.: табл. 3), что девушки демонстрировали более высокие показатели эмпатии и просоциальной активности (средний интегральный балл $7,1 \pm 1,3$) по сравнению с мальчиками ($6,4 \pm 1,5$, $t = 2,87$, $p < 0,01$). Территориальный анализ выявил, что в городских семьях интегральный индекс согласования составлял 60,3%, тогда как в сельских — 52,1% ($t = 2,12$, $p < 0,05$), что связано с большей доступностью совместных проектов и ресурсов воскресных школ.

Таблица 3. Гендерные и территориальные различия в показателях эмпатии и согласованности ценностей (в баллах)

Показатель	Девушки	Мальчики	Город	Село
Интегральный балл эмпатии	7,1 ± 1,3	6,4 ± 1,5	-	-
Интегральный индекс согласования, %	-	-	60,3	52,1

В сельских приходах положительные развивались медленнее, однако отличались большей устойчивостью, поскольку в учебно-воспитательный процесс активно вовлекались семьи и община в целом.

Таким образом, результаты подтвердили гипотезу исследования: согласованность ценностей семьи и воскресной школы усиливает эффективность духовно-нравственного воспитания воспитанников. Системное взаимодействие семьи и педагогов обеспечивает сближение когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и поведенческого критериев, что выражается в росте уровня интериоризации духовно-нравственных ценностей и укреплении идентичности. Полученные результаты находят подтверждение в исследованиях психологической безопасности, демонстрирующих, что именно безопасная среда способствует снижению рассогласования между декларируемыми идеалами и реальными поведенческими приоритетами: «с увеличением уровня психологической безопасности возрастает значимость ценностей на уровне нормативных идеалов» [2, с. 10], а низкий уровень безопасности, напротив, провоцирует ценностный разрыв, заставляя подростков фокусироваться на защите, а не на развитии. Данный результат согласуется с позицией Е. Ф. Тепловой, отмечающей, что системное взаимодействие семьи и образовательной организации создаёт условия для преодоления ценностного разрыва и формирования устойчивой нравственной идентичности подростков [14]. При этом сохраняется необходимость дальнейшей работы в направлении формирования эмоционально-волевой устойчивости у части подростков, что требует адресной педагогической поддержки и расширения задач вовлечённости родителей.

Обсуждение. Полученные результаты наглядно демонстрируют эффективность метода аксиолого-антропологической реконструкции в решении конкретной педагогической антиномии. Выявленный на констатирующем этапе разрыв между знанием и поведением является прямым следствием рассогласованности глубинных антропологических моделей семьи и воскресной школы. Полученные результаты исследования демонстрируют, что согласованность ценностных ориентиров семьи и воскресной школы является ключевым

фактором духовно-нравственного самоопределения подростков. Обнаруженный на констатирующем этапе разрыв между знанием духовно-нравственных ценностей и их интериоризацией указывает на ограниченность односторонней учебно-воспитательной деятельности. Воспитанники способны усваивать когнитивный критерий, однако без поддержки семьи и без синхронизации воспитательных влияний духовно-нравственные ценности остаются декларативными и не воплощаются в повседневном поведении. Это согласуется с международными исследованиями о том, что устойчивость идентичности формируется через взаимодействие нескольких институтов социализации — семьи, школы и прихода. В условиях цифровизации и роста прагматических установок в обществе именно согласование воспитательной деятельности разных институтов приобретает особую значимость. Оно позволяет нейтрализовать фрагментарность внешней среды и сохранить традиционные духовно-нравственные ориентиры, которые в противном случае оказываются размытыми и теряют воспитательную эффективность.

Формирующий этап показал, что именно согласование ценностей двух сред создаёт условия для их глубокой интериоризации. Включённость родителей в учебно-воспитательную деятельность воскресной школы, регулярный диалог с педагогами и совместное участие в приходской жизни формируют у воспитанников опыт сопричастности, при котором ценности перестают быть отвлечёнными понятиями и начинают действовать как регуляторы поведения.

Рост эмпатии, милосердия и ответственности у подростков при одновременном снижении индекса безразличия подтверждает, что эмоционально-волевая сфера укрепляется тогда, когда воспитательные усилия семьи и школы направлены в одном русле. Важно подчеркнуть, что указанные изменения статистически подтверждены на основе количественных методик ($p < 0,01$; средние и доли по экспериментальным и контрольным группам). В то же время выявленные механизмы — такие как вовлечённость родителей в совместные проекты или рост открытости педагогов — опираются на качественные данные интервью и наблюдений и требуют дальнейшего количественного подтверждения. Таким образом, в исследовании сочетаются объективные статистические результаты и контекстуальные интерпретации, дополняющие друг друга.

Отдельного внимания заслуживает выявленная возрастная динамика. У младшей группы согласование проявляется преимущественно в когнитивной сфере, у средней — в мотивационно-ценностной, а у старшей — в эмоционально-волевой и поведенческой. Это позво-

ляет говорить о поэтапности интериоризации ценностей: от знания через принятие к действию. Таким образом, педагогическая поддержка должна быть дифференцированной и учитывать возрастные особенности, что подтверждает необходимость разработки возрастно-ориентированных программ духовно-нравственного воспитания.

Территориальные различия также важны для интерпретации. В городских приходах динамика согласования выражена ярче благодаря разнообразию форм активности, но в сельской среде эффект отличается большей устойчивостью, что объясняется высокой вовлечённостью семей и общины. Эти данные позволяют говорить о том, что воспитывающий потенциал учебно-воспитательной среды усиливается при интеграции институциональных и неформальных практик.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия «согласование ценностных ориентиров» как педагогического механизма духовно-нравственного воспитания. Данный вывод согласуется с позицией М. И. Мухина [10], который определяет духовно-нравственное воспитание как интегративный, системообразующий процесс, выполняющий краеугольную функцию в формировании личности и требующий выхода за узкопедагогические рамки в социальный контекст. Это подчеркивает, что согласование ценностей семьи и школы является не просто методическим приёмом, а решением актуальной социальной проблемы. Показано, что согласованность — это не простое совпадение приоритетов, а процесс целенаправленной педагогической поддержки, включающий диалог семьи и школы, совместную деятельность и интеграцию воспитательных стратегий. Данное понимание согласованности как процесса развивает современные подходы к моделированию воспитательной деятельности. Согласно исследованиям Н. Н. Казначеевой, И. В. Метлика, О. А. Шестаковой эффективная система формирования ценностных ориентаций должна быть «вариативной» и включать «вариативный компонент, образуемый укладом образовательной организации» [7, с. 104] Практическая значимость связана с возможностью проектирования новых форм взаимодействия семьи и воскресной школы: родительско-приходские сообщества, совместные проектные инициативы, тьюторское сопровождение, методическая подготовка педагогов-наставников к работе с семьями.

Особый потенциал открывает использование цифровых платформ, позволяющих родителям получать углублённое образование в области православной культуры и основ религиозных знаний параллельно с обучением их детей. Такие ресурсы создают условия для гибкой и постоянной поддержки родителей, снимают ограничения

времени и пространства, а также позволяют согласовать содержание учебно-воспитательного процесса, делая его целостным и доступным.

Таким образом, согласованность ценностных ориентиров семьи и воскресной школы выступает не только фактором эффективности духовно-нравственного воспитания, но и условием преодоления кризиса идентичности воспитанников. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований в межрегиональном и межконфессиональном контексте, а также для разработки новых образовательных моделей, обеспечивающих устойчивое согласование ценностей в условиях современной культурной трансформации. Данный подход полностью согласуется с позицией В. Ю. Бурматкиной и О. Н. Богатиковой, которые утверждают, что «не разграничение функций, не снижение ответственности семьи, а углубление воспитательного процесса за счет включения в него педагогического коллектива — единственно правильный путь повышения качества воспитания духовно-нравственной культуры подростка» [5]. Это подтверждает, что предлагаемая модель интеграции усилий семьи и воскресной школы является методологически верной.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что согласованность ценностных ориентиров семьи и воскресной школы существенно усиливает эффективность духовно-нравственного воспитания подростков. Полученные данные показали, что при разобщённости воспитательных влияний духовно-нравственные ценности усваиваются преимущественно на когнитивном уровне, оставаясь декларативными и мало влияющими на повседневное поведение. Напротив, при системной работе по согласованию ценностей происходит их глубокая интериоризация, что выражается в росте уровня эмпатии, милосердия, ответственности и снижении безразличия.

Теоретические выводы состоят в уточнении понятия «согласование ценностных ориентиров» применительно к подростковому возрасту и приходской среде, а также в обосновании многоуровневой модели духовно-нравственного воспитания, включающей когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. Данный вывод перекликается с исследованиями S. Fedorenko, Н. Voronina, К. Zhurba [17] в области формирования национальной идентичности, где также подчёркивается, что эффективность воспитания базируется на «согласованности совместных действий и интереса» школы и семьи, а ключевым механизмом выступает не прямое воздействие, а фасилитация рефлексии и диалога, способствующих свободному и осознанному выбору ценностей. Показано, что согласование ценностей — это не статическое совпа-

дение, а динамический педагогический процесс, обеспечивающий преемственность и целостность воспитательного воздействия.

Эмпирические выводы подтвердили, что согласованность ценностей семьи и воскресной школы способствует укреплению идентичности подростков, развитию их просоциальной активности и устойчивости нравственного выбора. Зафиксированы возрастные различия в динамике согласования: от когнитивного усвоения ценностей у младшей группы до устойчивой поведенческой реализации у старшей. Отмечены территориальные особенности: в городских приходах динамика проявляется быстрее, в сельских — медленнее, но отличается устойчивостью.

Практические рекомендации направлены на разработку и внедрение интегрированных программ духовно-нравственного воспитания, включающих совместные проекты семьи и воскресной школы, создание родительско-приходских сообществ, системную методическую подготовку педагогов-наставников к взаимодействию с семьями. Этот вывод перекликается с исследованием потенциала примерных программ воспитания Т. С. Борисовой, Е. М. Клемяшовой, Ю. Б. Берлянд [4], авторы которого видят в них ключевой инструмент программирования педагогической деятельности на единой ценностной основе. Разрабатываемые интегрированные программы, по сути, выполняют роль таких «примерных программ» для системы «семья — воскресная школа», обеспечивая системность и измеримость результатов. На основе количественного анализа семейного компонента предлагается дифференцированный подход: для семей с низкой вовлечённостью — обязательное участие в совместных приходских проектах минимум 2 раза в месяц; для семей с эпизодической активностью — цифровые платформы и вебинары; семьи с высокой вовлечённостью могут выступать наставниками для менее активных семей, повышая общий уровень согласования ценностей. Перспективным является развитие цифровой образовательной платформы для родителей, позволяющей получать углублённое духовно-нравственное образование параллельно с обучением детей, что снимает барьеры занятости и расширяет воспитательные ресурсы семьи. Проведённое педагогическое исследование подтверждает эвристическую силу аксиолого-антропологической реконструкции как метода, позволяющего не только диагностировать ценностные разрывы, но и проектировать эффективные модели их преодоления. Данное исследование представляет собой частный случай применения более общей методологии, которая может быть экстраполирована на широкий класс педагогических антиномий современности. Данный

подход полностью соответствует выводам исследования А. К. Быкова, Т. С. Борисовой, Ю. Б. Берлянд, согласно которым, несмотря на признание и родителями (97%), и педагогами (95%) решающей роли семьи в формировании ценностей, ключевой проблемой остаётся «нежелание родителей принимать участие в образовательном процессе» [6, с. 177]. Предлагаемые в нашем исследовании практические механизмы (дифференцированный подход, цифровая платформа) направлены именно на преодоление этого барьера и трансформацию семьи из пассивного признаваемого ресурса в активного участника воспитательного процесса.

Ограничения исследования связаны с региональной спецификой (опыт Удмуртской Республики), профессиональными рамками и ограниченной выборкой родителей. Это требует осторожности в обобщении результатов, однако не снижает их значимости.

Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении географии исследования, включении межконфессиональных сравнений, а также в отслеживании долгосрочных эффектов согласования ценностных ориентиров в процессе духовно-нравственного воспитания подростков.

Список литературы

1. *Андреев В. И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. *Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В., Лактионова Е. Б.* Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 5–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601>.
3. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Информ.-изд. дом «Филинь», 1996. 469 с.
4. *Борисова Т. С., Клемяшова Е. М., Берлянд Ю. Б.* Потенциал примерных программ воспитания в формировании ценностных ориентаций детей в образовательных организациях // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 493. С. 168–178. <https://doi.org/10.17223/15617793/493/19>.
5. *Бурматкина В. Ю., Богатикова О. Н.* Взаимодействие школы и семьи в воспитании духовно-нравственной культуры школьников // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: Сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 15–16 февраля 2024 года. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. С. 34–38.
6. *Быков А. К., Борисова Т. С., Берлянд Ю. Б.* Педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей в процессе реализации программ воспитания в образовательных организациях // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 482. С. 172–181. <https://doi.org/10.17223/15617793/482/18>.
7. *Казначеева Н. Н., Метлик И. В., Шестакова О. А.* Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организации: подходы к проектированию // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 3. С. 97–112. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140306>.
8. *Леонтьев Д. А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 17 с.

9. Молчанов С. В., Алмазова О. В., Долгих А. Г., Султанова И. В. Взаимосвязь выделяемых значимых событий и эмоционального статуса подростков в условиях нестабильной социальной ситуации развития // Культурно-историческая психология. 2025. Т. 21, № 2. С. 49–60. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210205>.

10. Мухин М. И. Духовно-нравственное воспитание — краеугольная основа формирования личности человека // Перспективы науки и образования. 2024. № 5(71). С. 10–29. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.1>.

11. Ожиганова Г. В. Разработка и валидизация опросника «Духовная ориентация личности» // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 3. С. 197–213. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160313>.

12. Пелих А. Л., Хлопкова В. М., Хлудова Л. Н., Шнайдер В. Г. Исследование сформированности духовных ценностей, патриотизма и гражданственности у старшеклассников современной школы // Перспективы науки и образования. 2022. № 6(60). С. 223–243. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.13>.

13. Пристук Н. Д. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы // Педагогика и психология семьи в контексте развития современного образования: Материалы научно-практической конференции молодых ученых, Ессентуки, 08 ноября 2024 года. Пятигорск: ООО «Рекламно-информационное агентство на Кавказских Минеральных Водах», 2024. С. 391–400.

14. Теплова Е. Ф. Взаимодействие семьи и образовательной организации как условие духовно-нравственного становления личности ребёнка // Семья и школа в духовно-нравственном воспитании детей: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Чита, 31 октября — 02 2024 года. Чита: Забайкальский государственный университет, 2024. С. 45–51.

15. Эрро А. А. Фазы эмоционального выгорания и исследование данного явления среди подростков // Бизнес-образование в экономике знаний. 2024. № 3(29). С. 44–46.

16. Berezina, T. I., Kameneva O. L., Fedorova E. N. Children's moral culture in the context of the Christian-anthropological worldview // Perspectives of Science and Education. 2020. № 6(48). P. 55–66. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.5>.

17. Fedorenko, S., Voronina H., Zhurba K. School-family Interaction in Forming Adolescents' National Identity: the Ukrainian Pedagogical Experience // Revista Românească pentru Educație Multidimensională. 2020. Vol. 12, № 4. P. 189–204. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/341>.

References

1. Andreev V. I. Pedagogika: Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2012. 608 s. [In Rus].
2. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V., Laktionova E. B. Psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti i cennosti podrostkov i molodezhi // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. T. 25, № 6. S. 5–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601>. [In Rus].
3. Boyko V. V. Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih. Moskva: Inform.-izd. dom «Filin», 1996. 469 s. [In Rus].
4. Borisova T. S., Klemashova E. M., Berlyand Yu. B. Potencial primernyh programm vospitaniya v formirovanii cennostnyh orientacij detej v obrazovatel'nyh organizacijah // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 493. S. 168–178. <https://doi.org/10.17223/15617793/493/19>. [In Rus].
5. Burmatkina V. Yu., Bogatikova O. N. Vzaimodejstvie shkoly i sem'i v vospitanii duhovno-nravstvennoj kul'tury shkol'nikov // Filosofiya obrazovaniya v otechestvennoj kul'turno-istoricheskoy tradicii: istoriya i sovremennost': Sbornik statej X Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Penza, 15–16 fevralya 2024 goda. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2024. S. 34–38. [In Rus].
6. Bykov A. K., Borisova T. S., Berlyand Yu. B. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya cen-

- nostnyh orientacij detej v processe realizacii programm vospitaniya v obrazovatel'nyh organizacijah // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 482. S. 172–181. <https://doi.org/10.17223/15617793/482/18>. [In Rus].
7. *Kaznacheeva N. N., Metlik I. V., Shestakova O. A.* Model' formirovaniya cennostnyh orientacij detej v obrazovatel'nyh organizacijah: podhody k proektirovaniyu // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2022. T. 14, № 3. S. 97–112. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140306>. [In Rus].
 8. *Leont'ev D. A.* Metodika izucheniya cennostnyh orientacij. M.: Smysl, 1992. 17 s. [In Rus].
 9. *Molchanov S. V., Almazova O. V., Dolgih A. G., Sultanova I. V.* Vzaimosvyaz' vydelyaemyh znachimyh sobytij i emocional'nogo statusa podrostkov v usloviyah nestabil'noj social'noj situacii razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2025. T. 21, № 2. S. 49–60. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210205>. [In Rus].
 10. *Muhin M. I.* Duhovno-nravstvennoe vospitanie — kraeugol'naya osnova formirovaniya lichnosti cheloveka // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2024. № 5(71). S. 10–29. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.1>. [In Rus].
 11. *Ozhiganova G. V.* Razrabotka i validizaciya oprosnika «Duhovnaya orientaciya lichnosti» // Eksperimental'naya psihologiya. 2023. T. 16, № 3. S. 197–213. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160313>. [In Rus].
 12. *Pelih A. L., Hlopkova V. M., Hludova L. N., Shnajder V. G.* Issledovanie sformirovannosti duhovnyh cennostej, patriotizma i grazhdanstvennosti u starsheklassnikov sovremennoj shkoly // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2022. № 6(60). S. 223–243. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.13>. [In Rus].
 13. *Pristyuk N. D.* Formirovanie u starsheklassnikov semejnyh duhovno-nravstvennyh cennostej vo vzaimodejstvii sem'i i shkoly // Pedagogika i psihologiya sem'i v kontekste razvitiya sovremenno obrazovaniya: Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh, Essentuki, 08 noyabrya 2024 goda. Pyatigorsk: OOO "Reklamno-informacionnoe agentstvo na Kavkazskih Mineral'nyh Vodah", 2024. S. 391–400. [In Rus].
 14. *Teplova E. F.* Vzaimodejstvie sem'i i obrazovatel'noj organizacii kak uslovie duhovno-nravstvennogo stanovleniya lichnosti rebyonka // Sem'ya i shkola v duhovno-nravstvennom vospitanii detej: Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Chita, 31 oktyabrya — 02.2024 goda. Chita: Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet, 2024. S. 45–51. [In Rus].
 15. *Erro A. A.* Fazy emocional'nogo vygoraniya i issledovanie dannogo yavleniya sredi podrostkov // Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy. 2024. № 3(29). S. 44–46. [In Rus].
 16. *Berezina T. I., Kameneva O. L., Fedorova E. N.* Children's moral culture in the context of the Christian-anthropological worldview // Perspectives of Science and Education. 2020. No. 6(48). P. 55–66. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.5>. [In Eng].
 17. *Fedorenko S., Voronina H., Zhurba K.* School-family Interaction in Forming Adolescents' National Identity: the Ukrainian Pedagogical Experience // Revista Românească pentru Educație Multidimensională. 2020. Vol. 12, No. 4. P. 189–204. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/341>. [In Eng].

Дата поступления статьи в редакцию: 25.11.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 25.11.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 373.1

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов

Володина¹ Лариса Олеговна, Скахина² Полина Николаевна

¹Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Российская Федерация

E-mail: volodina-l@mail.ru

²Аспирант кафедры психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда, Российская Федерация

E-mail: p.skakhina@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1642-5981

Аннотация. В тексте статьи обозначенная методология определяется сущностью понятия профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов как отдельного социокультурного явления. Такая позиция актуализирует значимость аксиологического (выделение ценностных ориентаций), компетентностного (вычленение навыков осознанного выбора.), акмеологического (ориентация на умение планирования) подходов. Показана необходимость педагогического сопровождения данного явления, рассматриваемого как технологический процесс, где его содержание исходит из взаимосвязи условий и принципов организации таких классов. Его поэтапная (пропедевтический, идентификационный, индивидуализирующий этапы) реализация сопряжена с направлениями сопровождения (ценностно-ориентационное, развивающе-познавательное, креативно-творческое) и соответствует комплексу методов и приемов (педагогические пробы, экскурсионный метод, диагностика личностных особенностей, проектная сессия, мозговой штурм и т.д.).

Ключевые слова: методология профессионального самоопределения обучающихся, аксиологический, компетентностный и акмеологический подходы, профильный психолого-педагогический класс, технология педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Для цитирования: Володина Л. О., Скахина П.Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 141–159

Pedagogical Support for Professional Self-Determination of Students in Psychological and Pedagogical Classes: From Methodology to Technology

Volodina¹ Larisa O., Skakhina² Polina N.

¹D. Sc. (Education), (Full) Professor, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Work, Vologda State University, Vologda, Russian Federation
E-mail: volodina-l@mail.ru

²Postgraduate student of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Work, Vologda State University, Vologda, Russia
E-mail: p.skakhina@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-1642-5981

Abstract. *In the text of the article, the indicated methodology is determined by the essence of the concept of professional self-determination of students in psychological and pedagogical classes as a separate sociocultural phenomenon. This position highlights the importance of the axiological (emphasizing value orientations), competence-based (highlighting the skills of conscious choice), and acmeological (focusing on planning skills) approaches. The article demonstrates the need for pedagogical support of this phenomenon, which is considered as a technological process, where its content is based on the interrelation of conditions and principles of organizing such classes. Its implementation is carried out in stages (propaedeutic, identification, and individualization stages) and is associated with the areas of support (value-oriented, developmental-educational, and creative-creative) and corresponds to a set of methods and techniques (pedagogical tests, excursion method, diagnostics of personal characteristics, project session, brainstorming, etc.).*

Keywords: *methodology of students' professional self-determination, axiological, competence-based, and acmeological approaches, specialized psychological and pedagogical classes, and technology of pedagogical support for students' professional self-determination.*

For citation: *Volodina L.O., Kachina P.N. Pedagogical Support for Professional Self-Determination of Students in Psychological and Pedagogical Classes: From Methodology to Technology // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026, No.1 (73). P. 141–159*

Введение. Актуальность исследования определяется необходимостью научно-методического обеспечения деятельности психолого-педагогических классов. Одной из проблем их функционирования является разрыв между формальным освоением профильных дисциплин и недостаточным вниманием к процессу профессионального самоопределения обучающихся таких классов. Несмотря на то, что

в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года предусматривается сопровождение педагогически одаренной молодежи [13], на практике этому аспекту зачастую не уделяется системного внимания. Таким образом, возникает потребность в разработке конкретных технологий педагогического сопровождения, направленных на оказание помощи обучающимся психолого-педагогических классов в профессиональном самоопределении.

Постановка проблемы, обзор научной литературы. Научный интерес к вопросу профессионального самоопределения обучающихся подтверждается многочисленными исследованиями и разработками в области профориентации. Изучением данного явления занимались такие авторы, как В. И. Блинов, Е. И. Головаха, И. В. Дементьев, Е. А. Климов, Г. Н. Попкова, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова и др.

Сущность профессионального самоопределения обучающихся может быть рассмотрена сквозь призму следующих методологических подходов:

— личностный подход (Д. М. Кухарчук [11], Л. Б. Ценципер [11]) позволяет представить профессиональное самоопределение как самостоятельный акт выбора профессии, основанный на анализе собственных качеств, склонностей и потенциала;

— личностно-деятельностный подход (И. В. Дементьев [8]) подчеркивает деятельностную природу процесса, направленного на выбор, апробацию и формирование своих профессиональных позиций;

— субъектно-деятельностный подход (Е. Ю. Валитова [4], О. В. Голубь [7]) актуализирует роль школьника как активного, ответственного субъекта, осмысляющего себя в контексте будущей профессиональной деятельности;

— аксиологический подход (К. С. Буров [3], А. М. Газиева [6], Н. С. Пряжников [16], С. Н. Чистякова [19]) подчеркивает поиск смыслов и ценностей при выборе будущей профессии;

— интеграция личностного и аксиологического подходов (З. Р. Максимова [12], Е. С. Чащина [18]) трактует процесс профессионального самоопределения как гармонизацию познания себя (способностей) и осознания своей ценностно-смысловой системы;

— компетентностный подход (С. Ю. Аверьянова [1], Л. И. Пилипенко [1], М. В. Сафонова [21], Т. В. Шестакова [20]) к пониманию профессионального самоопределения обучающихся дает возможность рассмотреть данное явление как овладение школьниками компетенциями, обеспечивающими осознанный профессиональный выбор;

— акмеологический подход (Е. А. Климов [10], А. Э. Попович [15]) фокусируется на непрерывном развитии личности как будущего профессионала, раскрытии и наращивании потенциала для достижения вершин в избранной деятельности;

— синтез аксиологического и акмеологического подходов (А. В. Кирьякова [9], Г. Н. Попкова [14]) определяет профессиональное самоопределение как ценностно-ориентированный выбор, служащий основой для построения персональной стратегии профессионального роста и самореализации.

Нам представляется важным акцентировать внимание на интеграции обозначенных подходов при интерпретации сущностных характеристик профессионального самоопределения обучающихся. Их синтез позволяет выделить такие важные составляющие изучаемого явления, как: ценностные ориентации (аксиологический аспект), навыки осознанного выбора профессии (компетентностный аспект) и планирование профессионального будущего (акмеологический аспект). Следовательно, *профессиональное самоопределение обучающихся* предполагает осознанный выбор обучающимися будущей профессии, его связь с ценностными ориентациями школьников и стратегией их дальнейшего профессионального роста.

Особую значимость проблема профессионального самоопределения приобретает при обучении в профильных психолого-педагогических классах, осуществляющих допрофессиональную педагогическую подготовку в формировании первичных знаний, умений и мотивации к выбору педагогической профессии [2; 17]. Создание таких классов на сегодня обусловлено дефицитом педагогических кадров и стратегической задачей привлечения в профессию мотивированной молодежи. В связи с этим возникает потребность в разработке технологий и методов обучения, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение выпускников.

Как показало наше исследование, основу профессионального самоопределения обучающихся профильного класса закладывает суть конкретной будущей профессиональной деятельности, смысл которой выражается в ценностных ориентациях ее функций (смыслообразующих функций педагогической деятельности) как целостности ее цели [5]. В таблице 1 показана логическая взаимосвязь функции педагогической деятельности и ее ценностных оснований в определении направления формирования осознанного выбора обучающимися будущей профессии.

Обоснование логической взаимосвязи позволяет заключить, что *профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов* есть осознанный выбор обучающимися своей

Таблица 1. Направления формирования осознанного выбора обучающимися педагогической профессии

Функции педагогической деятельности	Цель знакомства обучающегося с функцией педагогической деятельности	Ценностное осознание функции педагогической деятельности	Характеристика ценностных оснований функций педагогической деятельности
Информационная	Осознание важности изучения широкого круга учебных дисциплин и умения усваивать большие объемы информации в процессе профессиональной подготовки	Знание	Информированность педагога играет решающую роль в его профессиональной деятельности, обеспечивая четкую структуру подачи материала и эффективность учебного процесса
Мобилизационная (стимулирующая)	Осознание влияния учителя на формирование и развитие учебной мотивации школьников	Саморазвитие	Учитель, демонстрирующий стремление к личностному росту и самосовершенствованию, является примером для подражания учеников
		Профессиональное развитие	Учитель, демонстрирующий стремление к совершенствованию собственных профессиональных компетенций, вызывает уважение и доверие со стороны учеников
		Творчество	Способность учителя мыслить нестандартно, творчески подходить к организации учебного процесса обеспечивает его эффективность и привлекательность для учеников

Продолжение таблицы 1

Развивающая	Осознание важности для учителя способности учить индивидуальные особенности каждого ребенка, поддерживать доброжелательную обстановку в классе и создавать условия для всестороннего развития учеников	Принятие других людей	Отношение учителя к ученикам с уважением, вниманием и признанием их индивидуальности способствует формированию гармоничной личности
	Осознание значимости личного поведения учителя, его жизненных ориентиров в формировании культуры личности учеников	Любовь (положительное отношение) к детям	Заботливое отношение, внимание учителя к потребностям и интересам детей содействует их полноценному развитию и раскрытию потенциальных возможностей
Ориентационная	Осознание роли педагогических исследований в оценке педагогической деятельности и повышении профессионального уровня учителя	Нравственные ценности	Учитель, показывающий достойное поведение и высокие нравственные стандарты, является личным примером для учеников
	Исследовательская	Саморазвитие Профессиональное развитие Творчество	Личностный и профессиональный рост педагога невозможен без регулярных педагогических исследований, которые служат инструментом диагностики и улучшения работы педагога Творческая деятельность педагога способствует развитию его исследовательского потенциала

Продолжение таблицы 1

Организатор-ская	Осознание важности для педагога навыков самоуправления и грамотного планирования своей профессиональной деятельности	Ответственность (как ценность)	Сознательный, активный и последовательный подход учителя к исполнению своих обязанностей влияет на качество образовательного процесса
Коммуникативная	Осознание важности для педагога устанавливать деловые контакты с детьми, родителями и коллегами	Этические ценности	Соблюдение учителем норм и правил взаимодействия с учениками, их родителями и коллегами создает условия для их успешного сотрудничества
Конструктивная	Осознание значимости творческого характера педагогической работы и высокого уровня самостоятельности педагога	Творчество	Способность учителя находить нестандартные решения, проявлять оригинальность в организации учебного процесса неразрывно связана с конструированием образовательного процесса и разработкой новых методов и подходов к обучению

Таблица 2. Теоретико-методологическая основа педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов

<p>Методологические подходы к педагогическому сопровождению</p>	<p>Организационно-педагогические условия педагогического сопровождения</p>	<p>Принципы педагогического сопровождения</p>
<p>Аксиологический подход – опора на личностные образовательные ценности обучающихся, необходимые для самореализации и саморазвития в контексте функций будущей педагогической деятельности</p>	<p>создание аксиологической среды, способствующей формированию личностно-педагогических ценностей обучающихся</p>	<ul style="list-style-type: none"> - диалогизации (открытость, доверие, взаимоуважение и равноправные, субъект-субъектные отношения между обучающимися и педагогом способствуют формированию личностно-педагогических ценностей школьников); - опоры на положительные стороны обучающихся (поддержка достижения обучающегося, позитивная обратная связь способствуют повышению мотивации и самооценки школьников, укреплению уверенности в себе и свои способностях, а также стимулируют определение образовательно-профессиональных целей и разработку плана действий по их достижению); - эмпиатийности взаимодействия педагога и обучающихся (раскрытие педагогом своих мыслей и чувств, выражения сопереживания школьникам по поводу их успехов и неудач, оказание им соответствующей поддержки укрепляет уверенность школьников в себе, усиливает их мотивацию к педагогическому образованию, способствует более глубокому и осмысленному процессу профессионального самоопределения) - принцип обогащения деятельности обучающихся ценностным содержанием (наполнение всех видов учебной и практической деятельности рефлексивными практиками позволяет личностно пережить и присвоить ключевые ценности педагогической профессии)
<p>Компетентный подход – развитие у школьников стремления и готовности к поуровневому освоению компетенций в соответствии с функциями педагогической деятельности</p>	<p>создание предпрофильной образовательной среды</p>	<ul style="list-style-type: none"> - релевантности (содержание сопровождения должно соответствовать потребностям обучающихся, а также изменениям, происходящим в науке, обществе, технологиях; школьники выбирают будущую профессию в соответствии со своими интересами и способностями и потребностями рынка труда); - инновационности (внедрение новых идей, технологий, форм, методов и приемов способствует повышению интереса школьников к процессу выбора профессии и формированию у них соответствующих

Продолжение таблицы 2

<p>Акмеологический подход – развитие у обучающихся навыков самооценки своих возможностей и проектирования собственной образовательной траектории с учетом ценностей оснований функций педагогической деятельности</p>	<p>создание условий для становления и проявления субъектной позиции обучающихся как авторов своей образовательно-профессиональной траектории</p>	<p>умений); - индивидуализации (учет личностных особенностей, потребностей и жизненных обстоятельств обучающихся способствует более осознанному выбору профессии); - практикоориентированности (использование практико-ориентированных технологий, методов и приемов сопровождения позволяет формировать у школьников реалистичные представления о педагогической профессии, развивать педагогические умения, повышать мотивацию к профессиональному самоопределению и к профессиональной деятельности педагога); - взаимосвязи теории и практики (связь получаемых школьниками теоретических знаний и приобретаемого ими практического опыта в педагогической сфере укрепляет уверенность обучающихся в профессиональном выборе)</p>
		<p>- самостоятельности и активности обучающихся (формирование осознанного позитивного отношения обучающихся к образовательному процессу, педагогическому образованию и педагогический профессии, развитие их инициативы и самостоятельности, стимулирование их активной роли в процессе взаимодействия с педагогом способствует развитию навыков саморегуляции: умений ставить цель, планировать и принимать решения); - активизации субъектной позиции обучающихся (отношение к обучающимся как к самостоятельным субъектам собственного развития позволяет им осознать ответственность за свой будущий профессиональный выбор [3]); - персонализации (создание условий, способствующих самоопределению и личностному развитию обучающихся, сознательному проектированию ими образовательно-профессиональной траектории на основе их интересов, потребностей и ценностных ориентаций); - позитивности (организация ситуаций успеха и выбора на учебных занятиях стимулирует интерес обучающихся к самовыражению и профессиональному поиску, укрепляет их уверенность в себе и формирует мотивацию к саморазвитию и будущему профессиональному развитию)</p>

профессии, проявляющийся в освоении ими ценностных оснований функций педагогической деятельности и способности проектировать свою профессионально-образовательную траекторию как готовности к дальнейшему профессиональному образованию.

Ввиду сложности изучаемого социокультурного явления возникает необходимость его педагогического сопровождения, позволяющего повысить качество предпрофессионального образования.

Проблемы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как помощи (содействие) им в выборе профессии и проектировании личной образовательно-профессиональной траектории рассмотрены в работах Г. М. Ключевой, И. В. Крыжановской, В. А. Педана, Г. Н. Попковой, Н. Ф. Родичева, А. В. Усановой, С. Н. Чистяковой, С. Ф. Шляпиной и др. Особенно значимыми для нашего исследования являются труды Л. В. Байбородовой, М. В. Груздева, М. П. Кривунь [2], где поставлены и определены пути решения проблемы сопровождения обучающихся на этапе допрофессиональной педагогической подготовки.

Поддерживая позицию ученых о значимости, в первую очередь, развития субъектности обучающихся в процессе педагогического сопровождения их профессионального самоопределения, выражающейся в высоком уровне сформированности познавательной мотивации, самоконтроля и самооценки, подчеркнем важность создания условий и им соответствующих принципов, обеспечивающих эффективность изучаемого процесса.

Вышесказанное позволило нам разработать и представить в табличной форме логическую цепочку (методология, условия, принципы) (таблица 2) как теоретико-методологическую основу процесса педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов.

Интеграция аксиологического, компетентностного и акмеологического подходов позволяет рассматривать *педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов* как процесс содействия осознанному выбору обучающимися профессии, проявляющийся в освоении ими ценностных оснований функций педагогической деятельности, способности проектировать свою профессионально-образовательную траекторию как готовности к дальнейшему профессиональному образованию.

Технология педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов

Обоснованная выше теоретико-методологическая позиция сути

Таблица 3. Технология педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов

Этап	Пропедевтический этап	Идентификационный этап	Индивидуализирующий этап
Ц е л ь этапа	Формирование у обучающихся мотивации к педагогическому образованию, интереса к профессии педагога	создание условий для осознанного выбора обучающимися профессии педагога	помощь обучающимся в проектировании образовательно-профессиональной траектории педагогической направленности
Технологии, методы и приемы сопровождения по направлениям сопряжения	Ценностно-ориентационное направление - метод информирования; - методы активизации профессионального самоопределения; - метод картирования	- технология диалогового взаимодействия, дискуссия	- технология диалогового взаимодействия, дискуссия; - методы активизации профессионального самоопределения, метод мозгового штурма; - игровые технологии
	Развивающе-познавательное направление - экскурсионный метод; - педагогические пробы; - метод информирования	- проектная деятельность; - кейс-технологии	- педагогические пробы; - кейс-технологии; - проектная деятельность; - игровые технологии, метод «групповой пазл»
	Креативно-творческое направление - диагностика; - консультирование; - технология проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута	- метод информирования; - консультирование	- консультирование; - консультации с профессионалами; - игровые технологии; - технология проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута
Результат этапа	мотивация к педагогическому образованию, интерес к профессии педагога у обучающихся	осознанный выбор обучающимися профессии педагога	построение обучающимися проекта образовательно-профессиональной траектории педагогической направленности
Общий результат	Готовность обучающихся психолого-педагогических классов к дальнейшему профессиональному педагогическому образованию		

процесса педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов ставит закономерным вопрос его технологичности, обеспечивающей эффективность всего процесса.

Структура и логика педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов реализуется в рамках трех последовательных *этапов*: пропедевтического, идентификационного, индивидуализирующего, каждый из которых имеет собственную цель.

Выбор *направлений педагогического сопровождения* на каждом этапе обусловлен ценностными основаниями функций педагогической деятельности, что задает его содержательный фокус:

1. Ценностно-ориентационное направление — формируется на основе нравственных и этических ценностей, ответственности, принятии других людей и любви к детям.

2. Развивающе-познавательное направление — утверждает ценность знания и профессионального развития.

3. Креативно-творческое направление — реализует ценность творчества и саморазвития.

Технология педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов представлена в таблице 3.

Конкретными *методами и приемами педагогического сопровождения профессионального самоопределения* обучающихся психолого-педагогических классов на каждом из этапов являются:

1. *На пропедевтическом этапе:*

ценностно-ориентационное направление:

— метод информирования (знакомство с моделью современного педагога, изучение профессиограмм и психограмм педагога) предполагает формирование внутренней мотивации к педагогическому образованию через соотнесение идеальной модели профессии с личными ценностями и смыслами обучающегося;

— методы активизации профессионального самоопределения (например, упражнение «Коллаж из достоинств») направлены на осознание внутренних личностных ресурсов обучающихся как основы для осмысленного выбора педагогической профессии;

— метод картирования (например, создание цифровой «Карты педагогических ценностей») представляет собой визуальную практику, в которой обучающиеся создают и осмысливают связи между педагогическими ценностями и своими личными смыслами, фор-

мируя целостный образ будущей профессиональной позиции;

развивающе-познавательное направление:

— экскурсионный метод (экскурсия по университету) предполагает знакомство школьников с педагогическим вузом (или колледжем) в профориентационных целях;

— педагогические пробы (посещение учебных занятий в вузе) позволяют получить обучающимся новые знания о содержании и технологиях высшего педагогического образования через непосредственное наблюдение и анализ реального учебного процесса;

— метод информирования (знакомство с учебными планами педагогических направлений подготовки) дает возможность сформировать у школьников реалистичное и детальное представление о содержании, этапах и логике будущего профессионального образования;

креативно-творческое направление:

— диагностика личностных особенностей обучающихся позволяет школьникам — превратить данные о себе в основу для творческого самопознания и проектирования образа «Я-педагог»; педагогу — использовать эти результаты для организации процесса педагогического сопровождения профессионального самоопределения, выявляя трудности обучающихся и своевременно оказывая им поддержку;

— консультирование обучающихся по вопросам профессионального самоопределения (индивидуальное и групповое) имеет целью оказание помощи школьникам в выборе профессии с учетом их личностных особенностей, интересов, возможностей и потребностей, а также в осмыслении своих сильных сторон и ценностей как фундамента для выбора дальнейшего профессионального образования;

— технология проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута представляет собой совокупность методов и инструментов, направленных на создание обучающимися собственного проекта образовательно-профессиональной траектории, путем поэтапного решения поставленных задач; на пропедевтическом этапе включает технологию «портфолио» (создание собственного портфолио позволяет школьникам осознать свои достижения, проанализировать результаты своей деятельности, отследить процесс продвижения к поставленным целям) и прием «чек-лист» (план, структурированный список действий обучающегося используется для развития у школьников навыков осознанного планирования, анализа информации и принятия решений).

2. На идентификационном этапе:

ценностно-ориентационное направление:

— технология диалогового взаимодействия (например, дискуссия

«Учитель будущего глазами будущего учителя») служит совместному поиску и осознанию смыслов педагогической деятельности;

развивающе-познавательное направление:

— проектная деятельность (например, проведение микроисследования «Образ современного педагога» на основе данных открытых образовательных платформ) позволяет школьникам самостоятельно исследовать и анализировать реальные данные о профессии, развивая критическое мышление и формируя представление о современном педагоге;

— кейс-технологии позволяют обучающимся психолого-педагогических классов приобрести первичный опыт педагогической деятельности;

креативно-творческое направление:

— метод информирования (организация встреч обучающихся с преподавателями вуза, знакомство с мерами поддержки педагогов, студентов педагогических направлений подготовки) служит творческому осмыслению школьником своего будущего через диалог с носителями опыта и знакомство с ресурсами для профессиональной реализации;

— консультирование обучающихся по вопросам профессионального самоопределения (индивидуальное и групповое) направлено на помощь школьникам в осмыслении, как их личные ценности соотносятся с реальной педагогической практикой

3. На индивидуализирующем этапе:

ценностно-ориентационное направление:

— технология диалогового взаимодействия (например, дискуссия «Современный педагог: какой он?», предполагающая совместную работу школьников, студентов колледжа и студентов вуза педагогических направлений подготовки) позволяет школьникам через диалог со студентами проверить и уточнить свои ценности и представления о профессии педагога, формируя более осознанный и реалистичный его образ;

— методы активизации профессионального самоопределения, метод мозгового штурма (например, профориентационная игра «Оптимисты и скептики» [16]; мозговой штурм «Где работают педагоги?») направлены на стимулирование обучающихся к размышлениям о перспективах профессионального выбора через личностно-значимый игровой и диагностический опыт;

— игровые технологии (например, ролевая игра «Сказочная самопрезентация») помогают школьникам через сказочный образ понять и показать свои главные качества и ценности как будущего педагога,

делая их более ясными и значимыми;

развивающе-познавательное направление:

— педагогические пробы (проведение фрагментов уроков) позволяют обучающимся применить теоретические знания на практике;

— кейс-технологии способствуют развитию у школьников способности анализировать педагогические ситуации, искать причины проблем и принимать решения на основе теоретических знаний;

— проектная деятельность (например, подготовка сообщений по вопросам проектирования карьеры; совместная проектная деятельность посредством сетевого взаимодействия с обучающимися других школ, студентами; проектная сессия на тему «Будущее учителя») позволяет школьникам исследовать и проектировать возможные пути профессионального роста, развивая навыки анализа, планирования и командной работы;

— игровые технологии, метод «групповой пазл» (например, квиз «Великие педагоги») дают возможность обучающимся в увлекательной форме изучать и систематизировать идеи педагогов, развивая навыки командной работы, логического мышления, что обогащает их понимание профессии;

креативно-творческое направление:

— консультирование обучающихся по вопросам профессионального самоопределения (индивидуальное и групповое) направлено на помощь школьникам в составлении образовательно-профессиональной траектории, а также на помощь в преодолении трудностей, возникающих на пути ее реализации;

— консультации с профессионалами — педагогами (например, посредством сетевого взаимодействия) помогают школьникам в проектировании собственной образовательно-профессиональной траектории, опираясь на актуальный опыт и советы практикующих специалистов;

— игровые технологии (например, образовательный квест «Портрет детского коллектива») развивают воображение, креативное мышление и способность к импровизации;

— технология проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута (на индивидуализирующем этапе включает технологию «портфолио», анализ цифрового следа будущего педагога как рефлексивный анализ собственной цифровой активности, инфографику как наглядный способ представления собственной образовательно-профессиональной траектории) позволяет осознать обучающимся свои сильные и слабые стороны, а также наглядно спроектировать шаги на пути к будущей профессии.

Закключение. Методологические подходы к изучаемой проблеме позволили сформулировать логику исследования, обозначить цель и задачи, в соответствии с которыми определена технология педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. Технология организации данного процесса включает пропедевтический, идентификационный и индивидуализирующий этапы, предполагает выделение ценностно-ориентационного, развивающе-познавательного и креативно-творческого направлений сопровождения на каждом из этапов. Конкретное наполнение каждого направления на соответствующем этапе обеспечивается адекватными методами и приемами педагогического взаимодействия. Рассматриваемая технология на основе интеграции методологических подходов может быть применена не только в отношении обучающихся психолого-педагогических классов, но и других профильных классов.

Список литературы

1. *Аверьянова С. Ю., Пилипенко Л. И.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства «школа — дополнительное образование — вуз». Ростов-н/Д: Южный федеральный университет, 2013. 252 с.
2. *Байбородова Л. В., Груздев М. В., Кривунь М. П.* Педагогическое сопровождение школьников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 191 с.
3. *Буров К. С.* Профессиональное самоопределение как научное понятие // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9. № 4. С. 57–67.
4. *Валитова Е. Ю.* Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Томск, 2017. 24 с.
5. *Володина Л. О., Скахина П. Н.* Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. № 5 (95). С. 151–169.
6. *Газиева А. М.* Формирование у учащихся педагогических классов готовности к профессиональному самоопределению: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2009. 22 с.
7. *Голубь О. В.* Профессиональное самоопределение в контексте социализации // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. 2013. № 2 (20). С. 100–107.
8. *Дементьев И. В.* Проблема профессионального самоопределения школьников в современной профориентации. Психологический и педагогический аспект // Научные труды Республиканского института высшей школы. Минск, 2009. С. 242–248.
9. *Кирьякова А. В.* Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 3 (70). С. 11–18.
10. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. 304 с.
11. *Кухарчук А. М., Ценципер А. Б.* Профессиональное самоопределение учащихся. Минск: Народная асвета, 1976. 128 с.

12. Максимова З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности «Графический дизайн»): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2008. 24 с.

13. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 г. № 1688-р.— Текст: электронный // ГАРАНТ: справочно-правовая система / Компания «Гарант». (дата обращения: 27.11.2024).

14. Попкова Г. Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2013. 26 с.

15. Попович А. Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2012. 47 с.

16. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.

17. Ревякина В. И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности: на материале педагогических классов: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Барнаул, 2002. 41 с.

18. Чащина Е. С. Комплексное сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников (на примере сельской профильной школы): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чита, 2008. 22 с.

19. Чистякова С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60.

20. Шестакова Т. В., Сафонова М. В. Исследования профессионального самоопределения современных старшеклассников (обзорная статья) // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2023. № 3 (65). С. 104–118.

References

1. *Aver'yanova S. Yu., Pilipenko L. I.* Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov v usloviyah celostnogo obrazovatel'nogo prostranstva «shkola — dopolnitel'noe obrazovanie — vuz». Rostov-n/D: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2013. 252 s.
2. *Bajborodova L. V., Gruzdev M. V., Krivun' M. P.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov v processe doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki. Yaroslavl: RIO YaGPU, 2022. 191 s.
3. *Burov K. S.* Professional'noe samoopredelenie kak nauchnoe ponyatie // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2017. T. 9. № 4. S. 57–67.
4. *Valitova E. Yu.* Pedagogicheskaya podderzhka professional'nogo samoopredeleniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Tomsk, 2017. 24 s.
5. *Volodina L. O., Skahina P. N.* Professional'noe samoopredelenie obuchayushchihya psihologo-pedagogicheskikh klassov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. № 5 (95). S. 151–169.
6. *Gazieva A. M.* Formirovanie u uchashchihsya pedagogicheskikh klassov gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Mahachkala, 2009. 22 s.
7. *Golub' O. V.* Professional'noe samoopredelenie v kontekste socializacii // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 7. Filosofiya. 2013. № 2 (20). S. 100–107.
8. *Dement'ev I. V.* Problema professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov v sovremennoj proforientacii. Psihologicheskij i pedagogicheskij aspekt // Nauchnye trudy

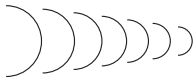
- Respublikanskogo instituta vysshej shkoly. Minsk, 2009. S. 242–248.
9. *Kir'yakova A. V.* Aksiologicheskie dominanty podgotovki pedagogov v universitete // *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2017. № 3 (70). S. 11–18.
 10. *Klimov E. A.* Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. M.: Akademiya, 2010. 304 s.
 11. *Kuharchuk A. M. Cenciper A. B.* Professional'noe samoopredelenie uchashchihsya. Minsk: Narodnaya asveta, 1976. 128 s.
 12. *Maksimova Z. R.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov srednih special'nyh uchebnyh zavedenij (na primere special'nosti «Graficheskij dizajn»): avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. M., 2008. 24 s.
 13. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: распоряжение Правитель'ства РФ от 24.06.2022 г. № 1688-р.— Текст: электрон-nyj // GARANT: справочно-правовая система / Компания «Garant». (data obrashcheniya: 27.11.2024).
 14. *Popkova G. N.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Ulan-Ude, 2013. 26 s.
 15. *Popovich A. E.* Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov v pedagogicheskom processe obshcheobrazovatel'noj shkoly: avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. M., 2012. 47 s.
 16. *Pryazhnikov N. S.* Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya.— M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2003. 400 s.
 17. *Revyakina V. I.* Teoriya i praktika doprofessional'noj podgotovki starsheklassnikov k pedagogicheskoj deyatel'nosti: na materiale pedagogicheskikh klassov: avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Barnaul, 2002. 41 s.
 18. *Chashchina E. S.* Kompleksnoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov (na primere sel'skoj profil'noj shkoly): avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Chita, 2008. 22 s.
 19. *Chistyakova S. N.* Aktual'nost' problemy professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v sovremennykh usloviyah // *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. 2018. № 1. S. 54–60.
 20. *Shestakova T. V., Safonova M. V.* Issledovaniya professional'nogo samoopredeleniya sovremennykh starsheklassnikov (obzornaya stat'ya) // *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2023. № 3 (65). S. 104–118.

Дата поступления статьи в редакцию: 22.12.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 22.12.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 37.048.45:159.923.2

Разработка методического инструментария для оценки профориентационной эффективности психолого-педагогических классов

Брель¹ Елена Юрьевна, Курносова² Светлана Александровна, Ваулина³ Наталья Владимировна

¹Доктор психологических наук, доцент, руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: brelelena@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7737-8058

²Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-1458-6597
E-mail: ksa0308@mail.ru

³Ассистент кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин филиала Тюменского индустриального университета в г. Тобольске, г. Тобольск, Российская Федерация
E-mail: vaulinanv@tyuiu.ru

Аннотация. *Статья посвящена разработке инструментария для оценки профориентационной эффективности психолого-педагогических классов. Представлен апробированный опросник для выпускников, направленный на анализ ключевых аспектов профессионального самоопределения: реализации профессиональных намерений, факторов выбора специальности, востребованности компетенций и профессиональных перспектив. Исследование охватывает 117 респондентов. Результаты подтверждают эффективность программы: 59,8 % выпускников отмечают полное совпадение выбранной образовательной траектории с первоначальными планами. На профессиональное самоопределение наибольшее влияние оказали содержание обучения (38,5 %), личный пример учителей (34,2 %) и профильные предметы (28,2 %). Наиболее востребованными стали как предметные знания (45,3 %), так и универсальные навыки – самоорганизация, коммуникация и лидерские качества (41–41,9 %). Выявлена корреляция между реализацией планов и оценкой полезности навыков. Предложены направления совершенствования инструментария, включая стандартизацию шкал и лонгитюдные исследования. Практическая значимость работы – создание валидного инструмента для мониторинга эффективности профильных классов.*

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, профориентационная эффективность, методический инструментарий, профессиональное самоопределение, педагогические измерения, личностные результаты.

Для цитирования: Брель Е. Ю., Курносова С.А., Ваулина Н.В. Разработка методического инструментария для оценки профориентационной эффективности психолого-педагогических классов // Известия Российской академии образования. 2026. №1 (73). С. 159–172

Development of the Methodological Tool for Assessing the Career Guidance Effectiveness of Psycho-Pedagogical Classes

Brel¹ Elena Yu., Kurnosova² Svetlana A., Vaulina³ Natal'ya V.

¹ D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Head of Federal Resource Center for Psychological System in the Higher Education System of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

E-mail: brelelena@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7737-8058

² PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of General and Professional Pedagogy, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation

ORCID: 0000-0002-1458-6597

E-mail: ksa0308@mail.ru

³ Assistant of the Department of Natural Sciences and Humanities, Branch of Tyumen Industrial University in Tobolsk, Tobolsk, Russian Federation

E-mail: vaulinanv@tyuiu.ru

Abstract. *The article focuses on the development of a tool for assessing the career guidance effectiveness of psycho-pedagogical classes. It represents a tested questionnaire for graduates, designed to analyze key aspects of professional self-determination: the realization of professional intentions, factors influencing career choice, the relevance of acquired competencies, and professional prospects. The study involved 117 respondents. The results confirm the program's effectiveness: 59.8 % of graduates report a complete alignment of their chosen educational path with their initial plans. The most significant influences on professional self-determination were the curriculum content (38.5 %), the personal example of the teachers (34.2 %), and specialized subjects (28.2 %). Both subject-specific knowledge (45.3 %) and universal skills – self-organization, communication, and leadership qualities (41–41.9 %) – were highly valued. A correlation was identified between the realization of the plans and the perceived usefulness of the acquired skills. Directions for improving the toolkit are proposed, including the standardization of the scales and longitudinal studies. The practical significance of the study lies in creating a valid tool for monitoring the effectiveness of specialized classes.*

Keywords: *psycho-pedagogical classes, career guidance effectiveness, methodological tool, professional self-determination, educational assessment, personal learning outcomes.*

For citation: *Brel' E.Yu., Kurnosova S.A., Vaulina N. V. Development of the Methodological Tool for Assessing the Career Guidance Effectiveness of Psycho-Pedagogical Classes // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 1 (73). P. 159–172*

Современная система образования ориентирована на раннее профессиональное самоопределение учащихся, что обуславливает возрастающую значимость классов психолого-педагогической направленности. В контексте реализации национального проекта «Молодежь и дети» и федеральных государственных образовательных стандартов особую актуальность приобретает разработка надежного инструментария для оценки эффективности подготовки в таких классах. Теоретической основой исследования выступили работы отечественных и зарубежных ученых в области профессиональной ориентации (Пряжников Н.С., Климов Е.А.), педагогической психологии (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Маркова А.К.) и методологии педагогических измерений (Аванесов В.С., Челышкова М.Б.). В современной научной литературе подчеркивается необходимость комплексного подхода к оценке профориентационной эффективности, включающего не только анализ образовательных результатов, но и оценку сформированности универсальных компетенций, профессиональной идентичности и карьерной устойчивости выпускников. Исследования Забродина Ю.М., Бодрова В.А. демонстрируют важность учета долгосрочных эффектов профориентационных программ, что требует разработки специализированного диагностического инструментария.

Несмотря на существующий методический арсенал, отмечается дефицит стандартизированных опросников, позволяющих проводить сравнительный анализ эффективности психолого-педагогических классов в различных образовательных контекстах (Брель Е.Ю., Чистякова С.Н.). Разрешение этого противоречия определяет научную проблему данного исследования, направленного на создание и апробацию методического инструментария для комплексной оценки профориентационной эффективности психолого-педагогических классов. Теоретический анализ позволил выделить ключевые конструкты, подлежащие измерению: степень реализации профессиональных намерений, факторы профессионального выбора, востребованность сформированных компетенций, удовлетворенность образовательной траекторией и профессиональные перспективы выпускников. Эти конструкты легли в основу разрабатываемого опросника (Рис. 1).



Рис. 1 Ключевые измеряемые конструкты (опросник № 1)

Методологической основой исследования выступили системный подход, принципы психолого-педагогической диагностики и современные стандарты педагогических измерений. Исследование опиралось на концепцию компетентного подхода (Зимняя И.А., Равен Дж.) и теорию профессионального становления личности (Шадриков В.Д., Зеер Э.Ф.).

За основу для разработки усовершенствованного опросника была взята анкета для выпускников психолого-педагогических классов, представленная в приложении 1. Исходная анкета включала семь основных блоков, охватывающих ключевые аспекты профессионального самоопределения: совпадение актуального места учебы с планировавшимся выбором, факторы влияния на выбор специальности, оценку полезности приобретенных знаний и навыков, предложения по совершенствованию программы, а также профессиональные перспективы выпускников. Методика содержала как вопросы с единственным выбором, так и вопросы с множественным выбором (не более 3 вариантов), что обеспечивало сбор разноформатных данных.

Анализ эффективности опросника выпускников психолого-педагогического класса включал применение комплекса методов мате-

матической статистики, что позволило обеспечить объективность и достоверность полученных результатов. Статистическая обработка данных проводилась с учетом специфики шкал измерения и объема выборки. Объем выборки (общее количество респондентов) составил 117 человек. Содержание данных (переменные) представлены в таблице 1.

Таблица 1. Содержание данных (переменные)

Тип переменной	Примеры из опросника	Кодировка для анализа
Номинальные	Пол выпускника (отсутствует), ВУЗ/СПО, Специальность	Текст / категории
Порядковые	Совпадение с планами (не совпадает < частично < полностью), Польза навыков (не востребованы < иногда < очень полезны)	Числа 1, 2, 3
Бинарные (Да/Нет)	Выбрали бы профессию снова? (Да/Нет), Работать по специальности? (Да/Нет)	1 / 0
Множественный выбор	Факторы выбора специальности, Полезные элементы обучения, Предложения по улучшению	Бинарная переменная для каждого варианта (1 – выбран, 0 – не выбран)

Исходя из структуры опросника, мы можем ответить на следующие ключевые исследовательские вопросы:

1. Насколько обучение в психолого-педагогическом классе помогло выпускникам осознанно выбрать и поступить в запланированный ВУЗ?
2. Какие элементы программы (курсы, проекты, пробы) оказали наибольшее влияние на выбор выпускников?
3. Какие именно навыки, полученные в классе, выпускники считают наиболее полезными для своей текущей учебы?
4. Какие направления совершенствования образовательной программы психолого-педагогических классов являются наиболее актуальными с точки зрения выпускников?
5. Готовы ли выпускники повторить свой профессиональный выбор и работать по специальности?

Для анализа эффективности опросника были применены методы статистики:

Разработка методического инструментария для оценки ...

- частотный анализ по всем ключевым блокам: распределение ответов по совпадению планов, полезности навыков, готовности к повторному выбору; рейтинг факторов влияния на выбор специальности; рейтинг полезных элементов обучения; рейтинг предложений по улучшению (таблицы 2, 3, 4, 5);

- кросс-анализ: сравнение группы «Полное совпадение» с группой «Частично совпадает / Не совпадает» по тому, какие навыки они находят полезными и какие факторы обусловили их выбор (Таблица 6);

- корреляционный анализ: проверка корреляции между совпадением планов и оценкой полезности навыков.

Таблица 2. Частотный анализ (распределение ответов по основным параметрам)

Параметр	Категория	Количество	%
Совпадение актуального места учебы с планами	Полностью совпадает	70	59,8 %
	Частично совпадает	32	27,4 %
	Совершенно не совпадает	15	12,8 %
Польза знаний и навыков	Очень полезны	58	49,6 %
	Иногда опираюсь на них	49	41,9 %
	Совершенно не востребованы	10	8,5 %
Выбор профессии повторно	Да	94	80,3 %
	Нет	5	4,3 %
Работа по специальности после окончания	Да	18	89,7 %
	Нет	12	0 %

Таблица 3. Анализ факторов выбора специальности. Факторы, оказавшие решающее влияние на выбор специальности (n=117, множественный выбор)

Фактор	Количество выборов	% от общего числа респондентов
Содержание обучения в психолого-педагогическом классе	45	38,5 %
Участие в проектах	32	27,4 %
Профессиональные пробы	22	18,8 %
Профильные предметы в школе	33	28,2 %
Профильные смены	10	8,5 %

**Таблица 4. Анализ полезных элементов обучения.
Наиболее полезные элементы обучения
(n=117, множественный выбор)**

Элемент обучения	Количество выборов	%
Приобретенные навыки коммуникации	48	41,0 %
Приобретенные навыки самоорганизации и планирования	49	41,9 %
Содержание курса «Основы педагогики и психологии»	53	45,3 %
Приобретенные организаторские / лидерские навыки	47	40,2 %
Опыт реализации социальных проектов	40	34,2 %

**Таблица 5. Анализ предложений по улучшению программы.
Предложения по улучшению обучения
(n=117, множественный выбор)**

Предложение	Количество выборов	%
Увеличить время практической работы	47	40,2 %
Расширить возможности участия в социальных проектах	43	36,8 %
Расширить содержание психолого-педагогической подготовки	36	30,8 %
Другое	7	6,0 %

**Таблица 6. Кросс-табуляционный анализ.
Связь между совпадением планов и оценкой полезности навыков**

	Очень полезны	Иногда полезны	Не востребованы	Всего
Полностью совпадает	40	25	5	70
Частично совпадает	14	16	2	32
Не совпадает	4	8	3	15
Всего	58	49	10	117

При расчете коэффициента корреляции Спирмена между совпадением планов и оценкой полезности навыков зафиксировано наличие умеренной положительной корреляции ($\rho = 0,38$), что свидетельствует о тенденции к увеличению оценки полезности навыков при более полной реализации первоначальных профессиональных намерений.

Качественные данные, полученные из открытых вопросов, в разделе предложений по улучшению программы, были подвергнуты

контент-анализу. Этот метод позволил выявить основные темы и категории, упоминаемые респондентами, и систематизировать полученные предложения: в категории «Другое» по улучшению программы поступило одно предложение, которое можно классифицировать как необходимость более тесной интеграции с ВУЗами и практико-ориентированного подхода.

На основании проведенного анализа можно сформулировать следующие выводы:

1. Высокая профориентационная эффективность программы подтверждается тем, что 59,8 % выпускников отмечают полное совпадение актуального места учебы с планировавшимся выбором, а 27,4 % – частичное совпадение.

2. Наибольшее влияние на профессиональное самоопределение оказывают содержательные компоненты программы: содержание обучения (35,8 %), проектная деятельность (27,4 %) и профильные предметы (28,2 %).

3. Наиболее востребованными компетенциями оказались как предметные знания (содержание курса «Основы педагогики и психологии» – 45,3 %), так и мягкие навыки: навыки самоорганизации (41,9 %), коммуникативные способности (41,0 %) и организаторские / лидерские навыки (40,2 %), что свидетельствует о правильном акценте программы на развитии универсальных компетенций.

4. Основные направления для совершенствования программы включают увеличение практического компонента (40,2 %) и расширение возможностей для социального проектирования (36,8 %).

5. Обнаружена умеренная положительная корреляция ($\rho = 0,38$) между степенью совпадения профессиональных планов и оценкой полезности приобретенных навыков, что указывает на целостность восприятия образовательного опыта выпускниками.

6. Высокая удовлетворенность профессиональным выбором (80,3 % респондентов выбрали бы свою профессию снова и 89,7 % планируют работать по специальности) демонстрирует эффективность профориентационной работы в целом.

Применение указанных методов математической статистики обеспечило комплексный анализ данных и позволило сделать статистически обоснованные выводы относительно эффективности опросника как измерительного инструмента. Несмотря на малый объем выборки, использование адекватных статистических методов позволило выявить значимые тенденции и закономерности в ответах респондентов, что подтверждает аналитическую ценность разработанного опросника и целесообразность его использования

для оценки эффективности психолого-педагогических классов. В проведенном пилотном исследовании отмечены как сильные стороны инструмента (релевантность содержания, логическая структура), так и некоторые ограничения (нестандартизованность оценочных шкал, отсутствие блоков оценки трудностей и ресурсов профессионального самоопределения).

Полученные данные стали основанием для усовершенствования представленной версии опросника и последующей его стандартизации на значимо большей выборке респондентов. В целях повышения методологического качества инструментария представляется целесообразным реализация комплекса содержательных и структурных преобразований данного диагностического инструмента. Первостепенное значение приобретает процедура валидизации конструкта, предполагающая четкую операционализацию ключевых понятий, таких как профессиональная ориентация, эффективность образовательной программы и формируемые навыки. Экспертная оценка содержательной валидности с привлечением специалистов в области педагогической психологии, социологии образования и методологии исследований позволит установить соответствие формулировок вопросов измеряемым конструктам.

Существенным резервом повышения надежности измерительного инструмента является унификация оценочных шкал. Переход к стандартизированной пятибалльной шкале с четко дифференцированными градациями от «полностью не согласен» до «полностью согласен» позволит минимизировать субъективность интерпретации. Введение контрольных вопросов-дублеров, размещенных в различных разделах опросника, создаст возможность верификации внутренней согласованности ответов респондентов. Для снижения эффекта социальной желательности целесообразно включение нейтрально сформулированных позиций с вариантом «затрудняюсь ответить», что уменьшит вероятность вынужденного выбора.

Структурная реорганизация опросника должна предусматривать содержательное обогащение тематических блоков. Система открытых комментариев к каждому из таких блоков создаст условия для получения индивидуализированной обратной связи. Наряду с существующими разделами о профессиональном выборе и приобретенных компетенциях, представляется научно обоснованным введение блока «Барьеры и ресурсы профессионального самоопределения», включающего как закрытые вопросы о внешних и внутренних факторах, так и открытые формулировки для получения нарративных данных. Дополнение инструментария шкалами оцен-

ки конкретных компетенций – коммуникативных, организационных, рефлексивных – позволит перейти от общих оценок к измеримым индикаторам эффективности образовательной программы.

Разработка и внедрение специализированных инструментов оценки приобретает особую значимость в свете необходимости системного управления многочисленными рисками, сопровождающими расширение сети психолого-педагогических классов и раннюю профилизацию в целом. Во-первых, одним из ключевых вызовов является риск необоснованной или преждевременной профессионализации, при которой внешние административные задачи (такие как выполнение плановых показателей по охвату обучающихся профильными программами) могут превалировать над индивидуальными образовательными траекториями и склонностями учащихся. Валидный методический инструмент, фокусируясь на ретроспективном анализе реализации профессиональных намерений и факторов выбора, позволяет сместить акцент с формальных показателей охвата на качественные результаты – осознанность выбора, его соответствие первоначальным планам и внутренней мотивации выпускника. Таким образом, он выступает средством верификации того, что расширение сети профильных классов приводит не к навязыванию траекторий, а к эффективному сопровождению профессионального самоопределения школьников. Во-вторых, существует риск дисбаланса между удовлетворением кадровых потребностей системы образования и задачей развития индивидуального потенциала обучающегося. Инструментарий, оценивающий не только факт поступления на педагогическую специальность, но и востребованность универсальных компетенций (коммуникативных, самоорганизационных, лидерских), а также удовлетворенность выбором, предоставляет данные для поиска этого баланса. В-третьих, профильное обучение сопряжено с рисками учебной перегрузки и фрагментации знаний, когда подготовка к профильным экзаменам может привести к «натаскиванию» на узкий круг задач в ущерб системному изучению предметов. Данный опросник, выявляя наиболее значимые с точки зрения выпускников элементы программы (проектная деятельность, практические пробы, содержание курсов) и их практическую полезность, даёт ценную информацию для оптимизации учебного плана. Акцент респондентов на необходимости увеличения практического компонента (40,2 %) и расширения проектной деятельности (36,8 %) указывает на запрос к смещению фокуса с, возможно, теоретической нагрузки на деятельностные и прикладные форматы, что способ-

ствует более глубокому и осмысленному усвоению материала без роста формальной нагрузки. Наконец, предлагаемый инструмент может стать средством мониторинга риска снижения качества фундаментальной подготовки. Включение вопросов, позволяющих выпускникам рефлексировать, какие аспекты общеобразовательной подготовки оказались недостаточными в контексте их дальнейшей траектории, может выявить «слепые зоны» в программе. Это даёт обратную связь для коррекции содержания профильного обучения, направленную на обеспечение его целостности и предотвращение сужения образовательного кругозора.

Таким образом, в стратегической перспективе применение опросника в системе мониторинга эффективности психолого-педагогических классов может служить важным механизмом сопровождения и коррекции образовательной политики, позволяя компенсировать системные риски профилизации, что в полной мере соответствует духу личностно ориентированного подхода, заложенного в современных федеральных государственных образовательных стандартах.

Список литературы

1. *Аванесов В.С.* Методологические и теоретические проблемы педагогических измерений // Педагогические измерения. 2004. № 1. С. 15–22.
2. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
3. *Брель Е.Ю., Смышляева Л.Г.* Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 3. С. 95–110. doi: 10.51314/2073-2635-2022-3-95-110.
4. *Брель Е.Ю., Минюрова С.А., Белоусова Н.С.* Психолого-педагогические классы и Педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 2. С. 55–72. doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-2-55-72.
5. *Бодров В.А., Орлова Е.А.* Современные подходы к профессиональной ориентации учащихся // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 85–94.
6. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
7. *Забродин Ю.М.* Психология личности и управление человеческими ресурсами. М.: Финстатинформ, 2002. 360 с.
8. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 240 с.
9. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
10. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
11. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
12. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2007. 320 с.

13. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Когито-Центр, 1999. 144 с.
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
15. Чельщикова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
16. Чистякова С.Н. Эффективность профессиональной ориентации обучающихся – важнейшая составляющая системы государственной кадровой политики // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1 (25). С. 24–29.
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
18. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development // Journal of Vocational Behavior. 1980. Vol. 16. P. 282–298.

References

1. Avanesov V.S. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy pedagogicheskikh izmerenij // Pedagogicheskie izmereniya. 2004. № 1. S. 15–22.
2. Bodrov V.A. Psihologiya professional'noj prigodnosti. M.: PER SE, 2001. 511 s.
3. Brel' E.Yu., Smyshlyaeva L.G. Konceptual'no-tehnologicheskoe obnovlenie praktiki psihologo-pedagogicheskikh klassov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20, № 3. S. 95–110. doi: 10.51314/2073-2635-2022-3-95-110.
4. Brel' E.Yu., Miniyurova S.A., Belousova N.S. Psihologo-pedagogicheskie klassy i Pedagogicheskaya internatura kak mekhanizmy realizacii shkol'no-universitetskogo partnerstva // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 21, № 2. S. 55–72. doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-2-55-72.
5. Bodrov V.A., Orlova E.A. Sovremennyye podhody k professional'noj orientacii uchashchihsya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 1. S. 85–94.
6. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M.: Pedagogika, 1991. 480 s.
7. Zabrodin Yu.M. Psihologiya lichnosti i upravlenie chelovecheskimi resursami. M.: Finstatinform, 2002. 360 s.
8. Zeer E.F. Psihologiya professional'nogo razvitiya. M.: Akademiya, 2006. 240 s.
9. Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5. S. 34–42.
10. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. M.: Akademiya, 2004. 304 s.
11. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond "Znanie", 1996. 308 s.
12. Pryazhnikov N.S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika. M.: Akademiya, 2007. 320 s.
13. Raven Dzh. Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy. M.: Kogito-Centr, 1999. 144 s.
14. Shadrikov V.D. Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka. M.: Logos, 1996. 320 s.
15. Chelyshkova M.B. Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov. M.: Logos, 2002. 432 s.
16. Chistyakova S.N. Effektivnost' professional'noj orientacii obuchayushchihsya — vazhnejshaya sostavlyayushchaya sistemy gosudarstvennoj kadrovoj politiki // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2017. № 1 (25). S. 24–29.
17. El'konin D.B. Izbrannyye psihologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989. 560 s.
18. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development // Journal of Vocational Behavior. 1980. Vol. 16. P. 282–298.

ОПРОСНИК ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА № 1

Ф. И. О. _____

Школа _____

Год окончания школы _____

Актуальное место учебы:

Название вуза _____

Специальность / направление подготовки _____

Актуальное место работы (если работаете):

Название организации _____

Должность _____

1. Укажите, пожалуйста, совпадает ли актуальное место Вашей учебы с тем, которое Вы планировали выбрать, обучаясь в психолого–педагогическом классе:

- да, полностью совпадает
- частично совпадает
- совершенно не совпадает.

2. Что оказало решающее влияние на выбор специальности для Вашего обучения после школы (выберите не более 3 вариантов ответа):

- содержание обучения в психолого–педагогическом классе;
- профильные предметы, изучаемые в школе;
- участие в проектах во время обучения в психолого–педагогическом классе;
- профессиональные пробы;
- профильные смены (городской, региональный, всероссийский уровень)
- личный пример школьных учителей;
- участие в программах на базе педагогических вузов;
- участие в конкурсном, олимпиадном движении по педагогике и психологии;
- желание продолжать профессиональную семейную династию;
- рекомендации учителей по выбору направления дальнейшего обучения;
- рекомендации родителей по выбору направления дальнейшего обучения;
- ничего из перечисленного;
- другое (укажите, что именно) _____

3. Помогают ли Вам знания и навыки, приобретенные за время обучения в психолого–педагогическом классе, сейчас в учебе:

- да, они очень полезны;
- иногда я опираюсь на них;
- нет, они совершенно не востребованы.

4. Что из происходящего во время обучения в психолого–педагогическом классе максимально полезно для Вас сегодня (выберите не более 3 вариантов ответа):

- содержание курса «Основы педагогики и психологии»;
- приобретенные навыки коммуникации;
- приобретённые организаторские / лидерские навыки;
- приобретённые навыки самоорганизации и планирования;
- приобретенный опыт реализации социальных проектов, проектное мышление;
- сформированная социальная ответственность;
- приобретенные знания о профессиях;
- возможность самореализации и самовыражения;
- осознанное отношение к интеллектуальной деятельности;
- работа с портфолио;
- ничего из перечисленного;
- другое (укажите, что именно)_____.

5. Что, на Ваш взгляд, важно улучшить в процессе обучения в классах психолого–педагогической направленности:

- расширить содержание психолого–педагогической подготовки;
- расширить возможности участия в социальных проектах;
- увеличить время практической работы, в том числе в рамках профессиональных проб;
- другое (укажите, что именно)_____.

6. Если бы Вам пришлось выбрать профессию, выбрали бы Вы ее опять?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить.

7. Собираетесь ли Вы после окончания вуза/СПО работать по специальности?

- да
- нет.

Дата поступления статьи в редакцию: 02.12.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 02.12.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 37.01

Экзистенциально значимые качества личности педагога и их развитие в условиях инновационной образовательной среды

Кихтенко Елена Николаевна

Соискатель, кафедра педагогики, Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Российская Федерация,
E-mail: Kilena76@mail.ru
ORCID: 0000-0002-5476-4933

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития экзистенциально значимых качеств личности педагога (способности к саморефлексии и самотрансценденции, аутентичности, экзистенциальной ответственности, автономности, эмпатии, креативности, экзистенциальной жизнеспособности) в условиях инновационной образовательной среды. Автор обосновывает и апробирует структурно-динамическую модель данных качеств. На основе сравнительного формирующего эксперимента с участием педагогов инновационного образовательного комплекса (экспериментальная группа) и традиционной школы (контрольная группа) доказано, что целенаправленно проектируемая среда, построенная на принципах антропоцентризма и полисубъектности, выступает ключевым фактором развития экзистенциальной зрелости педагога. Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона) выявил системные различия между группами и подтвердил положительную динамику в экспериментальной группе по показателям самоактуализации, осмысленности жизни, автономии и профессиональной мотивации. Результаты исследования предоставляют научно-методическую основу для проектирования инновационных образовательных сред и программ, ориентированных на личностно-профессиональное становление педагога — субъекта.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, экзистенциально значимые качества, способность к саморефлексии и самотрансценденции, экзистенциальная ответственность, аутентичность, экзистенциальная жизнеспособность, автономность, креативность, эмпатия.

Для цитирования: Кихтенко Е.Н. Экзистенциально значимые качества личности педагога и их развитие в условиях инновационной образовательной среды // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 173–200

Existential qualities of a teacher's personality and their development in an innovative educational environment

Kikhtenko Elena N.

Applicant, Department of Pedagogy, Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation,

E-mail: Kilena76@mail.ru

ORCID: 0000-0002-5476-4933

Abstract. *The article discusses the problem of developing the existential-significant qualities of a teacher's personality (the ability to self-reflection and self-transcendence, authenticity, existential responsibility, autonomy, empathy, creativity, existential vitality) in the conditions of an innovative educational environment. The author substantiates and tests the structural-dynamic model of these qualities. Based on a comparative formative experiment involving teachers from an innovative educational complex (experimental group) and a traditional school (control group), it has been proven that a purposefully designed environment based on the principles of anthropocentrism and poly-subjectivity is a key factor in the development of a teacher's existential maturity. Statistical analysis (Mann-Whitney U-test, Wilcoxon T-test) revealed systematic differences between the groups and confirmed positive dynamics in the experimental group in terms of self-actualization.*

Keywords: *innovative educational environment, existentially significant qualities, ability to self-reflect and self-transcend, existential responsibility, authenticity, existential vitality, autonomy, creativity, and empathy.*

For citation: *Kikhtenko E. N. Existential qualities of a teacher's personality and their development in an innovative educational environment // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 1 (73). P. 173–200*

Введение. Современное образование претерпевает системную трансформацию под влиянием цифровизации, глобализации и перехода к антропоцентрической парадигме, ориентированной на развитие личностного потенциала и метапредметных компетенций [66]. В этой связи образовательные организации, позиционирующие себя как инновационные, становятся экспериментальными площадками, где апробируются гибридные форматы, цифровые инструменты и проектно-ориентированные управленческие модели [12]. Однако эффективность любых институциональных изменений оказывается принципиально зависимой от человеческого фактора, где педагог выступает ключевым агентом преобразований [3]. При этом доминирующий технократический дискурс, акцентирующий формальные аспекты компетентности (ИКТ-грамотность, знание инновационных образовательных технологий обучения), оставляет в тени личност-

но-смысловое измерение профессионального развития, связанное с экзистенциальным выбором и ценностными основаниями деятельности педагога.

Актуальность целенаправленного формирования экзистенциально значимых качеств личности педагога (ЭЗК) — способности к саморефлексии и самотрансценденции, аутентичности и смыслотворческой активности, экзистенциальной ответственности, эмпатии, креативности, экзистенциальной жизнеспособности подтверждается взаимосвязанными теоретико-эмпирическими положениями, отражающими вызовы цифровой эпохи 2020-х годов [3, 33].

Ускоренная цифровизация порождает кризис идентичности и формирование клипового мышления [4, 39]; педагог становится проводником в процессе смыслопорождения [33]. Концепция смыслового образования [4, 5] смещает акцент на конструирование смыслов и преадаптивность, что требует рефлексивной компетенции педагога как «режиссера образовательных возможностей» [71]. Эмпирические исследования подтверждают экзистенциальную природу профессионального выгорания — «кризис смысла» [32, 1, 6, 17]. Актуальны проблемы цифрового стресса [10] и развития «цифровой резильентности» [6, 7], что формирует запрос на педагога с внутренней устойчивостью и способностью к экзистенциальной саморегуляции [32, 33]. С экспансией искусственного интеллекта уникальной компетенцией педагога становится этическое суждение, зависящее от его ценностно-смысловой зрелости [20].

Таким образом, экзистенциальное развитие педагога — системообразующий элемент его профессиональной подготовки в XXI веке, отвечающий на антропологический кризис цифровизации, реализацию смысло-ориентированной парадигмы, благополучие педагогического корпуса и моральные вызовы, связанные с развитием искусственного интеллекта и радикальной трансформацией общества.

Особую значимость проблема приобретает в инновационных учреждениях, где педагог выступает субъектом образовательных изменений [9, 66]. Возрастает запрос на педагога, способного к экзистенциальной педагогике — поддержке смыслопоисковой активности обучающихся [27], однако, программы повышения квалификации редко включают соответствующие модули, направленные на экзистенциальное развитие педагога [23, 51].

Развитие компетентности педагога детерминировано качеством инновационной образовательной среды (ИОС) — интегративной системы условий, обеспечивающей обучение и развитие [49]. Ключевые характеристики ИОС: инновационный потенциал и способность к са-

моразвитию [24], понимаемые как свойство системы трансформировать компоненты в ответ на потребности повышения эффективности [29]. Функционирование ИОС базируется на субъект-субъектном взаимодействии и принципах антропоцентричности, полифункциональности, адаптивности, синергетичности. Данные принципы обуславливают устойчивость среды к энтропийным процессам и поддерживают компетентностную модель образования [49, 55]. На институциональном уровне ИОС характеризуется вариативностью структуры, поликультурной открытостью и технологической полифонией [49].

Как отмечает Л. М. Митина, центральная задача педагогики и психологии — определение условий перехода человека от внешне детерминированного развития к сознательному саморазвитию [37].

И. А. Хоменко указывает на актуальность разработки технологий экзистенциального развития самих педагогов, поскольку педагог выступает для ребенка проводником в «самостроительстве», «работает собой», предъявляя собственный опыт самосозидания [65].

Таким образом, ключевым условием, способствующим развитию экзистенциально значимых качеств личности педагога в инновационной образовательной среде, является её проблемно-смысловая насыщенность, порождаемая высокой степенью вариативности (технологической и культурной) и требующая от педагога постоянного рефлексивного выбора и личностной ответственности [49]. Именно эта ситуация осмысленного действия в условиях неопределенности запускает внутренние механизмы саморазвития, трансформируя внешние инновационные требования в ресурс экзистенциального самосозидания.

Несмотря на теоретическую проработанность проблемы экзистенциального развития педагога, эмпирических исследований, сопоставляющих уровень экзистенциальной зрелости педагогов в инновационной и традиционной средах, а также измеряющих динамику развития соответствующих качеств в условиях целенаправленного педагогического воздействия, явно недостаточно. Восполнение данного пробела требует реализации доказательного исследовательского дизайна, включающего сравнительный анализ групп. Проведение такого исследования позволит не только констатировать различия, но и выявить специфику влияния инновационной образовательной среды как фактора развития, что и определило логику и методы настоящей работы.

Цель статьи — определить экзистенциально значимые качества личности педагога и показать их развитие в условиях инновационной

образовательной среды.

Теоретическая постановка проблемы. На основании теоретического анализа взглядов ведущих представителей экзистенциализма С. Кьеркегора, П. Тиллиха, М. Бубера, Ж. П. Сартра, А. Камю, К. Ясперса, В. Франкла, А. Лэнгле выделены экзистенциально значимые качества педагога для последующего моделирования и диагностирования. Данные качества систематизированы в три блока, образующих структурно-динамическую модель. Содержание блоков обосновано синтезом фундаментальной (классические экзистенциально-феноменологические категории) и прикладной (эмпирическая валидность в современных исследованиях) перспектив, что обеспечивает методологическую преемственность и научную обоснованность.

Таблица 1
Структурно-динамическая модель экзистенциально значимых качеств личности педагога (теоретическое обоснование)

Блок/уровень функционирования	Качество (конструкт)	Классическое экзистенциальное обоснование	Современное научное обоснование
Блок 1. Я-бытие (личностно-смысловое ядро)	1.1. Способность к само-рефлексии и самотрансценденции	С. Кьеркегор, В. Франкл: выход за пределы «Я» через служение	Д.А. Леонтьев: концепция личностного потенциала [33]; А. Г. Асмолов: неадаптивная активность [4]
	1.2. Аутентичность / Конгруэнтность	М. Хайдеггер «бытие-самим-собой»	Л.М. Митина: единство идентичности и адаптации [37]; И. Ф. Климоненко: «подлинное Я в профессии» [25]
	1.3. Экзистенциальная автономия и агентность	Ж.-П. Сартр «свобода выбора»	Р. Райан, Э. Деси: автономия, компетентность и связанность как базовые психологические потребности; автономная мотивация и локус каузальности как основа самодетерминированного поведения [6]

Экзистенциально значимые качества личности педагога и их развитие ...

Блок 2. Бытие-в-мире (регуляционно-деятельностный контур)	2.1. Экзистенциальная ответственность	Ж.-П. Сартр: ответственность за выбор	А.Г. Асмолов: ответственность как готовность к поступку [5] Тарасова Д. В.: ответственность за выбор как фактор профессионального здоровья [60] и коррелят благополучия (Sutton A.) [10]
	2.2. Эмпатия и диалогичность	М. Бубер: отношение «Я–Ты»; К. Ясперс: коммуникация как условие экзистенции	С.Л. Братченко: диалогичность; А.К. Брель: социально-эмоциональное обучение [11]
	2.3. Креативность и педагогическая импровизация	А. Камю: творчество как утверждение свободы	А.В. Хуторской: дидактическая эвристика [67]
Блок 3. Бытие-в-ситуации (адаптационно-резильентный ресурс)	3.1. Экзистенциальная жизнеспособность (Resilience)	П. Тиллих «мужество быть»	О.В. Трушина: резильентность через реализацию потенциала [62]
	3.2. Принятие неопределенности и ограниченный	С. Кьеркегор (тревога), А. Камю (абсурд)	Н.Ю. Насырова: толерантность к неопределенности [41]

Современные исследования не противопоставляются классической экзистенциальной мысли, а выполняют функции верификации и операционализации, встраивая экзистенциальные конструкты в динамические модели (агентность, резильентность, самодетерминация) [4, 62, 7, 6]. Акцент смещается с онтологического статуса качеств на их функциональные проявления: например, концепт «мужества быть» (Тиллих П.) трансформируется в модель психологической резильентности [62]; ответственность у Ж.-П. Сартра [54] исследуется как буфер против выгорания [60] и коррелят благополучия [10].

В предложенной модели действует принцип системного синергизма: качества образуют взаимоподкрепляющие связи [24]. Автономия (Блок 1) как базовая потребность выступает основой для ответственности (Блок 2) [5]. Самотрансценденция (Блок 1) служит смысловым ресурсом, усиливающим экзистенциальную резильентность (Блок 3),

позволяя педагогу сохранять целостность в кризисах [41, 62].

Таким образом, *экзистенциально-значимые качества педагога* — это интегративная совокупность личностно-профессиональных характеристик, образующих динамическую систему, которая определяет способность педагога к осмысленному существованию, саморазвитию и реализации педагогической деятельности в контексте экзистенциальных ценностей и смыслов. Данные качества обеспечивают возможность трансформации профессиональной практики в процесс «со-бытия» (по Е. И. Исаеву, В. И. Слободчикову) с обучающимися, основанный на диалоге, рефлексии, ответственности и творческой свободе [24].

К числу ключевых экзистенциально значимых качеств относятся:

— *способность к саморефлексии и самотрансценденции* — базовый потенциал выхода за пределы «Я» для обретения смысла и связи с миром (Кьеркегор С., Франкл В.). В современных исследованиях трактуется как преодоление субъективной ограниченности ради целостности личности [19], ключевая акмеологическая характеристика и детерминанта самоосуществления [56], «субъектное свойство личности» [21];

— *аутентичность* — соответствие внутренних убеждений внешним проявлениям в педагогическом взаимодействии. Разработана в экзистенциализме (Хайдеггер М., Сартр Ж.-П.) и гуманистической психологии как конгруэнтность (Роджерс К.). В педагогической психологии аутентичность связывают с концепцией «аутентичного лидерства». Исследования показывают, что аутентичность педагога повышает качество отношений с обучающимися, их мотивацию и психологическую безопасность в классе, противостоя профессиональной «ролевой ригидности» [47, 18];

— *экзистенциальная автономия* — способность к ценностно-смысловому выбору на основе внутренней референции. В экзистенциализме связана с «подлинным бытием» (Хайдеггер М.), в теории самодетерминации — базовая психологическая потребность (Ryan R., Deci E.). Собственная автономия учителя выступает фактором профессионального удовлетворения, креативности, готовности к инновациям и необходимым условием для поддержки автономии обучающихся [43, 30];

— *экзистенциальная ответственность* — осознание свободы выбора и принятие последствий своих действий не только в операциональном, но и в этико-смысловом плане;

— *эмпатия* — глубинное понимание и сопереживание экзистенциальным состояниям обучающихся (поиск смысла, переживание

одиночества, страха). Выступает основой подлинного воспитательного влияния и поддержки личностного развития обучающегося [16];

— *креативность* — способность к нестандартному, смыслопорождающему решению педагогических задач, конструированию образовательных ситуаций. Рассматривается как ключевая компетенция для деятельности в условиях неопределенности [42, 36] и как творчество — способ бытия в профессии [28];

— *экзистенциальная жизнеспособность* — умение сохранять целостность личности в условиях кризисов и неопределенности через смыслопорождение. Экзистенциальное измерение резильентности (устойчивость перед экзистенциальными тревогами) раскрыто у Ялома И. и в позитивной психологии Вонга П. [72, 11]. Современные исследования рассматривают устойчивость педагога как динамический процесс, поддерживаемый рефлексией, переосмыслением опыта и связью с ценностями [59, 38].

Данные качества образуют экзистенциальное ядро личности педагога, обеспечивая профессиональную эффективность, личностную самореализацию и создание гуманитарно-ориентированной среды, направленной на совместное конструирование смыслов и развитие субъектности всех участников образовательного процесса.

Методы исследования. Исследование проводилось с использованием методик: «Диагностика самоактуализации личности» (САМОАЛ, А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина); «Шкала Экзистенции» (Existenzskala, А. Лэнгле и К. Оглер); методика смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева; методика «Мотивы профессиональной деятельности» Т. Н. Францевой. Статистическая обработка: U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона (IBM SPSS Statistics 27).

Организация и этапы исследования. Эмпирическое исследование проводилось в 2024–2025 гг. и включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Выборка. В исследовании приняли участие 95 педагогов (72 женщины, 23 мужчины; средний возраст — 34,7 года, SD=8,3; педагогический стаж — от 3 до 30 лет, M=16,2, SD=7,9). База исследования была представлена двумя контрастными по своему организационно-педагогическому укладу учреждениями.

Экспериментальная группа (ЭГ) — 47 педагогов ЧОУ «Образовательный комплекс «Точка будущего» (г. Иркутск). Данное учреждение избрано в силу инновационного характера образовательной среды: антропоцентрическая парадигма, полисубъектность, развитая инфраструктура (лаборатории, медиатека, коворкинги),

культура поддержки педагогических инициатив, горизонтальное обучение и партнерские отношения в коллективе.

Контрольная группа (КГ): 48 педагогов МБОУ СОШ № 14 г. Иркутска с углубленным изучением отдельных предметов № 14. Выбор данной базы для КГ был обусловлен необходимостью сопоставления инновационной системы построения образовательного процесса с традиционной моделью организации педагогического труда, для которой характерны высокая степень централизации и регламентации в образовательном процессе, где основную роль играет доминирование императивных методов в системе управления образовательной организацией. В рамках этой модели профессиональное развитие педагогов реализовывалось посредством классической системы повышения квалификации, носившей формализованный и эпизодический характер, что обеспечивало необходимый фоновый (нейтральный) контекст для оценки эффективности формирующего воздействия в экспериментальной группе.

На констатирующем этапе проведен предварительный срез, подтвердивший отсутствие статистически значимых различий между группами по исходному уровню сформированности экзистенциально значимых качеств.

На формирующем этапе для экспериментальной группы разработан и внедрен комплекс педагогических условий, ориентированный на развитие экзистенциально значимых качеств педагогов. Его методологическую основу составляет антропоцентрическая образовательная среда, понимаемая как «полисубъект» — динамичное пространство со-управления, диалога и профессионального становления.

На контрольном этапе проведена итоговая диагностика, позволившая зафиксировать показатели в обеих группах и провести сравнительный анализ динамики для оценки эффективности предложенной модели. Собраны онлайн-формы с добровольного информированного согласия участников при гарантии анонимности.

Оценка эффективности модели, зафиксированная на контрольном этапе, стала возможной благодаря системной реализации в ЭГ комплекса педагогических условий, интегрированных в единую систему по четырем ключевым направлениям: *организационно-управленческому, психолого-педагогическому, социально-коммуникативному и содержательно-методическому.*

1. Организационно-управленческие условия. Направлены на создание предпосылок для профессиональной автономии и инициативы педагога.

1.1 Гибкая система научно-методического сопровождения

(НМС) — субъектно-ориентированная модель развития педагога как рефлексивного, автономного профессионала [24]. Включает: 8 междисциплинарных творческих проектных групп (ТПГ) по разработке метапредметных модулей и антропопрактик; индивидуальные проекты профессионального развития (ИППР) с самоанализом, целеполаганием («Зачем я в профессии?») и освоением новых компетенций. Система встроена в антропоцентрическую среду-«полисубъект» [24].

1.2 Развитие инновационной среды. Среда как «лаборатория возможностей» обеспечивает: академическую свободу (модификация программ, авторские курсы); экспериментальные площадки (педагогические мастерские, методические коллаборации); многоканальную обратную связь на основе развивающего оценивания.

1.3 Поддержка инициатив. Реализована через гранты, конкурсы («Учитель года», «Педагог будущего»), стажировки. Ключевой элемент — проектная культура, где педагог выступает автором своей профессиональной биографии.

2. Психолого-педагогические условия. Обеспечивают личностно-смысловую поддержку, рефлексивность и экзистенциальную устойчивость.

2.1 Система психологического сопровождения включает: тренинги экзистенциальной сензитивности и жизнестойкости, практики осознанности; смыслопоисковые практики (коучинг, нарративные техники, философско-педагогические семинары, супервизия). Апробирован комплекс из восьми целевых практик: «Экзистенциальный биографический анализ» (целостность личности), логотехника «Смысловая инвентаризация» (осмысленность жизни), психодрама «Маска и Аутентичность» (спонтанность), синектический семинар «Педагогический конструктор» (креативность), и т.д.

2.2 Формирование рефлексивной культуры. Включает ведение профессиональных дневников, работу кейс-клуба, коллективные рефлексивные сессии («ретроспектива», «круг рефлексии»).

3. Социально-коммуникативные условия. Направлены на создание полисубъектного сообщества с культурой диалога и доверия: вовлечение педагогов в сетевые сообщества, поддержка выступлений на научно — практических конференциях; внутренняя цифровая платформа для совместного проектирования и обмена опытом.

4. Содержательно-методические условия. Обеспечивают связь методики с экзистенциальными вопросами: модули «Основы экзистенциальной педагогики», «Антропопрактики в образовании», философские семинары; развивающий методический аудит (диалог-экспертиза по протоколу «4 вопроса»: что получилось? что

улучшить? какие ресурсы? какие смыслы?).

Результаты исследования, обсуждение. Описанная система педагогических условий выступила основным формирующим фактором в эксперименте. Для оценки её влияния и было организовано эмпирическое исследование, нацеленное на верификацию структурно-динамической модели экзистенциально значимых качеств педагога и проверку гипотезы о том, что целенаправленно проектируемая инновационная образовательная среда выступает ключевым фактором развития данных качеств.

Для диагностики компонентов модели использовался комплекс валидизированных методик, соответствующих выделенным блокам: «Я-бытие» (*личностно-смысловой уровень*): «Шкала экзистенции» (Existenzskala, А. Лэнгле и К. Оглер) — шкалы «самотрансценденция» (ST), «персональность» (P), «самодистанцирование» (SD); опросник САМОАЛ А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина — шкалы «стремление к самоактуализации», «автономность». «Бытие-в-мире» (*реляционно-деятельностный уровень*): «Шкала экзистенции» — шкала «ответственность» (V); опросник САМОАЛ — шкалы «спонтанность», «гибкость в общении»; методика «Мотивы профессиональной деятельности» (Т. Н. Францева) — мотив взаимодействия, познавательный мотив. «Бытие-в-ситуации» (*адаптационно-результатный уровень*): «Шкала экзистенции» — «экзистенциальная исполненность» (G-WERT); методика смысловых ориентаций (СЖО) (А. Н. Леонтьев) — «локус контроля-Я», «локус контроля-жизнь»; опросник САМОАЛ — «ориентация во времени».

Сравнительный анализ на контрольном этапе исследования (U-критерий Манна-Уитни) между экспериментальной и контрольной группами позволил выявить статистически значимые различия ($p < 0.05$) по всем трем уровням экзистенциально значимых качеств педагога, что наглядно представлено в таблице 2. Это свидетельствует о системном характере различий между профессиональной позицией педагогов в инновационной (ЭГ) и традиционной (КГ) образовательных средах. Полученные данные не только подтверждают структуру модели ЭЗК, но и позволяют дать глубокую качественную интерпретацию специфики профессионального бытия двух групп. В таблице 2 представлены показатели, по которым получены наибольшие статистически значимые различия между ЭГ и КГ.

Таблица 2

Сводные статистически значимые различия в показателях ЭЗК между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами на контрольном этапе

Блок модели ЭЗК	Диагностируемый конструкт (качество)	субшкала	Критерий U Манна -Уитни	Уровень статистической значимости
Блок 1. Я - быт и е (личностно-смысловое ядро)	Способность к саморефлексии и самотрансценденции	С а м о - трансценденция (ST)	618	0,000
	Аутентичность/Персональность	П е р с о - нальность (P)	583	0,000
	Саморефлексия (самодистанцирование)	С а м о - дистанцирование (SD)	738	0,005
	Экзистенциальная автономия и агентность	Стремление к самоактуализации	804	0,023
Блок 2. Бытие-в-мире (регуляционно-деятельностный контур)	Экзистенциальная ответственность	О т в е т - ственность (V)	828	0,034
	Диалогичность и эмпатия	М о т и в взаимодействия	737	0,005
	Креативность и педагогическая импровизация	Спонтанность	813	0,026
Блок 3. Бытие-в-ситуации (адапционно-резильентный ресурс)	Экзистенциальная жизнеспособность	Экзистенциальная и сполненность (G-WERT)	724	0,004
	Резильентность	Л о к у с контроля-жизнь	660	0,043
	Принятие неопределенности и ограничений	О р и е н - та ц и я во времени	742	0,005

Как мы видим из таблицы 2, наибольшие статистически значимые различия между ЭГ и КГ зафиксированы в блоке 1 «Я -бытие» (личностно-смысловое ядро), особенно по шкалам «самотрансценденция» (ST) ($p=0.000$) и «персональность» (P) ($p=0.000$). Различия по шкалам «самодистанцирование» (SD) $p=0.005$ и «стремление к самоактуализации» ($p=0.023$) также статистически значимы, но менее контрастны. Статистические различия по шкале «самотрансценденция» (ST) ($U=618$, $p=0.000$) указывает на принципиально разные мотивационные системы. Для педагогов ЭГ профессиональная деятельность является экзистенциальным проектом, выходящим за рамки утилитарных задач (зарплата, должность) и связанным с ценностями служения, развития и наследия (по В. Франклу). Педагоги КГ, вероятно, в большей степени функционируют в логике внешней или частично-внутренней мотивации, где смысл деятельности не всегда выходит за пределы ситуативных целей. Столь же значимые различия по персональности (P) ($U=583$, $p=0.000$), демонстрируют разную степень интеграции личностного «Я» с профессиональной ролью. В ЭГ наблюдается конгруэнтность и целостность: педагог не «играет роль учителя», а «является педагогом» как выражением своей сущности (М. Хайдеггер). В КГ выше вероятность ролевого отчуждения, когда профессиональные действия совершаются в соответствии с внешними ожиданиями, что является фактором риска эмоционального выгорания и профессиональной деформации. Более высокие показатели самодистанцирования (SD) ($U=738$, $p=0.005$) в ЭГ свидетельствуют о развитой способности к метапозиции. Это может указывать на то, что педагоги ЭГ лучше осознают свои переживания и дистанцируются от сиюминутных эмоций, более развитую психологическую культуру в коллективе, наличие тренингов или супервизий для педагогов, меньший уровень стресса и эмоционального напряжения. Статистически значимое, но менее выраженное отличие по шкале «стремлению к самоактуализации» ($U=804$, $p=0.023$), подтверждает, что в ЭГ создана среда, которая не только позволяет, но и стимулирует внутреннюю потребность в росте и реализации потенциала (по Р. Райану и Э. Деси). В КГ эта потребность может быть в большей степени заблокирована рутинной, бюрократической нагрузкой или отсутствием поддерживающего контекста.

В блоке 2 «Бытие в мире» (регуляционно-деятельностный контур) статистические различия по всем трем конструктам значимы, но их уровень варьируется: мотив взаимодействия ($p=0.005$) и спонтанность ($p=0.026$) — более выражены, ответственность (V, $p=0.034$) — значима, но на границе уровня принятия. Сильные различия по мотиву взаимо-

действия ($U=737$, $p=0.005$), указывают на разное качество профессиональных коммуникаций. В ЭГ общение с коллегами и обучающимися носит характер ценностно-наполненного диалога (М. Бубер), направленного на взаимное понимание и развитие. В КГ коммуникация может выполнять преимущественно функционально-инструментальные задачи (координация, отчетность, дисциплина). Различия по шкале «спонтанность» ($U=813$, $p=0.026$), отражают разную степень свободы и гибкости в профессиональном поведении. Педагоги ЭГ обладают психической свободой для импровизации, воспринимая нестандартную ситуацию не как угрозу, а как педагогическую возможность. В КГ поведение в большей степени регламентировано и предсказуемо, что может ограничивать возможности для творческих педагогических решений. Относительно менее выраженное различие по ответственности (V) ($U=828$, $p=0.034$). В ЭГ ответственность, вероятно, является осознанно выбранной и внутренне детерминированной (следствие автономии из Блока 1). В КГ ответственность может в большей мере восприниматься как внешне навязанная норма или бремя контроля. Таким образом, различается не уровень, а качество и источник переживания ответственности.

В блоке 3 «Бытие в ситуации» (адаптационно-резильентный ресурс) все различия статистически значимы: экзистенциальная исполненность ($p=0.004$), локус контроля — жизнь ($p=0.043$), ориентация во времени ($p=0.005$). Более высокий уровень экзистенциальной исполненности (G-WERT) ($U=724$, $p=0.004$), у педагогов ЭГ является ключевым интегральным маркером профессионального и психологического благополучия. Он синтезирует позитивные результаты по предыдущим блокам в общем чувстве осмысленности, удовлетворенности и ценности своей профессиональной жизни. Статистические различия по локусу контроля — жизнь ($U=660$, $p=0.043$), напрямую связаны с экзистенциальной резильентностью. Педагоги ЭГ в кризисных ситуациях склонны активировать установку на преодоление и поиск решений (внутренний контроль: «я могу повлиять»). Педагоги КГ более уязвимы к формированию позиции жертвы обстоятельств (внешний контроль: «от меня ничего не зависит»), что резко снижает адаптационный потенциал. Сбалансированная «ориентация во времени» ($U=742$, $p=0.005$) в ЭГ является практическим навыком работы в условиях неопределенности. Она позволяет продуктивно работать в настоящем, не «застревая» в прошлых неудачах и не поддаваясь тревоге о будущем. В КГ возможен дисбаланс, проявляющийся в руминации о проблемах, профессиональном ступоре или хронической тревожности, что истощает психические ресурсы.

Представленные данные эмпирически подтверждают, что инновационная образовательная среда (ЭГ) способствует формированию целостной экзистенциальной позиции педагога, которая структурно проявляется на трех уровнях: глубинный уровень (Я-бытие): формируется аутентичное, осмысленное, рефлексивное профессиональное «Я»; практический уровень (Бытие-в-мире): это «Я» проявляется в диалогичных, творческих и ответственных способах профессиональной деятельности; ресурсный уровень (Бытие-в-ситуации): указанные качества, в свою очередь, генерируют устойчивость и способность к конструктивному преодолению кризисов.

Таким образом, различия между ЭГ и КГ носят не количественный, а качественно-типологический характер, демонстрируя становление разных моделей профессионального бытия педагога в условиях различной организации образовательной среды.

Полученные результаты позволяют утверждать, что педагоги ЭГ (ЧОУ «Точка будущего») демонстрируют качества субъекта профессиональной деятельности: их позиция характеризуется внутренней целостностью (Блок 1), проактивной регуляцией взаимодействий (Блок 2) и высоким адаптационным потенциалом (Блок 3). В основе лежит экзистенциальная авторская позиция, где деятельность осмысленна, автономна и ответственна.

Педагоги КГ (МБОУ СОШ № 14), напротив, проявляют черты, более свойственные исполнительской профессиональной позиции: меньшая степень осмысленности, большая зависимость от внешней регуляции и шаблонов, сниженный адаптационный ресурс. Их профессиональное бытие в большей степени реактивно и подвержено влиянию внешних обстоятельств.

Для оценки статистической значимости положительных изменений экзистенциально значимых качеств педагогов экспериментальной группы (ЭГ) после реализации формирующей программы в условиях инновационной образовательной среды был применён Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок. Данный непараметрический метод использован для сравнения показателей на констатирующем и контрольном этапах исследования и позволяет выявить направленность и статистическую значимость произошедших сдвигов.

Анализ направленности сдвигов показателей в ЭГ (Т-критерий Вилкоксона) подтвердил не только статистическое преимущество, но и положительную динамику развития экзистенциально значимых качеств у педагогов, работающих в инновационной образовательной среде. Все вычисленные значения критерия являются отрицательными и статистически значимыми ($p < 0.05$), что согласно логике критерия

указывает на преобладание положительных сдвигов в рангах (увеличение значений показателей) после формирующего воздействия.

Таблица 3

Значения Т-критерия Вилкоксона по методикам «Шкала экзистенции» (Existenzskala) А. Лэнгле, К. Орглер, САМОАЛ А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина, СЖО Д. А. Леонтьева на контрольном этапе исследования, ЭГ

Субшкала	Т-критерия Вилкоксона	Уровень статистической значимости
Экзистенциальная исполненность (G-WERT)	-3,307	0,001
Самодистанцирование (SD)	-1,975	0,048
Самотрансценденция (ST)	-3,400	0,001
Ответственность (V)	-3,853	0,000
Персональность (P)	-2,495	0,013
Стремление к самоактуализации	-4,453	0,000
Ориентация во времени	-2,975	0,003
Креативность	-2,843	0,004
Автономность	-2,383	0,017
Спонтанность	-4,136	0,000
Самопонимание	-2,642	0,008
Аутосимпатия	-4,372	0,000
Гибкость в общении	-4,093	0,000
Общий показатель осмысленности жизни	-3,192	0,001
Цели в жизни	-3,459	0,001
Процесс жизни	-2,993	0,003
Результативность жизни	-3,520	0,000
Локус контроля-Я	-4,236	0,000
Локус контроля — жизнь	-3,454	0,001
Познавательный мотив	-2,497	0,013
Мотив взаимодействия	-2,642	0,008
Мотив активности	-4,136	0,000

Наиболее выраженная положительная динамика (при $p \leq 0,000$) была зафиксирована по следующим показателям: мотив активности ($T = -4,136$; $p = 0,000$) и «стремление к самоактуализации» ($T = -4,453$; $p = 0,000$). Данные значения критерия отражают значительный рост внутренней энергии, направленной на продуктивную профессиональную и личностную деятельность, а также усиление ориентации педагогов на реализацию своего потенциала и напрямую коррелиру-

ют с ключевым условием инновационной среды — предоставлением возможности для авторского действия, эксперимента и реализации личностно значимых педагогических проектов. Среда, ставящая перед педагогом нестандартные, выходящие за рамки рутины задачи, закономерно пробуждает внутреннюю потребность в росте и самоосуществлении. Положительный сдвиг обнаружен в показателях «Аутосимпатия» ($T = -4.372$; $p = 0,000$) и «Самопонимание» ($T = -2.642$; $p = 0,008$). Это демонстрирует значительное повышение уровня самопринятия, внутренней гармонии, дружеского и понимающего отношения к собственным недостаткам в сочетании с уважением к себе, что формирует психологическую основу для устойчивости и профессионального здоровья педагога. Усиление «Аутосимпатии» и «Самопонимания» интерпретируется как результат рефлексивных практик, целенаправленно встроенных в инновационную среду. Постоянный анализ собственных действий, ценностей и эмоциональных реакций в профессиональном сообществе, ориентированном на развитие, способствует интеграции нового опыта, принятию своих сильных и слабых сторон, что ведет к большей внутренней согласованности и устойчивости. Существенно возросла и «Спонтанность» ($T = -4.1364$; $p = 0,000$), «Гибкость в общении» ($T = -4.093$; $p = 0,000$), что интерпретируется как развитие способности к непосредственному, гибкому и подлинному самовыражению в профессиональных ситуациях, свободному от ригидных защитных механизмов. Значительное повышение «Спонтанности» и «Гибкости в общении» выступает следствием погружения педагогов в среду с высокой степенью неопределенности и необходимостью постоянного диалога с коллегами, администрацией, обучающимися. Инновационная деятельность, моделируемая как исследование, поощряет нестандартные решения, импровизацию и открытый обмен идеями, что снижает страх ошибки и развивает способность к быстрой и аутентичной реакции на изменяющиеся условия. Данные показывают, что пребывание в среде с высокой коммуникативной плотностью и необходимостью быстрой адаптации значимо развивает психологическую гибкость. Параллельно наблюдается усиление «Ответственности» (V) ($T = -3.853$; $p = 0,000$) и «Локуса контроля-Я» ($T = -4.236$; $p = 0,000$), что прямо коррелирует с условием делегирования реальной профессиональной автономии. Инновационная среда, по определению, минимизирует жесткую регламентацию, заменяя ее рамками ценностей и целей, внутри которых педагог самостоятельно принимает решения. Это формирует экзистенциальное переживание собственной эффективности («Я могу влиять на процессы») и, как следствие, готовность

нести персональную ответственность за результаты.

Существенные положительные изменения с уровнем значимости (при $p \leq 0,001$) отмечаются в структуре смысловой регуляции личности: усилился «Общий показатель осмысленности жизни» ($T = -3.192$; $p = 0,001$); возросла удовлетворенность «Результативностью жизни» ($T = -3.520$; $p = 0,001$), что отражает повышение оценки пройденного отрезка профессионального и жизненного пути как продуктивного и наполненного достижениями; стали более четкими и определенными «Цели в жизни» ($T = -3.459$; $p = 0,001$); укрепилась вера в свою способность сознательно контролировать свою жизнь в целом «Локус контроля — жизнь» ($T = -3.454$; $p = 0,001$). В рамках экзистенциального анализа наблюдается значительный рост по шкале «Самотрансценденция» (ST) ($T = -3.400$; $p = 0,001$), что интерпретируется как способность выходить за пределы наличной ситуации и находить глубокий, надситуативный смысл в педагогической деятельности, обращенной к Другому.

Таким образом, значимые положительные сдвиги ($p \leq 0.001$) обнаружены одновременно в смежных, но концептуально различных сферах — смысловых ориентациях (цели, процесс, результативность), экзистенциальной исполненности (самотрансценденция) и самоактуализации (креативность, автономность), что свидетельствует о целостности изменений как отражение системности среды. Статистически обосновывает тезис о холистическом воздействии инновационной среды. Она не развивает изолированные навыки, а порождает каскад взаимосвязанных изменений: повышение осмысленности деятельности ($T = -3.192$) коррелирует с ростом креативности ($T = -2.843$), а усиление самотрансценденции ($T = -3.400$) — с углублением самопонимания ($T = -2.642$).

Выводы. Проведенное исследование, основанное на сравнительно-сопоставительном и лонгитюдном дизайне, позволило перейти от теоретического обсуждения к эмпирическому обоснованию роли инновационной образовательной среды в становлении экзистенциально значимых качеств педагога.

1. Экзистенциально значимые качества личности педагога определены как интегративная, динамическая система личностно-профессиональных характеристик, обуславливающая способность педагога к осмысленному существованию, саморазвитию и реализации педагогической деятельности в контексте экзистенциальных ценностей и смыслов. Ключевыми составляющими этой системы являются: способность к саморефлексии и самотрансценденции, аутентичность/конгруэнтность, экзистенциальная автономия и агентность, экзистенциальная ответственность, эмпатия и диалогичность, креативность,

экзистенциальная жизнеспособность/ резильентность. Эти качества формируют экзистенциальный стержень личности, позволяющий педагогу не только эффективно выполнять свои функции, но и сохранять субъектность, целостность и гуманистическую направленность в условиях системных трансформаций образования.

2. Экзистенциально значимые качества личности педагога обладают динамическим потенциалом. Проведённый сравнительный анализ эмпирических данных (Таблица 2) убедительно демонстрирует, что инновационная образовательная среда выполняет функцию активного развивающего фактора в становлении экзистенциально значимых качеств педагога. Системные и статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами подтверждают, что такие характеристики инновационной среды, как поливариативность, поддержка профессиональной автономии и насыщенность ценностно-смысловыми контекстами, не являются нейтральным фоном, а прямо коррелируют с качественным ростом большинства показателей ЭЗК личности педагога. Данный рост носит комплексный характер и структурно проявляется на трёх взаимосвязанных уровнях: *на личностно-смысловом уровне*: фиксируется усиление осмысленности профессиональной деятельности и развитие способности к самотрансценденции; *на регуляционно-деятельностном уровне*: наблюдается становление внутренне детерминированной экзистенциальной ответственности и укрепление внутреннего локуса контроля; *на адаптационно-резильентном уровне*: формируется повышенный адаптационный потенциал, проявляющийся в психологической гибкости, спонтанности и сбалансированной ориентации во времени.

3. Эмпирически верифицирована эффективность комплексной модели педагогических условий, интегрирующей четыре взаимосвязанных направления развития экзистенциально значимых качеств педагога: *организационно-управленческие условия* (автономия, гибкое научно-методическое сопровождение) — формирует профессиональную агентность; *психолого-педагогические условия* (рефлексивные практики, тренинги устойчивости) — развивает личностно-смысловые ресурсы; *социально-коммуникативные условия* (полисубъектное сообщество, культура диалога) — создаёт поддерживающий культурный контекст; *содержательно-методические условия* (интеграция экзистенциально-антропологического знания) — обеспечивает методологическую основу. Системное внедрение представленных условий доказывает, что целенаправленное проектирование инновационной образовательной среды по данной модели служит эффективным средством экзистенциального развития педагога-субъекта.

Закключение. Таким образом, инновационная образовательная среда, с одной стороны, остро ставит перед педагогом экзистенциальные вопросы о смысле его профессионального бытия, аутентичности и устойчивости. С другой стороны, она же создает потенциальный контекст для личностного и профессионального становления через развитие критически важных качеств: способности к автономному смысловторчеству, сохранению аутентичности, формированию цифровой резильентности и ответственной свободы.

Список литературы

1. *Аджиева, Ф. М.* Особенности профессионального выгорания педагогов, находящихся на разных этапах профессионального становления / Ф. М. Аджиева, И. П. Грехова // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 64–3. С. 162–165.
2. *Андруник, И. П.* Профессиональная идентичность педагога в условиях цифровой трансформации образования: монография / И. П. Андруник. Москва: МПГУ, 2023.
3. *Асмолов, А. Г.* Интервью А. Г. Асмолова И. М. Логвиновой: Учитель — мастер порождения смыслов в школе неопределенности / А. Г. Асмолов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 4(31). С. 8–13.
4. *Асмолов, А. Г.* Концепция смыслового образования // Психологическая газета. 2019. 1 июля. URL: <https://psy.su/feed/7527/>
5. *Асмолов, А. Г.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
6. *Асхадуллина, Н. Н.* Программа формирования субъектного информационного пространства старшеклассников в условиях повышения цифровой резильентности школы / Н. Н. Асхадуллина, И. А. Талышева // Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций: материалы IV Международной научно-практической конференции, Елабуга, 26 сентября 2025 года. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. С. 19–24.
7. *Белодед, Д. Р.* Изучение психологической резильентности личности в информационно-цифровом пространстве // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2025. Т. 30, № 3(102). С. 262–270.
8. *Бермус, А. Г.* Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, вып. 1. URL: <https://doi.org/10.30853/ped20220003>
9. *Болотов, В. А.* Профессиональное образование и формирование личности педагога // Педагогика. 2014. № 10. С. 3–11.
10. *Бочарова, Л. А.* Особенности стресса в цифровом обществе и его влияние на представителей подросткового и юношеского возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6.
11. *Брель, А. К.* Социально-эмоциональное обучение как новое направление в обучении // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. С. 59.
12. *Гацрбекова, П. И.* Актуальные проблемы цифровизации образования в России // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673>
13. *Городков, А. В.* Проблемы и перспективы инновационной деятельности в современной школе / А. В. Городков // Теория и практика современной науки. 2021. № 5(71). С. 48–51.
14. *Гребенюк, М. Н.* О кризисе идентичности // Аналитика культурологии. 2011.

№ 3(21). С. 112–114.

15. Грязнова, Е. В. Антропология цифрового человека: к вопросу о методологии исследования // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 173–186.

16. Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5(20). С. 137–151.

17. Егорышев, С. А. Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. Т. 23, № 1. С. 61–73.

18. Едамова, А. Ю. Аутентичные отношения: обзор зарубежных // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 1. С. 109–118.

19. Жукова, О. И. Понятие трансценденции и его значение для анализа структуры самости // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 323. С. 67–72.

20. Захаров, И. А. Трансформация образования с помощью искусственного интеллекта: взгляд с позиции психологии, этики и философии // Научный форум: Сборник статей XV Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 октября 2025 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2025. С. 151–154.

21. Зиннатова, М. В. Самотрансценденция: феноменологическое исследование // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74), № 3. С. 116–128.

22. Зинченко, Ю. П. «По материалам съезда Российского Союза ректоров» // Вести образования. 2024. 4 июля. URL: <https://psy.su/feed/12409/>

23. Иванов, Д. А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 336 с.

24. Исаев, Е. И., В. И. Слободчиков Психология профессионального образования: субъектный подход. Москва: Юрайт, 2021.

25. Климоненко, И. Ф. Аутентичность педагога как фактор психологического благополучия в профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 4. С. 65–78.

26. Колмакова, В. В. Экзистенциально-смысловые ценности содержания педагогического дискурса в вузе // Научный альманах стран Причерноморья. 2024. Т. 10, № 3. С. 34–42.

27. Колесникова, И. А. Об утрате и восстановлении фундаментальности педагогики в современную эпоху // Ценности и смыслы. 2025. № 3(97). С. 17–40.

28. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. 392 с.

29. Лазарев, В. С. Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. 2015. № 6. С. 3–15.

30. Лангман, И. А. Управление субъективным благополучием учителей: возможности и ограничения // Актуальные вопросы научного поиска: фундаментальные и прикладные аспекты: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 2026 г. С. 95–100.

31. Лекторский, В. А. Глобальная цифровизация как антропологический вызов // Психологическая газета. 2022. 23 авг. URL: <https://psy.su/feed/10182/>

32. Ленгле, А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа: теоретические исследования // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.

33. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография. — 4-е изд., испр. и доп. Москва: Смысл, 2019.

34. Маджуга, А. Г. Психолого-педагогические детерминанты творческого саморазвития личности педагога в условиях цифровой трансформации образования // Творческое саморазвитие педагога как индикативный показатель профессиональной и социальной успешности. Теория, методология. опыт: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием).

- Уфа: Институт развития образования Республики Башкортостан, 2024. С. 30–36.
35. *Мартишина, Н. В.* Личность современного педагога в контексте основных характеристик современного образования // ЦИТИСЭ. 2026. № 1. С. 144–162.
36. *Мешкова, Н. В.* Социальная креативность и социальный контекст: перспективы исследования // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 1. С. 100–108.
37. *Митина, Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. 376 с.
38. *Музалева, Д. А.* Профессиональная жизнестойкость педагога, как частный случай жизнестойкости личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 3.
39. *Мынбаева, А. К.* Особенности клипового мышления и цифрового поколения школьников и студентов // Постнеклассическая наука: междисциплинарность, проблемно-ориентированность и прикладной характер: сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29–30 июня 2021 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2021. С. 69–72.
40. *Мэй, Р.* Экзистенциальная психология. Москва: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. 69 с.
41. *Насырова, Н. Ю.* Толерантность к неопределенности в профессиональной деятельности педагога // Вестник науки. 2022. Т. 4, № 12(57). С. 268–273.
42. *Ниязбаева, Н. Н.* Экзистенциальный поворот в педагогике и образовании: свобода, смыслы, самоосуществление // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 36–44.
43. *Новиков, А. В.* Профессиональная автономия педагогов: аспекты формирования устойчивых инноваций в образовании // Педагогический журнал. 2025. Т. 15, № 1–1. С. 217–226.
44. Особенности адаптации педагогов в образовательной организации // Образование и право. 2025. № 10. С. 549–554.
45. Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XXII Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2024. 130 с.
46. *Петев, Н. И.* Цифровой антропогенез и новая повседневность // Философские контексты: неопределенность современности и социальные онтологии. ФИКОС-2024: Сборник статей III Всероссийской научной конференции с международным участием, Ижевск, 01–02 марта 2024 года. Ижевск. 2024. С. 131–135.
47. *Петрушихина, Е. Б.* К вопросу об аутентичном лидерстве // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2016. № 2(4). С. 45–52.
48. *Пинская, М. А.* «Я — учитель»: трансформация профессиональной идентичности в условиях введения новых профессиональных стандартов // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 84–108.
49. *Подымова, Л. С.* Инновационная образовательная среда как средство развития профессионализма педагога // Высшее образование сегодня. 2018. № 1. С. 7–11.
50. *Поташиник, М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Москва: Педагогическое общество России, 2009.
51. *Прикот, О. Г.* Педагогическая система подготовки кадров инновационного образования: теория и практика проектирования: монография. Санкт-Петербург: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ Санкт-Петербург, 2012. 260 с.
52. *Романенко, А. С.* Конгруэнтность в педагогическом общении как условие психологической безопасности образовательной среды // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2021. № 3. С. 45–59.
53. *Санина, Е. И.* Экзистенциальный подход к развитию у обучающихся мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности в условиях цифровой трансформации // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1.

54. *Сартр, Ж.-П.* Экзистенциализм — это гуманизм // Человек в осаде. Москва: Вагриус, 2006. С. 215–266.
55. *Свиридов, А. И.* Инновационный потенциал образовательной среды: сущность, содержание // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 170–174.
56. *Селезнева, Е. В.* Общая акмеология: Учебное пособие. Москва: Издательство РАГС, 2009. 206 с.
57. *Симачкова, Н. Н.* Особенности адаптации педагогов в образовательной организации // Образование и право. 2025. № 10. С. 549–554.
58. *Собкин, В. С.* Учитель современной школы: профессиональная идентичность и отношение к образовательным инновациям (по материалам социологического исследования). Москва: Институт социологии образования РАО, 2020.
59. *Струкова, А. С.* Благополучие в образовании: современные теории благополучия, исторический контекст и эмпирические исследования // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 3. С. 137–148.
60. *Тарасова, Д. В.* Эмоциональный труд и аутентичность в работе педагога: ресурсы и риски выгорания // Организационная психология. 2023. Т. 13, № 1. С. 110–129.
61. *Трухан, Е. А.* Концепция выгорания К. Маслак: синдром и процесс // Вестник Московского информационно-технологического университета Московского архитектурно-строительного института. 2024. № 1. С. 85–97.
62. *Трушина, О. В.* Жизнеспособность, экзистенциальная исполненность и ценностные ориентации личности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1(136). С. 109–120.
63. *Франкл, В.* Доктор и душа: Логотерапия и экзистенциальный анализ. — 2-е изд. Москва: Альпина нон-фикшн, 2022. 338 с.
64. *Хайдеггер, М.* Бытие и время. Москва: Академический проект, 2015. 460 с.
65. *Хоменко, И. А.* К вопросу об экзистенциальном развитии ребенка как субъекта жизнедеятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 3–1. С. 376–379.
66. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 256 с.
67. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2026. 406 с.
68. *Хуторской, А. В.* Цифровизация образования: откуда ветер? 2020. 24 янв. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2020/0124/>
69. *Шалаев, Д. Н.* Цифровая идентичность педагога: конструирование и управление образов в социальных медиа // Образовательная политика. 2022. № 4(90). С. 101–111.
70. *Шевцова, А. А.* Аутентичное лидерство руководителя образовательной организации и его влияние на профессиональное выгорание педагогов // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 4. С. 90–99.
71. *Шедровицкий, П. Г.* Очерк основных идей системомыследеятельностной педагогики // Очерки по философии образования. Москва, 1993. С. 125–144.
72. *Ялом, И.* Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. Т. С. Драбкиной. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.

Источники на иностранных языках

1. *Busygina, T.* Existential values as a basis for psychological well-being of university teacher: theoretical and empirical analysis // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Vol. 15, № 1. P. 170–208.
2. *Canrinus, E. T.* Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity // European journal of psychology of education. 2012. Vol. 27, No. 1. P. 115–132.

3. Fullan, M. The New Meaning of Educational Change. 5th ed. New York: Teachers College Press, 2016. 298 p.
4. Hökkä, P. The professional agency of teacher educators amid academic discourses // Journal of Education for Teaching. 2012. Vol. 38, No. 1. P. 83–102.
5. Kreber, C. Authenticity in teaching: a constant balancing act between being true to oneself and meeting others' expectations // Higher Education Research & Development. 2020. Vol. 39, № 7. P. 1414–1428.
6. Lynch, M. F. Basic Needs in Other Cultures: Using Qualitative Methods to Study Key Issues in Self-determination Theory Research // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2020. Vol. 17, No. 1. P. 133–144.
7. Maslach, C. Burnout: What it is and how to measure it // Harvard Business Review guide to beating burnout. Boston, MA: Harvard Business Review Press, 2021. P. 211–221.
8. Musakulov, T. Professional burnout of teachers: Causes, consequences and ways of prevention / T. Musakulov, M. Satybekova // Bulletin of the Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn. 2025. Vol. 17, No. 3. P. 68–76.
9. Santoro, D. A. Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2018.
10. Sutton, R. E. Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, and instructional factors: A meta-analysis // Educational Psychology Review. 2020. Vol. 32, № 3. P. 839–869.
11. Uitto, M. Behind every profession is a person: Students' written memories of their own teacher–student relationships // Teaching and Teacher Education. 2012. Vol. 28. P. 293–301.
12. Wong, P. T. P. Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy / P. T. P. Wong // Journal of Contemporary Psychotherapy. 2010. Vol. 40, № 2.

References

1. Adzhieva, F. M. Características de quemadura profesional de los profesores en diferentes etapas de desarrollo profesional // Tendencias en el desarrollo de la ciencia y educación. 2020.— Janiwa 64–3 kamachina qhananchata. P. 162–165 uka qillqatanaka.
2. Andrunik, I. P. Identidad profesional de un profesor en el contexto de transformación digital de la educación: monografía. Moscú: Universidad Pedagógica Estatal de Moscú, 2023 marana.
3. Asmolov, A. G. I. M. Logvinova jupan A. G. Asmolov jupamp aruskipt'awi: Yatichiri — incertidumbre yatiqañ utan significados generación ukan yatichiri // Pedagogía doméstica y extranjera. 2016. Janiwa 4 (31) kamachina qhananchata.— P. 8–13 uka qillqatanaka.
4. Asmolov, A. G. Educación semántica uka amuyunaka // Periódico psicológico. 2019. 1 uru lapaka phaxsit.— URL: <https://psy.su/feed/7527/>
5. Asmolov, A. G. Pre-adaptación a la incertidumbre como una estrategia de navegación para desarrollo sistemas: rutas evolutivas // Psicología tuqit jiskt'awinaka. 2017. Janiwa 4. P. 3–26.
6. Askhadullina, N. N. Programa para la formación del espacio de información subjetiva de los estudiantes colegio secundario en el contexto de aumentar la resistencia digital de la escuela // Rusa ukhamaraki anqäxa markana lurawinakapaxa yatichawi organizaciones ukanakana resiliencia jilxatayañataki: materiales de la IV Conferencia científica y práctica internacional, Elabuga, 26 uru sata qallta phaxsita 2016 marana. 2025. Kazán: Kazán (Región Volga) Universidad Federal, 2025. P. 19–24.
7. Beloded, D. R. Yatxatawi resistencia psicológica mä jaqina yatiyawi ukhamaraki espacio digital // Psicopedagogía kamachi phuqhayirinakan. 2025. Vol. 30, No 3 (102) ukanwa qhanañchasi. P. 262–270 uka qillqatanaka.
8. Bermus, A. G. Chiqpach jan wal'awinakax yatichawi pedagógica ukanx transformación digital ukan pachapanx: mä revisión teórica // Pedagogía. Cuestiones Teóricas ukatxa Prácticas ukanaka. 2022. Vol. 7, 1r uñt'ayawi. URL: <https://doi.org/10.30853/ped20220003>

9. *Bolotov, V. A.* Educación profesional ukat yatichirinakan personalidad ukan formación // *Pedagogía*. 2014. *Janiwa* 10. P. 3–11.
10. *Bocharova, L. A.* Características de la estrés en una sociedad digital y su impacto en adolescentes y jóvenes adultos // *Mundo de Ciencia. Pedagogía ukat Psicología ukanaka*. 2024. Vol. 12, No. 6 ukat jukámpinaka.
11. *Brel, A. K.* Yatiqañ social-emocional ukax machaq thakhi yatichäwin // *Ciencia ukat yatichäwin jichha pacha jan walt'awinaka*. 2024. *Janiwa* 2. P. 59.
12. *Gairbekova, P. I.* Rusia markan yatichäw digitalización ukan chiqpach jan walt'awinakapax // *Ciencia ukat yatichäwin jichha pacha jan walt'awinaka*. 2021. *Janiwa* 2. URL: <https://ciencia-educación.ru/ru/article/view?id=30673>
13. *Gorodkov, A. V.* Jichha pacha yatiqañ utan machaq lurawinakan jan walt'awinaka ukat suy'awinaka // *Teoría y práctica de la ciencia moderna*. 2021. *Janiwa* 5 (71) kamachina qhananchata. P. 48–51 uka qillqatanaka.
14. *Grebenyuk, M. N.* Identidad tuqit jan walt'awi // *Análisis de estudios culturales*. 2011. *Janiwa* 3 (21) kamachina qhananchata. P. 112–114 uka qillqatanaka.
15. *Gryaznova, E. V.* Antropología del humano digital: yatxatawi metodología uka jiskt'awi tuqita // *Boletín de Antropología*. 2025. *Janiwa* 2. P. 173–186.
16. *Demakova, I. D.* Yatichirina yatichawi lurawinakapaxa mä mayjt'awi paradigma ukanxa: aspecto metodológico // *Pedagogía nacional ukhamaraki extranjera*. 2014. *Janiwa* 5 (20) kamachina qhananchata. P. 137–151 uka qillqatanaka.
17. *Egoryshev, S. A.* Yatichirinakan emocional qañuchawipax mä factor ukhamaw profesional lurawinakap jisk'achañataki // *Boletín de la Universidad de Amistad de los Pueblos de Rusia. Serie: Sociología ukat jukámpinaka*. 2023. Vol. 23, No 1. P. 61–73 uka qillqatanaka.
18. *Edamova, A.* Yu ukat jukámpinaka. Chiqpach mayacht'asiwinaka: anqäx markan yatxatäwinakat unákipañä // *Jichha pacha anqäx markan psicología*. 2023. Vol. 12, No 1. P. 109–118 uka qillqatanaka.
19. *Zhukova, O. I.* Transcendencia uka amuyunaka ukat ukax wali askiwa, ukax auto ukan unštawip unákipañatakiw // *Boletín de la Universidad Estatal de Tomsk*. 2009. *Janiwa* 323. P. 67–72.
20. *Zakharov, I. A.* Yatichäwi mayjt'ayañä inteligencia artificial ukan yanapt'apampi: psicología, ética ukat filosofía ukanakat mä unjawí // *Foro científico: XV Conferencia Internacional científica y práctica ukan qillqatanakap apthapi, Penza, 15 uru aka llumpaqa phaxsit 2025 marana. Penza: Ciencia y Educación (IP Gulyaev G. Yu.)*, 2025. P. 151–154 uka qillqatanaka.
21. *Zinnatova, M. V.* Autotranscendencia: mä yatxataw fenomenológico // *Notas científicas de la Universidad Federal de Crimea ukax V. I. Vernadsky sutimp unštatawa. Sociología tuqit yatxataña. Pedagogía uka tuqita. Psicología tuqit yatxataña*. 2022. V. 8 (74), No 3. P. 116–128 uka qillqatanaka.
22. *Zinchenko, Yu.*, ukat jukámpinaka. P. “Unión Rusa de Rectores ukan congreso ukan materialanakaparjamä” // *Yatichäw Yatiyäwinak*. 2024. 4 uru lapaka phaxsit. URL: <https://psy.su/feed/12409/>
23. *Ivanov, D. A.* Yatichäwi tuqit yatiñanaka: jach'a yatiqañ utanakan yatichirinakatak yatichañ yanapt'awi. Moscú: Academia, 2008. 336 ukat jukámpinaka.
24. *Isaev, E. I.* Psicología de la educación profesional: mä enfoque subjetivo. Moscú marcanxa: Yurait, 2021 maran unštayata.
25. *Klimonenko, I. F.* Autenticidad de un profesor como factor de bienestar psicológico en actividad profesional // *Ciencia psicológica ukat yatichäwi*. 2022. Vol. 27, No 4. P. 65–78 uka qillqatanaka.
26. *Kolmakova, V. V.* Valores existenciales-semánticos del contenido del discurso pedagógico jach'a yatiqañ utan // *Almanaque científico ukax Ch'i yara quta markanakankiwa*. 2024. Vol. 10, No 3. P. 34–42 uka qillqatanaka.
27. *Kolesnikova, I. A.* Jichha pacha pachanxa pedagogía fundamental ukan chhaqhatapata ukhamaraki wasitat utt'ayatapata // *Valores y significados*. 2025. *Janiwa* 3 (97) kamachina qhananchata. P. 17–40 uka qillqatanaka.

28. mä yatichirir mä competencia clave ukhamawa: monografía / editado por prof. M. M. Kashapov, jupax Assoc. Prof. T. G. Kiseleva, jupax Assoc. Prof. T. V. Ogorodova ukat yaqhanakampi. Yaroslavl: IPK "Indigo", 2013. 392 ukat juk'ampinaka.
29. Lazarev, V. S. Principios de la teoría desarrolladora de sistemas pedagógicos // Pedagogía uka tuqita. 2015. Janiwa 6. P. 3–15.
30. Langman, I. A. Yatichirinakan bienestar subjetivo apnaqaña: posibilidades y // Jichha pacha yatxatawi científica: aspectos fundamentales y aplicados: Conferencia científica y práctica Internacional, Petrozavodsk, 2026. Petrozavodsk: Centro Internacional de Asociación Científica "Machaq Ciencia". P. 95–100 uka qillqatanaka.
31. Lektorsky, V. A. Digitalización mundial ukax mä ch'amamp antropológico ukhamawa // Periódico psicológico. 2022. 23 uru achuqa phaxsit. — URL: <https://psy.su/feed/10182/>
32. Längle, A. Análisis existencial ukan uñjatapatxa, chuyma ch'allxtawi: yatxatawi teórica // Psicología tuqit jiskt'awinaka. 2008. Janiwa 2. . 3–16.
33. Leontiev, D. A. Psicología del significado: naturaleza, estructura ukat dinámica de la realidad semántica: monografía. — 4ri ed., chiqapa. ukatxa yapxatatanaka. Moscú: Smysl, 2019 maran uñt'ayata.
34. Madzhuga, A. G. Determinantes psicológicos y pedagógicos de autodesarrollo creativo de la personalidad de un profesor en el contexto de la transformación digital de la educación // Autodesarrollo creativo mä yatichiriruxa mä indicador indicativo ukhamawa éxito profesional ukhamaraki social. Qillqataki. metodología uka tuqita yatxataña. experiencia: Conferencia científica y práctica Todo Rusa ukan qillqatanakapa (internacional ukan chikancht'asiwipampi). — Ufa: Instituto de Desarrollo Educativo de la República de Bashkortostan, 2024. P. 30–36.
35. Martyshina, N. V. Jichha pacha yatichirina jaqi kankañapaxa jichha pacha yatichawina jach'a uñacht'awinakapata // CIUDAD. 2026. Janiwa 1. P. 144–162.
36. Meshkova, N. V. Creatividad social ukat contexto social: yatxat'aw perspectivas // Psicología extranjera moderna. 2023. Vol. 12, No 1. P. 100–108 uka qillqatanaka.
37. Mitina, L. M. Psicología de desarrollo personal y profesional de materias educativas Moscú marka; San Petersburgo: Nestor-Historia, 2014. 376 ukat juk'ampinaka.
38. Muzaleva, D. A. Resiliencia profesional de un profesor como caso especial de resiliencia personal // Mundo de Ciencias uka tuqita. Pedagogía ukat Psicología ukanaka. 2022. Vol. 10, No. 3 ukat juk'ampinaka.
39. Mynbaeva, A. K. Características de pensamiento clip ukat generación digital de los niños y estudiantes // Ciencia post-no clásica: interdisciplinaridad, orientada a problemas y naturaleza aplicada: mä apthapiw artículos científicos ukanakax conferencia internacional científica y práctica ukan lurawinapak arktasa, San Petersburgo, 29–30 urunak saraqkipan chinuqa phaxsit 2021. San Petersburgo: Universidad Estatal de Economía de San Petersburgo, 2021. P. 69–72.
40. May, R. Psicología Existencial. Moscú: Abril phaxsin Prensa: EKSMO-Press, 2001. 69 p.
41. Nasyrova, N. Yu ukat juk'ampinaka. Tolerancia a la incertidumbre en la actividad profesional de un yatichiri // Boletín de Ciencias uka qillqata. 2022. . 4, No 12(57) uka kamachina qhananchata. 268–273 uñakipt'aña.
42. Niyazbaeva, N. N. Turno existencial en pedagogía y educación: libertad, significados, autorealización // Revista histórica y pedagógica. 2022. Janiwa 1.P. 36–44.
43. Novikov, A. V. Autonomía profesional yatichirinakan: aspectos de la formación de innovaciones sostenibles en la educación // Revista pedagógica. 2025. Vol. 15, No. 1–1 ukat juk'ampinaka. P. 217–226 uka qillqatanaka.
44. Características de adaptación de los profesores en una organización educativa // Yatichawi ukhamaraki Derecho. 2025. Janiwa 10. P. 549–554.
45. Pedagogía ukat jichha pacha yatich'awi: sar'awinaka, experiencia ukat machaq lurawinaka: XXII conferencia Internacional científica y práctica ukan qillqatanakap apthapita. Penza: MCNS "Ciencia ukat Educación", 2024. 130 p.
46. Petev, N. I. Antropogénesis digital ukat machaq sapa uru jakawi // Contextos filosóficos: incertidumbre de la modernidad y ontologías sociales. FIKOS- 2024: III conferencia científica Todo Rusa ukan qillqatanakap apthapita, internacional ukan

- chikanch'asiwipampi, Izhevsk, 1–2 uru achuqa phaxsit 2024. Izhevsk: Universidad Estatal de Udmurt, 2024. P. 131–135.
47. *Petrushikhina, E. B.* Chiqpach irpirinak tuqit // Boletín de la Universidad Estatal Rusa de Humanidades. Serie: Psicología ukat juk'ampinaka. Pedagogía uka tuqita. Yatic'haw. 2016. Janiwa 2 (4) kamachina qhananchata. P. 45–52 uka qillqatanaka.
 48. *Pinskaya, M. A.* “Nayax yatic'hiritwa”: identidad profesional ukar mayj'ayañax machaq normas profesionales uñ'ayañanx // Cuestiones de Educación. 2018. Janiwa 1. P. 84–108.
 49. *Podymova, L. S.* Machaq yatic'haw pachax yatic'hirinakan profesionalismo ukar ch'amanchañatakix mä thakhiw // Jichhürunakanx jach'a yatiqañ utanaka. 2018. Janiwa 1. P. 7–11.
 50. *Potashnik, M. M.* Jichha pacha yatiqañ utan yatic'hirinakan profesional jiltäwip. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia, 2009 marana.
 51. *Prikot, O. G.* Sistema pedagógico de capacitación personal para educación innovadora: teoría ukat práctica de diseño: monografía. San Petersburgo: Departamento de impresión operativa de la Universidad Nacional de Investigación Escuela Superior de Economía San Petersburgo, 2012. 260 p.
 52. *Romanenko, A. S.* Congruencia en la comunicación pedagógica como condición para la seguridad psicológica del medio ambiente // Boletín de la Universidad de Moscú. Serie 20. Yatic'hawi pedagógica. 2021. Janiwa 3. P. 45–59.
 53. Sanina. — 2024. — Janiwa 1.
 54. *Sartre, J.-P.* ukat juk'ampinaka. Existencialismo ukax mä humanismo // Jaqix muyuntat uñ'jasi. Moscú: Vagrius, 2006. P. 215–266 uka qillqatanaka.
 55. *Sviridov, A. I.* Yatic'hawi pachana machaq ch'amapa: esencia, contenido // Jichha pacha yatic'hawi pedagógica. 2022. Janiwa 6. P. 170–174.
 56. *Selezneva, E. V.* Acmeología general: Yatic'hañ qillqata. Moscú: RAGS Editorial, 2009. 206 p.
 57. *Simachkova, N. N.* Características de adaptación de los profesores en una organización educativa // Yatic'hawi ukhamaraki Derecho. 2025. Janiwa 10. P. 549–554.
 58. *Sobkin, V. S.* Jichha pacha yatiqañ utan yatic'hiri: identidad profesional ukat actitud yatic'haw machaq lurawinakat (yatxatäw sociológico ukarjam). Moscú: Instituto de Sociología de Educación, Academia Rusa de Educación, 2020 marana.
 59. *Strukova, A. S.* Yatic'hawin suma jakasiña: jichha pacha teorías de bienestar, contexto histórico ukat investigación empírica // Psicología Extranjera Moderna. 2023. Vol. 12, No 3. P. 137–148 uka qillqatanaka.
 60. *Tarasova, D. V.* Trabajo emocional ukatxa autenticidad yatic'hirina lurawipanxa: recursos ukatxa riesgos de quemadura // Psicología Organizacional. 2023. Vol. 13, No 1. P. 110–129 uka qillqatanaka.
 61. *Trukhan, E. A. K.* Maslak jupan qañuchawi amuyunaka: síndrome ukat proceso // Boletín de la Universidad de Tecnología de la Información de Moscú Instituto de Arquitectura y Ingeniería Civil de Moscú. 2024. Janiwa 1. P. 85–97.
 62. *Trushina, O. V.* Vitalidad, cumplimiento existencial ukatxa orientaciones de valores ukaxa sapa mayniru // Boletín Pedagógico Yaroslavl. 2024. Janiwa 1 (136) kamachina qhananchata. P. 109–120 uka qillqatanaka.
 63. *Frankl, V.* Doctor ukat Alma: Logoterapia ukat Análisis Existencial. — 2ri ed. — Moscú: Alpina jan qillqata, 2022. 338 p.
 64. *Heidegger, M.* Jaqi ukat pacha. Moscú: Academichesky proekt, 2015. 460 ukat juk'ampinaka.
 65. *Khomenko, I. A.* Mä wawax jakañ tuqit yatxatän tuqit desarrollo existencial uka tuqit // Boletín del N. I. Lobachevsky jach'a yatiqañ utax Nizhny Novgorod markankiwa. 2010. Janiwa 3–1. P. 376–379 uka qillqatanaka.
 66. *Khutorskoy, A. V.* Innovación pedagógica: mä yatic'hañ yanap'tawi jach'a yatiqañ utanakan yatiqirinakataki Moscú: Academia, 2008. — 256 p.
 67. *Khutorskoy, A. V.* Didáctica moderna: jach'a yatiqañ utanakataki yatic'hañ qillqata. — 3ra ed., uñakipata ukatxa jach'aptayata. Moscú markanxa: Yurayt, 2026. 406 ukat juk'ampinaka.

68. *Khutorskoy, A. V.* Digitalización de la Educación: ¿Kawkitsa thayax juti? ukat yaqhanakampi. 2020. 24 uru jallu qallta phaxsit. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2020/0124/>
69. *Shalaev, D. N.* Identidad digital mä yatichiri: lurawi ukhamaraki apnaqaña uñacht'awinaka medios sociales ukan // Política educativa. 2022. Janiwa 4 (90) kamachina qhananchata. P. 101–111 uka qillqatanaka.
70. *Shevtsova, A. A.* Chiqpach irpirix mä yatichäw tama p'iqinchirin ukhamarak yatichirinakan profesional qañuchawiparux ch'amanchañapawa // Psicología Extranjera Moderna. 2020. Vol. 9, No. 4. P. 90–99 uka qillqatanaka.
71. *Shchedrovitsky, P. G.* Ensayo de los Ideas Básicas de la Pedagogía Sistemática de Actividad de Pensamiento // Ensayos sobre la Filosofía de la Educación. Moscú, 1993. P. 125–144 uka qillqatanaka.
72. *Yalom, I.* Psicoterapia existencial ukat yaqhanakampi; inglés arut jaqukipata T. S. Drabkina. M.: Firma Independiente "Clase", 1999.

Дата поступления статьи в редакцию: 01.12.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 01.12.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 37.018.11

Родительский запрос как фактор развития системы социально-педагогической поддержки семей в школе

Затонская¹ Алла Валерьевна, Тельнова² Ольга Виталиевна

¹Аспирант, Академия психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: azatonskaya@yandex.ru

ORCID: 3608–6216

²Кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и педагогической психологии, Академия психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: ovtelnova@sfnedu.ru

ORCID: 0244–8162

Аннотация. В статье рассматривается исследование родительского запроса как ключевого фактора развития системы социально-педагогической поддержки семей в условиях школы. Авторы анализируют понятие, специфику и особенности запросов родителей, выявляют их роль в формировании эффективного взаимодействия педагогов и семей. Представлена методика диагностики и систематизации запросов, которые способствуют улучшению качества образовательного, воспитательного и развивающего процессов ребенка, формированию эффективного взаимоотношения субъектного характера между школой и семьей. В результате исследования проанализированы эмпирические данные респондентов по следующим категориям родителей: отцы и матери; семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, и семьи, воспитывающие нормотипичных детей. Авторами сделан вывод, что при комплексном изучении родительский запрос может стать центральной детерминантой, задающей вектор развития системы социально-педагогической поддержки семьи в школе, соответствующей реальным потребностям обучающихся и их родителей.

Ключевые слова: родительский запрос, социально-педагогическая поддержка, взаимодействие семьи и школы, система социально-педагогической поддержки, педагогическая поддержка семьи, семейное воспитание.

Для цитирования: Затонская А. В., Тельнова О. В. Родительский запрос как фактор развития системы социально-педагогической поддержки семей в школе // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 201–220

Parental request as a factor in the development of the socio-educational support system for families at school

Zatonskaya¹ Alla V., Telnova² Olga V.

¹ Postgraduate Student, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: azatonskaya@yandex.ru

ORCID ID: 3608-6216

² PhD in Psychology, Associate Professor, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: ovtelnova@sfedu.ru

ORCID ID: 0244-8162

Abstract. *The article examines the study of parental requests as a key factor in the development of the system of social and pedagogical support for families in schools. The authors analyze the concept, specifics, and features of parental requests, and identify their role in the formation of effective interaction between teachers and families. The article presents a methodology for diagnosing and systematizing requests that contribute to improving the quality of educational, upbringing, and developmental processes for children, as well as the formation of effective interpersonal relationships between schools and families. The study analyzed the empirical data of respondents in the following categories of parents: fathers and mothers; families raising children with special educational needs, and families raising normal children. The authors conclude that a comprehensive study of parental requests can become a central determinant that sets the vector for the development of a system of social and pedagogical support for families at schools that meets the real needs of students and their parents.*

Keywords: *parental request, socio-pedagogical support, family-school interaction, socio-pedagogical support system, pedagogical support for families, and family education.*

For citation: *Zatonskaya A. V., Telnova O. V. Parental request as a factor in the development of the socio-educational support system for families at school // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No.1(73), P. 201–220*

Введение. В воспитании подрастающего поколения важную роль играют два социальных института: школа и семья. При этом позиция семьи в образовательном пространстве последовательно переходит от объектной к субъектной. Так М. Е. Гошин и Т. А. Мерцалова, анализируя зарубежные модели взаимодействия семьи и школы, фиксируют интенсивность родительского участия от «дефицитарной модели» и «модели различия» (когда школа восполняла воспитательные «пробелы» семьи и представляла собой совершенно иной, отличный

от семьи институт) до «модели расширения возможностей» (где уже родители предстают частью образовательного пространства детей) [4]. Поэтому взаимодействие семьи и школы выходит на совершенно новый субъектный уровень, однако возникает необходимость научного переосмысления «видов совместной образовательной деятельности семьи и различных образовательных институтов» [6]. Одной из наиболее перспективных практик субъектного взаимодействия семьи и школы, представленных в современных исследованиях, является социально-педагогическая поддержка семьи. В основе ее развития лежит совокупность образовательных потребностей и запросов семьи. При этом учеными отмечена разнополярность родительских запросов, представлений о педагогической поддержке и той системы взаимоотношений, которая на сегодняшний день представлена в современной школе [6], что приводит к «большинству скрытых или явных конфликтов и противостояний между семьей и образованием» [11].

Проблема исследования заключается в том, чтобы выяснить, как влияет родительский запрос на процесс развития системы социально-педагогической поддержки семей в условиях школы.

Цель — исследовать родительский запрос и выявить его влияние на развитие и совершенствование современных социальных практик взаимодействия семьи и школы, в частности системы социально-педагогической поддержки семьи.

Обзор научной литературы. Анализ исследований, посвященных вопросу изучения родительского запроса к образовательным институтам, показал, что в научно-педагогическом дискурсе понятие «родительский запрос» интерпретируется в разнообразных представлениях. Так, И. Ю. Тарханова под родительским запросом понимает «выражение родителями требований и пожеланий к образовательной организации» [16]. При этом автор обращает внимание, что запросы формируются, исходя из личной позиции родителя, его жизненного опыта и мировоззрения, семейных воспитательных систем и традиций. Е. Л. Башманова представляет понятие как «артикуляция (выражение, предъявление) родителями перед школой интересов своих детей (учащихся), касающихся качества образовательной среды, происходящих в ней процессов и коммуникаций» [1]. О. С. Мирошникова отождествляет родительский запрос с родительскими ожиданиями [14]. Хотя в отличие от ожиданий осознанный запрос четко подразумевает желаемый результат [1], а также активность родительского участия в противовес наблюдательной ожидающей позиции. В контексте данного исследования под родительским запросом к школе мы будем понимать осознанные образовательные потребности семьи

в получении информации, помощи или услуги в области социализации, воспитания и образования детей, сопряженные с субъектным взаимодействием семьи и школы. Иными словами, можно выделить три главных направления родительского запроса: образование, воспитание и развитие детей. Так, В. К. Игнатович и В. М. Гребенникова, анализируя в своем исследовании образовательные потребности семьи в педагогической поддержке, выделяют две ключевые группы проблем, волнующих родителей: в отношении социализации детей и в возможности получения качественного образования [7]. В то же время С. А. Минюрова, С. О. Брызгалова, Т. Р. Тенкачева отмечают самыми актуальными и популярными запросы родителей, связанные с развитием и воспитанием ребенка [13].

Кроме того, родительский запрос служит инструментом диалога между семьей и школой, способствующим обеспечению успешного сотрудничества всех субъектов образовательных отношений и улучшению качества образовательной среды. В. В. Граковой было проведено исследование родительских запросов в формате анализа актуальных проблем взаимодействия семьи и школы, а также поиска эффективных форм сотрудничества и новых практик коммуникации, повышающих родительскую компетентность и воспитательный потенциал семьи [5]. Автор делает вывод о необходимости формирования диагностической системы проблем семейного воспитания с целью создания эффективной педагогической поддержки, ориентированной на конкретный родительский запрос. Так же обращается внимание на дефицит «неформальных способов коммуникации и сотрудничества» [5] семьи и школы. Запрос родительской аудитории направлен на расширение форм обмена информацией и взаимодействия, что в свою очередь подразумевает открытость образовательного пространства и привнесение семейного характера в воспитательно-образовательный процесс школы. Что, по мнению автора, благосклонно повлияет на образовательные результаты и успехи в развитии обучающихся. Запрос родителей на инновационный характер мероприятий по социально-педагогической поддержке семьи констатируют и В. М. Гребенникова, В. К. Игнатович, фиксируя разрывы между существующими современными практиками и образовательными потребностями семьи. В частности, ученые отмечают несовпадение интересов специалистов сферы образования и родителей относительно форм взаимодействия [6]. Исследования К. А. Любичкой, А. К. Нисской также подтверждают актуальность родительского запроса в новых «каналах коммуникации между школой и семьей» [12]. Родители все меньше желают посещать родительские собрания, предпочитая

личное общение, телефонные звонки или социальные сети. В работе В. Е. Кузнецовой уделяется внимание снижению востребованности у родителей мероприятий консультационно-просветительского характера, в противовес практическим занятиям со специалистами и мастер-классам [9]. Е. В. Коротаева с коллегами эмпирическим исследованием подтверждает эффективность диалогического взаимодействия семьи и школы как инструмента изучения родительского запроса и расширения практик педагогической поддержки семьи [8].

Анализ представлений родителей о школе или родительского запроса способствует снижению социальной напряженности в школе, позволяя разработать стратегии урегулирования проблемных вопросов и формирования конструктивных форм взаимодействия семьи и школы [10]. Б. Ю. Берзин, А. В. Мальцев, П. Б. Панченко в своем совместном исследовании констатируют единомыслие родителей и учителей о приоритетных задачах школы в «формировании прочных знаний и развитии способностей учащихся», однако отмечают расхождение представлений родительской общественности и специалистов школы о распределении ответственности за образовательный результат [2]. О. К. Самарцева, А. А. Гудзовская актуализируют изучение родительских ожиданий, что позволит «синхронизировать» родительский запрос с возможностями учебного заведения. Так же авторы подчеркивают, что исследование родительского запроса является «необходимой предпосылкой гармонизации интересов всех участников образовательного пространства» [15].

Исследователи отмечают, что родительские запросы направлены непосредственно к учителю, как ключевому субъекту образовательного процесса [1, 16]. В исследовании Л. В. Горюновой и Е. В. Поляковой подчеркивается важная роль педагогических работников в содействии родительскому участию и поддержке их вовлеченности в образовательный и воспитательный процесс своих детей. Авторы актуализируют необходимость «усиления практической подготовки будущих педагогических кадров, готовых реализовывать партнерское взаимодействие с родителями» [3], а также формирования навыка эффективного взаимодействия с родителями и оказания педагогической поддержки семье на стадии получения педагогического образования.

Таким образом, исследование родительского запроса благотворно влияет на улучшение качества образовательного, воспитательного и развивающего процессов ребенка, способствуя формированию эффективного взаимоотношения субъектного характера между школой и семьей.

Проведенный анализ литературы позволяет предположить, что

родительский запрос выступает не только индикатором актуальных образовательных потребностей учеников и их семей, но и мощным катализатором развития системы социально-педагогической поддержки семей в школе. Реагирование образовательных институтов на эти запросы обеспечивает более адаптивную, гибкую и эффективную образовательную среду, способствующую всестороннему развитию ребенка.

Методология и методы исследования. С целью изучения родительского запроса, влияющего на развитие системы социально-педагогической поддержки семьи в школе, был проведен опрос родителей, воспитывающих детей школьного возраста. Для сбора информации использовалась анонимная анкета смешанного типа (вопросы содержали готовые варианты ответов с ограниченным количеством выборов, а также с возможностью персонального ответа респондентами). Вопросы, касающиеся источников педагогической информации родителей, методов развития детей и воспитательных навыков семьи, представляли поливариантный характер (при опросе допускалась возможность выбора нескольких вариантов ответов). В отношении проблем, с которыми сталкивается современная семья в воспитании детей, применялся метод проективных (безличных) вопросов для достижения большей открытости — опрашиваемые отвечали не на прямой адресный вопрос, а косвенно, говоря о широкой аудитории, но основываясь на своем личном опыте. Опрос проводился в период с сентября по декабрь 2024 года в онлайн формате с применением платформы Yandex Forms на базе МАОУ "Школа № 96 Эврика-Развитие" г. Ростова-на-Дону и ЦДО «РКШ Сознание» г. Краснодара. Общая выборка респондентов составила 169 человек, из них 89 родителей детей с особыми образовательными потребностями и 80 родителей нормотипичных детей. Содержание анкеты для родителей, включало следующие смысловые блоки вопросов: характеристика респондентов, источники педагогической информации родителей, родительские ожидания и степень доверия к школе, основные проблемы семьи в воспитании обучающихся. Вопросы, касающиеся характеристики участников исследования, позволили сегментировать ответы по следующим категориям респондентов: отцы и матери; семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, и семьи, воспитывающие нормотипичных детей.

На заключительном этапе исследования эмпирические данные были обработаны и проанализированы с применением математических методов.

Результаты исследования. Анализ первого содержательного блока анкеты, характеризующего социально-демографические данные ре-

спондентов, позволил заметить смещение в ранжировании опрашиваемых в сторону женского пола (81,8%). Это свидетельствует о том, что вопросами воспитания и образования детей преимущественно занимаются матери. Однако на вопрос «Принимает ли участие в воспитании ребенка ваш супруг?» значимая часть опрошенных выбрала ответы «Почти все время» (37,7%) и «Часто» (30,9%), в гораздо меньшей степени отмечены варианты «В отдельных случаях» (18,4%), «Редко» (8,3%), «Никогда» (4,7%). Такое противоречие позволяет предположить, что отцы принимают достаточное участие в воспитании детей внутри семьи, но в образовательном пространстве роль представителя родительской аудитории предпочтительно отдается матери. Остальные категории респондентов представлены в следующем соотношении: родители детей с особыми образовательными потребностями (52,6%), родители нормотипичных детей (47,4%); родители, воспитывающие детей младшего школьного возраста (64,5%), родители подростков (26,8%), родители старшеклассников (8,7%).

Изучение второго содержательного блока вопросов позволило сделать выводы о том, что родители активно интересуются образовательными и воспитательными практиками. Так, на вопрос об отслеживании родителями новостей в СМИ о воспитании и развитии детей большинство опрашиваемых (80,6%) дали положительный ответ. В сегментном распределении по категориям респондентов тенденция заинтересованности сохранилась как среди матерей, так и среди отцов, а также в категории семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями и среди родителей, воспитывающих нормотипичных детей.

Следующий вопрос анкеты выявлял наиболее предпочитаемые источники информации по воспитанию детей в семье. Полученные эмпирические данные представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос «Какой основной источник информации по воспитанию детей используется в вашей семье?»

В ответах участников исследования нет выраженной категоричности и согласованности. Опрашиваемые почти в равном распределении выбирают книги (18,9%), рекомендации педагогов (15,9%), жизненный опыт (14,4%) и лекции для родителей (12,9%) как предпочитаемый источник получения информации. Преобладающую позицию занимает только ответ «Информация из Интернета» и составляет 22,7% опрошенных. Некоторые родители (7,3%) на данный вопрос предложили собственные варианты ответа, выбрав «Другое», среди которых были обозначены консультации психолога, общение с друзьями, родственниками и основы православной культуры. Можно сделать вывод о том, что постоянного предпочтительного источника получения информации у родительской аудитории нет. Семья использует все возможности просвещения и саморазвития в сфере воспитания детей.

Анализ полученных данных также выявил различия приоритетов сбора педагогической информации в семьях, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, и семьях с детьми нормы. Так, для первой категории родителей самыми востребованными источниками информации являются рекомендации педагогов (19,5%), интернет (17,7%), лекции для родителей (17,3%), тогда для другой категории родителей позиция «Рекомендации педагогов» не находится в числе популярных и занимает лишь 4 место в распределении ответов (12,4%), в то же время среди семей, воспитывающих нормотипичных детей, самыми распространенными ответами стали интернет (27,7%), специализированные книги (23,2%) и жизненный опыт (19,2%). Такие различия мнений свидетельствуют о большем доверии школе и заинтересованности в социально-педагогической поддержке среди родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. Возможно, педагоги образовательной организации главным образом уделяют внимание данной категории родителей, и система социально-педагогической поддержки семьи эффективно функционирует в отношении проблем обучающихся с особыми образовательными потребностями. При этом родители нормотипичных детей в меньшей степени связывают решение вопросов воспитания с образовательным учреждением, опираясь на собственный опыт и легкодоступные, но не всегда достоверные и компетентные источники информации.

В этом же содержательном блоке был задан контрольный вопрос «С кем чаще всего вы советуетесь по вопросам воспитания ребенка?» На рисунке 2 продемонстрировано общее распределение ответов. Респондентам было представлено на выбор 7 вариантов

ответов, перекликающихся с предыдущим вопросом. Следует отметить, что иерархия приоритетных ответов значительно изменилась. Самыми востребованными из предложенных вариантов стали ответы «Обращаемся к специалисту (детскому психологу, дефектологу и т.д.) консультационного центра» (23,4%) и «Обращаемся к специалисту (педагогу, психологу и т.д.) образовательной организации, в которой обучается ребенок» (22,4%). Следующими по значимости отмечены «Друзья» (15%), «Родители» (12,1%) и «Специализированная литература» (11,1%). Противоречиво непопулярной оказалась позиция «Интернет, соц.сети, родительские чаты» (7,9%). Такое несоответствие объясняется тем, что в общих вопросах теоретического характера родительская аудитория чаще выбирает общедоступные источники информации, такие как Интернет, специализированная литература и жизненный опыт друзей, родственников. Однако за помощью консультативного характера преимущественно семья будет обращаться к компетентным специалистам.



Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос «С кем чаще всего вы советуетесь по вопросам воспитания ребенка?»

Обращает на себя внимание уже отмеченное ранее расхождение во мнениях родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, и родителей нормотипичных детей. Для первой категории родителей наиболее значимы советы специалистов образовательной организации, в которой обучается ребенок, (32,4%) и консультационных центров (29,3%). Еще 18% опрошенных советуются со своими родителями и 11,2% прибегают к помощи друзей, у которых есть дети схожего возраста. Самыми непопулярными остались варианты «Ищем ответы в специализированной литературе»

(4,6%) и «Интернет» (3,4%). Примечательно, что лишь 1,1% родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, совсем не обращаются за помощью, решая воспитательные вопросы самостоятельно. Принципиально другая позиция среди родителей нормотипичных детей. К советам специалистов образовательной организации прибегают лишь 12,5% опрошенных, что соответствует варианту «Ищем ответы в сети Интернет, социальных сетях (родительские чаты, блоги)» (12,5%) и занимает предпоследнее место в иерархии ответов. Авторитетом в советах по воспитанию у родителей нормотипичных детей пользуются друзья (18,8%), а на второй позиции по значимости стоят «Специалисты консультационных центров» (17,5%) и «Ищем ответы в специализированной литературе» (17,5%). Небольшое число респондентов пользуется советами в вопросах воспитания своих родителей (6,2%). Следует отметить, что среди опрошенных родителей нормотипичных детей каждый шестой респондент (15%) не считает нужным обращаться к кому-либо за помощь в воспитании и решает вопросы самостоятельно. Такая характерность объясняется тем, что родители нормотипичных детей редко признают трудности в воспитании обучающихся проблемами, требующими обращения к компетентным специалистам. Школа ассоциируется у данной категории родителей, только как образовательный институт, тогда как решение вопросов воспитания родители рассматривают в другом пространстве.

Следующий содержательный блок вопросов был направлен на выявление запроса (потребностей) и степени доверия родителей к школе. Для определения степени доверия к школе родителям было предложено отметить уровень своего доверия образовательной организации, которую посещает ребенок, в вопросах воспитания и развития по шкале от 0 до 10, где 0 это "не доверяю", 10 — "доверяю абсолютно" по трем критериям: компетентность педагогических работников, образовательная среда, инфраструктура (безопасная среда) учреждения. По всем трем критериям большинством респондентов отмечена высокая оценка (от 7 до 10 баллов) в следующем процентном соотношении: 89,5%, 88,9% и 91,3%. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о высоком уровне доверия родителей к школе в вопросах воспитания и развития детей. Такое доверительное расположение семьи к образовательной организации выявлено как в общем распределении ответов, так и по подвыборкам различных категорий родителей.

Продолжая изучение родительского запроса к школе, респондентам был предложен вопрос о наиболее предпочтительном способе

получения информации о методах воспитания от специалистов образовательной организации. Результаты данного этапа исследования показаны на рисунке 3.

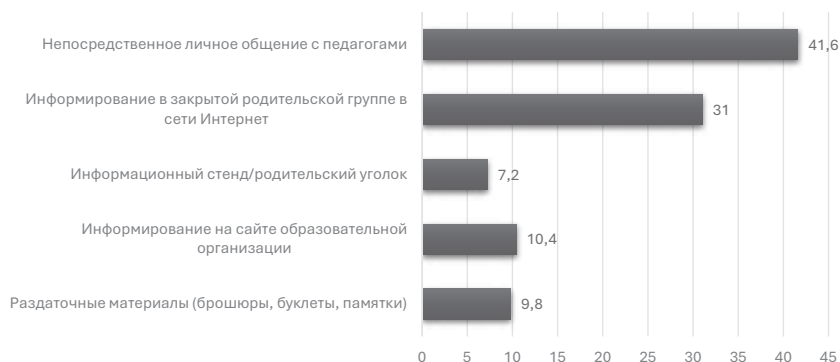


Рис. 3. Ответы родителей на вопрос «Какой способ получения информации от специалистов образовательной организации о методах воспитания удобен для вас?»

Наиболее привлекательным способом информирования школой для родителей является личное общение с педагогами (41,6%). Значительная часть участников исследования выбрала предпочитаемым вариантом «Информирование в закрытой родительской группе в сети Интернет» (31%), что тоже предполагает непосредственное общение только дистанционного характера. Меньше всего родители обращаются к информационным стендам (7,2%). И примерно в равном процентном соотношении респонденты выбирают получение информации через сайт образовательной организации (10,4%) и раздаточные материалы (9,8%). Выраженных различий мнений в рассматриваемом вопросе по подвыборкам родителей не выявлено. Однако анализ ответов отцов склоняет к предварительному предположению о меньшей заинтересованности данной категории родителей в какой-либо педагогической помощи и погружении в вопросы воспитания. Отцы также отмечают приоритетными способами получения информации от школы «Личное общение с педагогами» (45,5%) и «Информирование в закрытой родительской группе» (21,8%), при этом другие способы информирования выбраны формально все по 10,9%.

Следующим исследовался вопрос о возможных формах взаимодействия семьи и школы, как практики оказания социально-педагогического

ческой поддержки семьи в воспитании обучающихся. Распределение ответов отражено на рисунке 4.



Рис. 4. Ответы родителей на вопрос «Какие из предложенных форм совместной деятельности семьи и образовательной организации наверняка заинтересовали бы вас, чтобы принять в них участие?»

Наиболее востребованным ответом респондентов среди предлагаемых стал вариант «Очные консультации специалистов по вопросам воспитания и развития ребенка» (14,1%), что полностью согласуется с наиболее распространенным ответом предыдущего вопроса. Следующей по популярности формой для взаимодействия семьи и школы родители выбирают «Совместные выходы на природу, в музеи, театры» (13,5%). Самым же невостребованным способом сотрудничества родительская аудитория считает классические родительские собрания, лишь 2,9% опрошиваемых выбрали этот вариант предпочтительным для взаимодействия со школой. Все предложенные варианты были нами ориентировочно объединены в три предметные группы форм социально-педагогической поддержки семьи: мероприятия консультативно-просветительского характера, совместные творческо-досуговые мероприятия (организованная деятельность специалистами школы для детей и родителей) и родительские мастермайндс (довольно новая и нехарактерная для школы практика социально-педагогической поддержки семьи, которая предусматривает организованные групповые встречи между родителями по обмену опытом, идеями и вдохновением). Распределение ответов родителей по сегментам социально-педагогической поддержки представлены в таблице 1.

Таблица 1. Формы социально-педагогической поддержки семьи, предпочитаемые родителями

Консультационно-просветительские мероприятия	%	Творческо-досуговые мероприятия	%	Родительские мастермайнды	%
Очные консультации специалистов по вопросам воспитания и развития вашего ребенка	14,1	Совместные выходы на природу, в музеи, театры	13,5	Встречи в Родительском клубе	11,8
Открытые занятия для родителей	9,6	Совместные утренники, развлечения, куда родители приглашаются как зрители	9,6	М а - стер-классы для родителей/с участием родителей	7,5
Тематические родительские собрания	4,2	Совместные утренники, спектакли, выставки, досуги, игровые программы, в которых родители могут активно участвовать	12,5		
Практикумы для родителей	6,6	Семейные проекты	7,7		
Организационное родительское собрание	2,9				
37,4%		43,3%		19,3%	

В данном распределении ответов респондентов наблюдается тенденция к возрастанию интереса родителей к новым, более креативным и открытым формам взаимодействия школы и семьи. При этом, несмотря на относительно малое число родителей, выбирающих инновационные форматы (как родительские мастермайнды), такие мероприятия вызывают выраженный отклик у родительской аудитории (19,3%). В то же время традиционные консультативно-просветительские формы деятельности постепенно утрачивают востребованность и сохраняют свою актуальность преимущественно за счет очных консультаций специалистов (37,4%). По оценкам родительской аудитории, наиболее востребованной практикой социально-педагогической поддержки семьи является совместная творческо-досуговая деятельность (43,3%).

Заключительный содержательный блок анкеты был направлен на изучение основных проблем семьи в воспитании обучающихся. Для получения общего представления о наличии проблем был задан прямой вопрос закрытого типа «Испытываете ли вы трудности в воспитании ребенка?» Несмотря на то, что 20,4% респондентов ответили отрицательно, большая часть опрашиваемых родителей заявляют о имеющихся в той или иной степени трудностях в воспитании детей: 28,1% ответили положительно, 51,5% выбрали ответ «Незначительные трудности». По подвыборке родителей детей с особыми образовательными потребностями и нормы в целом схожее распределение мнений, смещение в сторону положительных ответов происходит в семьях, воспитывающих детей с особыми потребностями (32,6% против 23,8% у родителей нормотипичных детей) и об отсутствии проблем заявляют 16,8% и 23,7% соответственно. Незначительные трудности и те, и другие семьи отмечают в схожем соотношении 50,6% и 52,5%.

При этом мы выявили гендерное разногласие во мнениях по этому вопросу. Только 20% отцов признают имеющиеся трудности в воспитании детей, в то время как матерей, положительно отвечающих на данный вопрос, 23,5%, о незначительных трудностях сообщают 40,7% отцов против 54,4% матерей, и совсем отрицают какие-либо трудности в воспитании 39,3% мужской родительской аудитории, среди матерей напротив это мнение встречается реже всего (22,1%). Такая характеристика мнений подтверждает версию о менее погруженном участии отцов в воспитательном процессе своих детей.

Заключительный вопрос данного исследования отражал содержание проблем современных семей. Для наибольшей открытости респондентов формулировка осуществлялась по методу проективных вопросов: отсутствовала прямая адресность, при этом участники исследования неосознанно давали ответ через проекцию своего жизненного опыта и личных убеждений. Распределение ответов представлено на рисунке 5.

Первостепенными среди предложенных вариантов проблем респонденты отмечают «Трудности коммуникации и понимания между родителями и детьми» (18,9%) и «Дефицит времени на воспитание детей» (17,4%). Также высокой степенью значимости отмечены «Недостаточность психологических знаний у родителей» (14,6%) и «Недостаточные знания у родителей о психофизиологических особенностях развития детей» (13,9%). В меньшей степени тревожат родителей «Гиперопека ребенка и потворствование» (8,8%), «Отсутствие согласия и единой воспитательной концепции между членами семьи» (8,3%), «Финансовые ограничения» (6,9%), «Недостаточность

Родительский запрос как фактор развития системы ...

родительского опыта» (6,4%). Небольшое число родителей указало на такую проблему как «Чрезмерное количество информации о воспитательных стратегиях» (4,8%).



Рис. 5. Ответы родителей на вопрос «Как вы считаете, с какими проблемами в воспитании детей сталкивается большинство современных семей?»

Анализ полученных результатов по подвыборке родителей детей с особыми образовательными потребностями и нормы существенных различий не показал. Обращает на себя внимание только различие в распределении ответов по наиболее значимым 4 проблемам семейного воспитания. Расхождения во мнениях данных категорий родителей отражены в таблице 2.

Табл. 2. Наиболее значимые проблемы семейного воспитания, отмеченные родителями детей с особыми образовательными потребностями и нормы

Категория родителей	Трудности коммуникации и понимания между родителями и детьми	Дефицит времени на воспитание детей	Недостаточность психологических знаний у родителей	Недостаточные знания у родителей о психофизиологических особенностях развития детей
Родители детей с ООП	20,4%	16,3%	15,1%	15,9%
Родители нормотипичных детей	17,5%	18,2%	13,9%	12%

Такие приоритеты в ответах родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, ожидаемы. Принимая во внимание тот факт, что наибольшее число опрошиваемых данной категории родителей, семьи с детьми с РАС, то трудности коммуникации и нехватка знаний об особенностях развития детей — главные трудности, в отношении которых семье требуется социально-педагогическая поддержка.

При анализе гендерных различий во мнениях отмечено, что среди отцов приоритетной проблемой в воспитании является нехватка времени (20,3%) и недостаток психологических знаний (18,8%). Также отцы отмечают трудности в коммуникации (15%) и нехватку знаний об особенностях развития детей. А самыми не востребованными были варианты «Чрезмерное количество информации о воспитательных стратегиях» (2,5%) и «Отсутствие согласия и единой воспитательной концепции между членами семьи» (3%).

Основываясь на выявленных образовательных запросах родителей, следует отметить необходимость формирования мер по совершенствованию взаимодействия педагогов с семьями, воспитывающими детей. Трансформация коммуникационных моделей должна способствовать формированию регулярной системной обратной связи, исключая формальный уведомительный характер. Комбинирование очного консультирования и активного использования цифровых форматов (чаты и каналы в мессенджерах, карта обратной связи на платформе Yandex Forms, профессиональные блоги педагогов) позволит расширить возможности родительской вовлеченности и повысит адресность педагогической поддержки семей. Очное консультирование выходит за рамки традиционных индивидуальных встреч со специалистами и педагогами образовательной организации. Можно применять такие формы, как «родительский день» или «родительская карусель», где родители в обусловленное время могут встретиться с любыми педагогами и в формате открытого диалога и совместного планирования разработать индивидуальный маршрут повышения результатов академической и социальной успешности ребенка. Организация семейных конференций «Профессия родитель», где родители могут выбрать для себя роли спикера, эксперта или слушателя, соответствующие их запросу и компетентности, заменяет традиционные просветительские мероприятия. Психолого-педагогическая поддержка в форме фасилитации в объединенных школьным психологом родительских группах будет способствовать командному решению схожих проблемных вопросов, что станет эффективным способом задействования родительского ресурса. Расширение альтернативных

форм коммуникации родителей и школы может осуществляться и администрацией образовательной организации. Классические общешкольные собрания могут быть проведены с активными представителями родительского сообщества в формате круглого стола «Родительский совет», «Мировое кафе», «Голосование точками». В современной системе коммуникации школы и родителей актуально использование креативных практик. Традиционное родительское собрание можно провести в неформальной обстановке: на природе, в формате «чай с куратором». Внедрение инновационных форм коммуникации в образовательное пространство школ способствует созданию атмосферы сопричастности и общности, что в свою очередь повышает уровень родительской ответственности, корректирует родительские ожидания и способствует более эффективному удовлетворению образовательных и социальных потребностей семей, воспитывающих детей.

Заключение. На основании проведенного исследования нами сделан вывод, что при комплексном изучении родительский запрос может стать ключевой детерминантой, задающей вектор развития системы социально-педагогической поддержки семьи в школе. При условии детализации и системной организации он способен значительно повысить качество и адресность помощи, улучшая образовательные и социально-психологические результаты для детей и семей обучающихся. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о востребованности социально-педагогической поддержки среди родительской аудитории, однако возникает необходимость разработки и внедрения инновационных форм взаимодействия семьи и школы, ориентированных на высокую степень родительской вовлеченности и расширения открытости образовательных практик. Запросы и потребности родителей к школе дифференцируются в зависимости от категории семьи, жизненных условий и уровня родительских компетенций, что должно учитываться при проектировании системы социально-педагогической поддержки в образовательной организации.

Таким образом, интеграция детального анализа родительских запросов в процесс разработки и модернизации системы социально-педагогической поддержки будет способствовать повышению ее эффективности и устойчивости в практике взаимодействия школы и семьи.

Список литературы

1. *Башманова Е. Л.* Опыт исследования образовательных запросов родителей к школе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государствен-

ного университета. 2019. № 2(50). С. 98–107.

2. Берзин Б. Ю., Мальцев А. В., Панченко П. Б. [и др.] Представления родителей учащихся о современной школе // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 49–54.

3. Горюнова Л. В., Полякова Е. В. Подготовка педагогических кадров в магистратуре к содействию участия родителей в инклюзивном образовании: актуализация проблемы и пути решения // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2025. № 4. С. 308–323.

4. Гошин М. Е., Мерцалова Т. А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.

5. Гракова В. В. Взаимодействие педагогов с семьями воспитанников: формы и методы включения родителей в образовательный процесс // Дополнительное образование взрослых: международные тенденции и национальные приоритеты: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 105-летию БГПУ/ Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2019. С. 46–51.

6. Гребенникова В. М., Игнатович В. К., Игнатович С. С. [и др.] Социально-педагогическая поддержка семьи в практике современного образования: опыт эмпирического исследования // Педагогика: история, перспективы. 2019. Т. 2, № 5. С. 71–98.

7. Игнатович В. К., Гребенникова В. М., Курочкина В. Е. [и др.] Педагогическая поддержка семьи как социальный проект // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 4(288). С. 28–36.

8. Коротаява Е. В., Андрюнина А. С., Чугаева И. Г. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 97–121.

9. Кузнецова В. Е. Технологии социально-педагогического сопровождения семейного воспитания как отражение запроса на поддержку родительства // Социально-педагогическая и психологическая поддержка родительства: опыт, проблемы, перспективы: Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, 2023. С. 78–85.

10. Лавров А. С., Андреева Е. Е. Оценка социальной напряженности в образовательной среде школы в призме родительских представлений // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 56–66.

11. Лушикова Т. В. Изучение образовательного запроса как основа организации внеурочной деятельности // Социокультурные основы развития воспитательных систем образовательных организаций в условиях сельских территорий: Материалы международной научно-практической конференции, Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2024. С. 98–102.

12. Любичкая К. А., Нисская А. К. Взаимодействие семьи и школы: каналы коммуникации педагогов и родителей // Семья и дети в современном мире / Под общей и научной редакцией В. Л. Ситникова. Том IV. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. С. 218–225.

13. Минюрова С. А., Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Анализ запроса родителей (законных представителей) по вопросам обучения и воспитания детей // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 216–221.

14. Мирошникова О. С. Родительский запрос как фактор формирования позитивного имиджа частных дошкольных образовательных организаций Белгородской области // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 2. С. 111–114.

15. Самарцева О. К., Гудзовская А. А. Типы социальных ожиданий родителей в отношении образовательного учреждения (по результатам эмпирического исследования) // Социальные явления — журнал международных исследований. 2015.

№ 1(3). С. 83–87.

16. Тарханова И. Ю., Райхельгауз Л. Б., Угарова М. Г. Образовательные запросы родителей школы: опыт эмпирического анализа // Человек и образование. 2024. № 2(79). С. 104–112.

References

1. *Bashmanova E. L.* Opyt issledovaniya obrazovatel'nyh zaprosov roditel'ev k shkole // Uchenye zapiski. Ėlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 2(50). S. 98–107. [In Rus].
2. *Berzin B. Yu., Mal'cev A. V., Panchenko P. B.* [i dr.] Predstavleniya roditel'ev uchashchih'sya o sovremennoj shkole // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. № 4. S. 49–54. [In Rus].
3. *Goryunova L. V., Polyakova E. V.* Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v magistrature k sodejstvuyu uchastiya roditel'ev v inkluzivnom obrazovanii: aktualizaciya problemy i puti resheniya // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept". 2025. № 4. S. 308–323. [In Rus].
4. *Goshin M. E., Mercalova T. A.* Tipy roditel'skogo uchastiya v obrazovanii, social'no-ekonomicheskij status sem'i i rezul'taty obucheniya // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 3. S. 68–90. [In Rus].
5. *Grakova V. V.* Vzaimodejstvie pedagogov s sem'yami vospitannikov: formy i metody vklucheniya roditel'ev v obrazovatel'nyj process // Dopolnitel'noe obrazovanie vzroslyh: mezhdunarodnye tendencii i nacional'nye priority: Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 105-letiyu BGPU/ Minsk: Uchrezhdenie obrazovaniya «Belorusskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni Maksima Tanki», 2019. S. 46–51. [In Rus].
6. *Grebennikova V. M., Ignatovich V. K., Ignatovich S. S.* [i dr.] Social'no-pedagogicheskaya podderzhka sem'i v praktike sovremenno obrazovaniya: opyt empiricheskogo issledovaniya // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2019. T. 2, № 5. S. 71–98. [In Rus].
7. *Ignatovich V. K., Grebennikova V. M., Kurochkina V. E.* [i dr.] Pedagogicheskaya podderzhka sem'i kak social'nyj proekt // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2021. № 4(288). S. 28–36. [In Rus].
8. *Korotaeva E. V., Andryunina A. S., Chugaeva I. G.* Dialogicheskoe vzaimodejstvie sem'i i shkoly: soderzhatel'nyj aspekt // Obrazovanie i nauka. 2023. T. 25, № 3. S. 97–121. [In Rus].
9. *Kuznecova V. E.* Tekhnologii social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semejnogo vospitaniya kak otrazhenie zaprosa na podderzhku roditel'stva // Social'no-pedagogicheskaya i psihologicheskaya podderzhka roditel'stva: opyt, problemy, perspektivy: Sbornik statej po materialam III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. M. Tanki, 2023. S. 78–85. [In Rus].
10. *Lavrov A. S., Andreeva E. E.* Ocenka social'noj napryazhennosti v obrazovatel'noj srede shkoly v prizme roditel'skikh predstavlenij // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.— 2025. № 2. S. 56–66. [In Rus].
11. *Lushnikova T. V.* Izuchenie obrazovatel'nogo zaprosa kak osnova organizacii vneurochnoj deyatelnosti // Sociokul'turnye osnovy razvitiya vospitatel'nyh sistem obrazovatel'nyh organizacij v usloviyah sel'skikh territorij: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo, 2024. S. 98–102. [In Rus].
12. *Lyubickaya K. A., Nisskaya A. K.* Vzaimodejstvie sem'i i shkoly: kanaly kommunikacii pedagogov i roditel'ev // Sem'ya i deti v sovremennom mire / Pod obshchej i nauchnoj redakciej V. L. Sitnikova. Tom IV. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, 2018. S. 218–225. [In Rus].
13. *Minyurova S. A., Bryzgalova S. O., Tenkacheva T. R.* Analiz zaprosa roditel'ev (zakonnyh

- представителей) по вопросам обучения и воспитания детей // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 216–221. [In Rus].
14. *Miroshnikova O. S.* Roditel'skij zapros kak faktor formirovaniya pozitivnogo imidzha chastnyh doskol'nyh obrazovatel'nyh organizacij Belgorodskoj oblasti // Vestnik ekonomiki, prava i sociologii. 2019. № 2. S. 111–114. [In Rus].
 15. *Samarceva O. K., Gudzovskaya A. A.* Tipy social'nyh ozhidaniy roditelej v otnoshenii obrazovatel'nogo uchrezhdeniya (po rezul'tatam empiricheskogo issledovaniya // Social'nye yavleniya — zhurnal mezhdunarodnyh issledovanij. 2015. № 1(3). S. 83–87. [In Rus].
 16. *Tarhanova I. Yu., Rajhel'gauz L.B., Ugarova M. G.* Obrazovatel'nye zaprosy roditelej shkole: opyt empiricheskogo analiza // Chelovek i obrazovanie. 2024. № 2(79). S. 104–112. [In Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 13.01.2026

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 13.01.2026

Acceptance for publication: 19.02.2026



Рубрика «Исторические публикации» в этом году открывается статьей Н. И. Болдырева «А. С. Макаренко о семейном воспитании», которая была опубликована в 1941 году в журнале «Советская педагогика». Предваряет статью текст Е. Ю. Илалтдиновой, которая анализирует становление семейной педагогики Антона Семеновича Макаренко с точки зрения современного исследователя.

Илалтдинова Елена Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодёжных объединений и сообществ, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: ilaltdinova@raop.ru
ORCID:0000-0002-9017-4658

Поиски основ советской педагогики как науки о воспитании: наследие А. С. Макаренко и семейная педагогика

Статья Н. И. Болдырева является отражением поисков учеными-педагогами путей создания семейной педагогики в начале 1940-х гг. Семейная педагогика рассматривалась как один из ответов на появляющиеся в школе предвоенного периода проблемы воспитания, которые определялись в то время как проблемы с поведением и дисциплиной учащихся. Наследие А. С. Макаренко стало одним из оснований этих поисков, как и остается до сегодняшнего дня основанием для развития отечественной педагогики и теории воспитания.

Направлением научного творчества Н. И. Болдырева в дальнейшем стало нравственное воспитание, он был автором нескольких учебных пособий по педагогике, которые активно переиздавались и использовались в педагогическом образовании. Несколько поколений советских педагогов обучались на его трудах. В своих работах Н. И. Болдырев продолжал обращаться к наследию А. С. Макаренко.

Предлагаемая статья Н. И. Болдырева представляет собой положительную рецензию на первую полную публикацию лекций для родителей о воспитании детей, которые А. С. Макаренко прочитал по радио в ноябре — декабре 1937 года. Публикация была подготовлена его вдовой Галиной Стахивной и другом (по воспоминаниям его сына) В. Н. Колбановским, который в свое время первым поддержал положи-

тельной рецензией «Педагогическую поэму» А. С. Макаренко. В годы Великой Отечественной войны психолог В. Н. Колбановский был военным врачом и с фронта писал статьи о наследии А. С. Макаренко по просьбе Г. С. Макаренко, которая с 1943 года работала в лаборатории по изучению наследия А. С. Макаренко в только что созданной Академии педагогических наук РСФСР. Интересен факт, что в этих статьях с фронта он по памяти цитировал «Педагогическую поэму» А. С. Макаренко и просил проверить эти цитаты при подготовке его статей к публикации.

Н. И. Болдырев упоминает в статье факт того, что в предисловии к этому изданию «Лекций для родителей» В. Н. Колбановский убедительно доказал значение наследия А. С. Макаренко, хотя в рассматриваемый период это являлось еще предметом дискуссии. Более того, значение наследия А. С. Макаренко для теории и практики воспитания стало предметом общественно-педагогических дискуссий и в конце 1940-х — начале 1950-х гг. В результате дискуссий А. С. Макаренко прочно вошел в официальную педагогику как выдающийся советский педагог, наряду с Н. К. Крупской и др., его идеи стали включаться в учебные пособия по педагогике для подготовки учителей, было издано первое собрание его сочинений, которое дало новый импульс для развития теории и практики воспитания на основе педагогики А. С. Макаренко, исследованиям его наследия в последующие периоды, особенно педагогической общественностью в 1960-х гг.

Содержание статьи является ценным материалом для понимания того, каким образом происходило освоение наследия А. С. Макаренко на начальном его этапе, какие его идеи были восприняты, каким образом интерпретировались, что не принималось исследователями его творчества в это время. В названии статьи отражается характерный для данного периода подход к изучению трудов А. С. Макаренко, который выражался в описательной репрезентации его идей с минимальным уровнем анализа. Название этих научных трудов тогда, как правило, начиналось словами «А. С. Макаренко о...», а спектр тем, которые рассматривались, был достаточно широк и отражал актуальную для того времени проблематику. Такой подход к исследованию наследия может быть объяснен тем, что для широкой педагогической общественности и тем более для родителей труды А. С. Макаренко еще не были доступны, и такого рода статьи в журналах с большими тиражами выполняли своего рода просветительскую, популяризаторскую функцию. Собрание его сочинений, подготовленное впервые в начале 1950-х гг., стало затем основой для дальнейшей публикации его произведений отдельными изданиями

и для подготовки следующих собраний сочинений.

В статье Н. И. Болдырева есть и некоторые, имеющие как объективные, так, вероятно, и субъективные причины, неточности в представлении педагогики А. С. Макаренко. Ярким проявлением такой неточности принципиального значения в тексте первой лекции, например, является то, что автор приписывает А. С. Макаренко тезис о первостепенной важности «прямого влияния на ребенка», в то время как в его педагогике главным фактором воспитания является уклад жизни, в данном контексте уклад жизни семьи, т.е. педагогически целесообразно организованные игра, труд, отдых, учеба, не прямое, а опосредованное влияние. Обращаясь к родителям, А. С. Макаренко говорит в рецензируемом издании: «Истинная сущность воспитательной работы... в организации вашей семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора». Макаренковский принцип параллельного педагогического действия, скрытая педагогическая позиция взрослого прочно вошли в базис отечественной теории воспитания.

В последующих изданиях этого материала А. С. Макаренко сохранилась только часть названия, современным исследователям и родителям этот материал доступен под названием «Лекции о воспитании детей». Статья Н. И. Болдырева раскрывает содержание лекций А. С. Макаренко для родителей, более того, отдельные положения А. С. Макаренко он дополняет и примерами из его «Книги для родителей», что может способствовать обращению современных исследователей и родителей к произведениям А. С. Макаренко, признанному классику мировой педагогики, который посвятил свою деятельность педагогике как науке о воспитании.

Таким образом, для современного читателя статья интересна и с историко-педагогической точки зрения анализа эволюции теории семейного воспитания и освоения наследия А. С. Макаренко, и с точки зрения формирования современных подходов к семейному воспитанию на основе отечественной классики педагогики — основы решения современных задач суверенизации науки в аспекте семейной педагогики на основе отечественного педагогического наследия, которое не теряет своей ценности в аксиологическом и организационно-педагогическом отношении. Проблемы семейного воспитания сохраняют свою актуальность, также как и способы их решения, предложенные классиком педагогики, продолжателем отечественной традиции в педагогике как науке о воспитании, заложенной К. Д. Ушинским.



В предлагаемом вам историческом тексте полностью сохранены грамматика и орфография того времени

А. С. Макаренко о семейном воспитании

(А. Макаренко. Лекции для родителей.

Под ред. Г. Макаренко и В. Колбановского. Учпедгиз. М., 1940 г.

120 стр., тир. 50000, ц. 1 р. 25 к.)

Н. И. Болдырев

Для цитирования: Н. И. Болдырев А. С. Макаренко о семейном воспитании // Советская педагогика. 1941. № 3 (март). С. 110–116

Выдающийся советский педагог и писатель А. С. Макаренко уделял исключительное внимание вопросам семейного воспитания.

Отдав лучшие годы своей жизни работе с детьми, не имеющими родителей, автор «Педагогической поэмы» прекрасно понимал значение для детей родительской ласки и высоко ценил роль семьи в коммунистическом воспитании подрастающего поколения. Руководство колонией для несовершеннолетних правонарушителей, гигантская работа по воспитанию или, вернее по перевоспитанию тысяч детей со всей очевидностью показали А. С. Макаренко, что роль родителей в воспитании детей исключительно велика, что на перевоспитание детей, лишённых положительного воспитания со стороны родителей, приходится затрачивать очень много сил и энергии.

Поэтому не случайно А. С. Макаренко вопросам семейного воспитания посвятил немало страниц своих произведений, проникнутых страстным желанием помочь родителям воспитать достойных сынов нашей родины — активных строителей коммунизма.

В «Книге для родителей», в многочисленных письмах родителям о воспитании детей, и, наконец, в «Лекциях для родителей», прочитанных по радио, А. С. Макаренко даёт продуманные и проверенные на практике педагогические советы родителям о воспитании детей в семье. Не ограничиваясь перечислением воспитательных задач, он чётко и ясно определяет пути и средства семейного воспитания. Эти средства вполне доступны каждому родителю, так как они взяты из обычного семейного обихода и отражают широкий и многосторонний опыт нашей замечательной действительности.

А. С. Макаренко неоднократно подчёркивал, что воспитание детей — дело не лёгкое, однако оно вполне доступно всем родителям

при условии, если они отнесутся к нему со всей серьёзностью и ответственностью, если воспитанием своих детей родители будут заниматься повседневно, систематически.

Красной нитью через все произведения А. С. Макаренко, посвящённые вопросам семейного воспитания, проходит мысль о необходимости сочетания разумной любви к детям с высокой требовательностью к ним. А. С. Макаренко решительно выступает против изнеженности и эгоизма, против воспитания избалованных «барчуков», неспособных к труду и к преодолению трудностей. Он указывает пути воспитания людей волевых, выдержанных и уверенных в своих силах, людей трудолюбивых, способных преодолевать препятствия, уважающих законы коллектива и законы дружбы.

Все эти качества впервые закладываются у детей в семье, начиная с самого раннего возраста. От обстановки в семье, от воспитательного воздействия ее в значительной мере зависит выработка характера, взглядов и поведения детей.

Не останавливаясь подробно на всех высказываниях А. С. Макаренко по вопросам семейного воспитания, рассмотрим лишь основные положения о воспитании детей в семье, сформулированные им в «Лекциях для родителей», изданных Учебно-педагогическим издательством Наркомпроса РСФСР в конце 1940 г.

Эти лекции были прочитаны А. С. Макаренко для родителей по радио. Впервые опубликованы они были в сентябре-октябре 1940 г. в «Учительской газете» и, частично, в газете «Известия».

В изданной Учпедгизом книге напечатаны восемь лекций, в которых освещаются следующие вопросы: об общих условиях семейного воспитания; о родительском авторитете; о дисциплине; об игре; о воспитании в труде; о семейном хозяйстве; о воспитании культурных навыков и о половом воспитании.

Лекциям предпослано предисловие проф. В. Колбановского, в котором он коротко, но достаточно чётко и убедительно показывает значение педагогического наследства А. С. Макаренко.

В лекции п е р в о й А. С. Макаренко со всей силой подчёркивает огромное значение воспитания детей.

«Воспитание детей — важная область нашей жизни. Наши дети — это будущие граждане нашей страны и граждане мира. Они будут творить историю. Наши дети — это будущие отцы и матери, они тоже будут воспитателями своих детей. Наши дети должны вырасти прекрасными гражданами, хорошими отцами и матерями»^{*}

^{*} А. Макаренко. Лекции для родителей. Стр. 16. В дальнейшем в скобках указываются лишь страницы этой книги.

«Родители должны всегда помнить, — указывает А. С. Макаренко, — что воспитание детей — дело огромной важности и что родители должны нести большую ответственность за него».

Особенно большое внимание в первой лекции уделяется вопросу о перевоспитании детей:

«...воспитать ребёнка правильно и нормально гораздо легче, чем перевоспитать. Перевоспитание требует больше сил и больше знаний, больше терпения, а не у каждого родителя это найдётся» (стр. 17. Разрядка автора).

А. С. Макаренко советует родителям с самого начала, с самых ранних лет воспитывать детей так, чтобы потом не пришлось перевоспитывать их.

Родители должны всегда помнить, что воспитание детей, воспитание будущих граждан страны социализма — не частное, а общегосударственное дело. «Вы родили и воспитываете сына или дочь не только для вашей родительской радости, — говорит А. С. Макаренко родителям в своей первой лекции. — В вашей семье и под вашим руководством растёт будущий гражданин, будущий деятель и будущий борец. Если вы воспитаете плохого человека, горе от этого будет не только вам, но и многим людям и всей стране» (стр. 22).

Родители вместе со школой должны нести ответственность перед родиной за воспитание полноценных граждан. На заводах и в учреждениях мы стыдимся выпускать брак вместо хорошей продукции. «Ещё более стыдно ... давать обществу плохих или вредных людей» — указывает А. С. Макаренко. Ни на минуту нельзя забывать об огромной моральной ответственности родителей за воспитание и рост будущих граждан.

А. С. Макаренко советует родителям серьёзно задуматься над вопросами воспитания детей. Не достаточно любить детей, наслаждаться их обществом, наряжать их и хвастаться ими перед окружающими. Надо хорошо знать и всегда твёрдо помнить о том, какие качества надо прививать своим детям.

«Каждый отец и каждая мать должны хорошо знать, что они хотят воспитать в своём ребёнке. Надо отдавать себе ясный отчёт относительно своих собственных родительских желаний. Хотите ли вы воспитать настоящего гражданина советской страны, человека знающего, энергичного, честного, преданного своему народу, делу революции, трудолюбивого, бодрого и вежливого? Или вы хотите, чтобы из вашего ребёнка вышел мещанин, жадный, трусливый, какой-нибудь хитренький и мелкий делец? Дайте себе труд, подумайте хотя бы втайне, и вы сразу увидите и много сделанных вами ошибок

и много правильных путей впереди» (стр. 22).

Каждый родитель, по мнению А. С. Макаренко, должен иметь перед собой «... точную цель и программу воспитательной работы» (стр. 26). В семейном воспитании, как и в школьном обучении, нужна определённая система и последовательность, нужен определенный круг требований по отношению к детям.

Переходя к вопросу о путях и средствах воспитания детей в семье, А. С. Макаренко большое значение придает личному примеру родителей. Не может быть хорошим воспитателем отец, который сам является плохим гражданином, который не интересуется жизнью страны, её борьбой и успехами. Не могут правильно воспитывать своих детей и такие родители, которые «...на работе и среди людей чувствуют себя гражданами, а домашние дела проходят у них совсем по-другому: дома они или просто помалкивают или, напротив, ведут себя так, как не должен вести себя советский гражданин» (стр. 23).

А. С. Макаренко советует родителям: прежде чем начинать воспитание детей, надо проверить своё собственное поведение.

Поведение родителей — «самая решающая вещь в воспитании детей.

«Не думайте, что вы воспитываете ребёнка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и врагами, как вы смеётесь, читаете газету — всё это имеет для ребёнка большое значение» (стр. 24).

Каждый родитель, — указывает А. С. Макаренко, — должен быть прежде всего хорошим гражданином и «своё гражданское самочувствие» должен вносить в семью. Нельзя семейные дела отделять от общественных. Активность родителей в обществе, на работе должна иметь отражение и в семье.

«Всё, что совершается в стране, через вашу душу и вашу мысль, должно приходить к детям. То, что совершается на вашем заводе, что радует или печалит вас, должно интересоваться и ваших детей. Они должны знать, что вы — общественный деятель, и гордиться вами, вашими успехами, вашими заслугами перед обществом» (стр. 23).

Повышение родительских требований к себе, родительское уважение к своей семье и строгий контроль над каждым своим шагом, по мнению А. С. Макаренко, является первым самым главным методом воспитания детей в семье. Никакие рецепты не помогут родителям, если у них будут большие недостатки.

Главное в воспитании детей, по мнению А. С. Макаренко, заключается не в разговорах родителей с ребёнком наедине, а в прямом воздействии на ребёнка, в организации жизни семьи, в организации личной жизни родителей и в организации жизни ребёнка.

А. С. Макаренко решительно протестует против «парникового воспитания, изолированного высиживания» детей. В жизни ребёнку придётся столкнуться с разнообразными влияниями, в том числе и с отрицательными и даже враждебными, а потому надо выработать у него умение разбираться в этих влияниях и правильно оценивать их.

В заключение первой лекции А. С. Макаренко указывает на необходимость учёта «мелочей» в воспитательной работе. Воспитание ребёнка в семье на первый взгляд состоит как будто из «мелочей». Но эти «мелочи» имеют в жизни ребёнка очень большое значение. Они действуют на ребёнка ежедневно и ежечасно. Из них складывается жизнь детей. Поэтому хорошая организация воспитательной работы требует тщательного учёта всех «мелочей». Внимание к мелочам является гарантией против ошибок и неудач семейного воспитания.

Вторая лекция Макаренко посвящена очень важному вопросу семейного воспитания — вопросу о родительском авторитете.

Значение авторитета в воспитательной работе в семье огромно. Без авторитета невозможен воспитатель — замечает А. С. Макаренко. Каждый родитель должен иметь авторитет в глазах своих детей. Это прекрасно понимают очень многие родители. Однако создать истинный авторитет могут далеко не все.

Некоторые родители ошибочно считают, что «авторитет даётся от природы, что это — особый талант» (стр. 29).

А. С. Макаренко в своей лекции родительском авторитете доказывает, что авторитет «может быть организован в каждой семье...» и что это «...не очень трудное дело» (стр. 29). Однако, к сожалению, многие родители организуют авторитет «на ложных основаниях». Они стремятся любыми средствами обеспечить послушание детей. В семье устанавливается не настоящий, а ложный авторитет, основанный на искусственных принципах.

В своей лекции А. С. Макаренко показывает и развенчивает несколько сортов такого ложного авторитета.

Существует, например, авторитет подавления. «Это — самый страшный сорт авторитета, хотя и не самый вредный» (стр. 29). Таким авторитетом страдает чаще всего отец. Дома он «всегда рычит, всегда сердитый, за каждый пустяк раздражается громом, при всяком удобном и неудобном случае хватается за парку или за ремень, на каждый вопрос отвечает грубостью, каждую вину ребёнка отмечает наказа-

нием...» (стр. 30). Такой авторитет запугивает детей убивает в них всякую инициативу и самостоятельность, приучает детей подальше держаться от «страшного папаши», вызывает детскую ложь и трусость.

К счастью — замечает А. С. Макаренко — такой вид авторитета в последнее время вымирает.

В практике семейного воспитания встречается авторитет расстояния. Сторонники такого авторитета стараются держаться подальше от детей, редко с ними разговаривают и выступают в виде начальства. При таком положении исключается взаимное понимание в семье и отсутствует общий язык между детьми и родителями.

Особым видом авторитета расстояния является авторитет чванства. Некоторые родители считают, что они — «самые заслуженные, самые важные деятели». Эту важность они подчёркивают на каждом шагу и с большим высокомерием относятся ко всем остальным людям, в том числе и к своим детям. Воспитанные в такой атмосфере дети вырастают эгоистами и хвастунами.

Одним из видов ложного авторитета является авторитет педантизма. Родители в этом случае выступают как бюрократы. «Они уверены в том, что дети должны каждое родительское слово выслушивать с трепетом, что слово — это святыня. Свои распоряжения они отдают холодным тоном и раз оно отдано, то немедленно становится законом». (стр. 31). Если такие папа или мама сказали: «завтра будет дождь и гулять нельзя», то хотя бы на другой день была прекрасная погода, всё же считается, что гулять нельзя. Такой авторитет обычно внушает детям чувство недовольства, а порой и ненависть к несправедливым родителям.

Авторитет резонёрства также не даёт положительных результатов в семейном воспитании. «Родители, сторонники такого авторитета, буквально заедают детскую жизнь бесконечными поучениями и назидательными разговорами» (стр. 32).

Самым распространённым сортом ложного авторитета является авторитет любви. Многие родители считают нужным «на каждом шагу показывать детям свою родительскую любовь» (стр. 33). Делается это с целью добиться послушания и любви к родителям со стороны детей. Однако на деле в такой семье, «...погружённой в море сентиментальности и нежных чувств» (стр. 33), вырастают неискренние и лживые эгоисты. Было бы неправильно утверждать, что А. С. Макаренко вообще выступал против любви к детям. Его педагогика проникнута чувством глубокого гуманизма, чувством уважения и любви к человеку и в первую очередь чувством любви к детям. Однако А. С. Макаренко всегда подчёркивал, что любовь

к детям должна быть разумной и требовательной.

Некоторые родители хотят добиться послушания детей путём уступчивости, мягкости и доброты. Удовлетворяя безоговорочно все капризы и желания детей, родители думают таким образом завоевать авторитет в их глазах. Этот авторитет А. С. Макаренко называет авторитетом доброты и считает его самым неумным сортом авторитета. Дети в таких семьях часто начинают командовать своими родителями и совершенно не признают их авторитета.

Авторитет дружбы А. С. Макаренко рассматривает так же как один из видов ложного авторитета. При этом он имеет в виду такую дружбу между детьми и родителями, которая выходит за определённые границы.

Ещё в 1937 г. в «Книге для родителей» А. С. Макаренко писал: «Отец и сын могут быть друзьями, должны быть друзьями. Но отец всё же остаётся отцом, а сын остаётся сыном, т.е. мальчиком, которого нужно воспитывать и которого воспитывает именно отец, приобретающий благодаря этому некоторые признаки, дополнительные к его положению друга. А если дочь и мать не только друзья, но и подруги, а отец и сын не только друзья, а закадычные друзья, почти собутыльники, то дополнительные признаки, педагогические, могут незаметно исчезнуть»^{*}. Яркой иллюстрацией этого положения А. С. Макаренко является описание в «Книге для родителей» семьи учителей Головиных, в которой дети, вкусившие дружбу с родителями «в лошадиной дозе», бесцеремонно называют родителей «Гришкой» и «Варькой» и совершенно не признают их авторитета.

Дружба детей с родителями, по мнению А. С. Макаренко, должна быть основана на взаимном уважении.

Самым безнравственным видом авторитета А. С. Макаренко считал авторитет подкупа. Послушание детей в этом случае покупается подарками и соблазнительными обещаниями. Родители не задумываясь обещают детям купить игрушку или повести в цирк за то, если дети будут слушаться родителей, будут хорошо кушать, во-время будут ложиться спать и т.п. А.С Макаренко не возражает против премирования детей родителями за успешную учебу, за выполнение какой-либо трудной работы. Однако никогда не следует заранее объявлять детям «плату» и тем самым подкупать их.

Помимо перечисленных видов ложного авторитета А. С. Макаренко указывает ещё на авторитет учености, авторитет веселости, авторитет «рубашки парня» и авторитет красоты.

^{*} А. Макаренко. «Книга для родителей» 1937 г., стр. 195.

В практике семейного воспитания бывает и так, когда родители вообще не думают ни о каком авторитете и воспитывают детей как попало, без всякой системы. На чём же должен быть основан настоящий родительский авторитет в нашей советской семье? Как и при помощи каких средств родители могут завоевать этот авторитет?

«Главным основанием родительского авторитета, — по мнению А. С. Макаренко, — может быть жизнь и работа родителей их гражданское лицо их поведение» (стр. 35. Разрядка автора). Если родители живут полной жизнью нашей страны, они несомненно будут иметь настоящий авторитет у детей.

Большое значение для завоевания авторитета имеет учёт особенностей своих детей. Родители должны знать, чем интересуются их ребенок, что он любит, и что не любит, чего хочет и чего не хочет.

Своевременный совет и помощь детям в их учёбе, играх, внимательное и чуткое руководство детьми и повышение ответственности за воспитание их — всё это помогает укрепить авторитет родителей.

Заканчивая свою лекцию о родительском авторитете, А. С. Макаренко указывает: «Действительный авторитет основывается на вашей гражданской деятельности, на вашем гражданском чувстве, на вашем знании жизни ребенка, на вашей помощи ему и на вашей ответственности за его воспитание» (стр. 39).

Эти указания А. С. Макаренко, адресованные к родителям, несомненно должны быть учтены и учителем советской школы.

Лекция третья А. С. Макаренко посвящена чрезвычайно важному вопросу воспитательной работы в семье — вопросу о дисциплине.

В начале лекции А. С. Макаренко даёт глубокое определение дисциплины.

«Слово «дисциплина» имеет несколько значений, — говорил он. — Одни под дисциплиной понимают собрание правил поведения. Другие называют дисциплиной уже сложившиеся, воспитанные привычки человека, третьи видят в дисциплине только послушание. Все эти отдельные мнения в большей или меньшей степени приближаются к истине, но для правильной работы воспитателя необходимо иметь более точное представление о самом понятии «дисциплина» (стр. 40).

Нельзя дисциплинированное поведение детей ограничивать лишь послушанием», — говорил А. С. Макаренко. Послушание или быстрое, точное выполнение распоряжений и приказаний ещё не является достаточным признаком дисциплинированности. Мы должны требовать от советских граждан, чтобы они понимали, для чего и почему нужно выполнить то или иное распоряжение, и не только понимали, но и активно стремились выполнять это распоряжение как можно

лучше. Воспитание в духе социалистической дисциплины предполагает развитие инициативы, самодеятельности, активности и упорства в достижении поставленной цели. По мнению А. С. Макаренко «дисциплинированным человеком мы имеем право называть только такого, который всегда, при всяких условиях сумеет выбрать правильное поведение, наиболее полезное для общества, и найдет в себе твердость продолжать такое поведение до конца, несмотря на какие бы то ни было трудности и неприятности» (стр. 41).

Исходя из такого определения дисциплинированности, А. С. Макаренко совершенно правильно утверждает, что при помощи лишь одних упражнений в послушании нельзя воспитать у детей настоящей дисциплины. Дисциплинированный советский гражданин «...может быть воспитан только всей суммой правильных влияний, среди которых самое видное место должны занимать: широкая политическое воспитание, общее образование, книга, газета, труд, общественная работа и даже такие, как будто второстепенные вещи, как игра, развлечения, отдых. Только в совместном действии всех этих влияний может быть проведено правильное воспитание и только в результате его может получиться настоящий дисциплинированный гражданин социалистического общества» (стр. 41–42).

Таким образом родители должны всегда помнить о том, что дисциплина создается не нудными нотациями и наставлениями, не отдельными «дисциплинарными» мерами, «а всей системой воспитания, всей обстановкой жизни, всеми влияниями, которым подвергаются дети».

Одним из важнейших средств, способов воспитания дисциплинированного поведения, по мнению Макаренко, является режим. Поэтому в своей лекции о дисциплине А. С. Макаренко очень много внимания уделяет семейному режиму.

Характер режима зависит от возраста детей, от окружающей обстановки и других условий. Однако при всех условиях этот режим должен быть разумным и целесообразным, определенным и точным. Всякое нарушение режима детьми должно отмечаться. Никакие мелочи не должны оставаться без внимания родителей.

А. С. Макаренко точно устанавливает, какие моменты должны включать в себя семейный режим (см. стр. 47–48). Особое внимание уделяет он распределению рабочего времени.

Говоря о наказаниях детей, А. С. Макаренко подчеркивает, что родители должны избегать применения наказаний, так как «...сами по себе наказания не принесут никакой пользы, если нет правильного режима. А если есть правильный режим, свободно можно обойтись без наказаний, нужно только больше терпения» (стр. 52–53).

К поощрению детей при воспитании сознательной дисциплины, А. С. Макаренко также советует подходить более осторожно и внимательно.

«Никогда не нужно объявлять вперед какие-либо премии или награды. Лучше всего ограничиться простой похвалой и одобрением. Детская радость, удовольствие, развлечение должны предоставляться детям не в качестве награды за хорошие поступки, а в естественном порядке удовлетворения правильных потребностей» (стр. 52).

В педагогической системе А. С. Макаренко вопрос о воспитании сознательной дисциплины занимает большое место. В своей лекции о дисциплине, прочитанной по радио для родителей А. С. Макаренко на конкретном материале показал, как надо воспитывать дисциплинированное поведение у детей в семье.

В жизни ребенка большое значение имеет игра. В самом младшем возрасте ребенок преимущественно занят игрой. В более старшем, в школьном возрасте игра также занимает большое место.

Поэтому не случайно одну из своих лекций А. С. Макаренко посвятил вопросу об игре.

Подчеркивая огромное значение игры, он указывает, что «в игре воспитываются качества будущего работника и гражданина» (стр. 55).

Правильное руководство детской игрой несомненно требует от родителей более внимательного и вдумчивого отношения к игре детей. Однако, к сожалению, очень «многие родители не обращают достаточного внимания на дело руководства игрой и либо предоставляет ребенка самому себе, либо окружают его игрой излишней заботой и излишними игрушками» (стр. 67).

А. С. Макаренко указывает на наличие трёх основных стадий в детской игре. «Первая стадия — это время комнатной игры, время игрушки. Она начинает переходить во вторую стадию около пяти-шести лет. Первая стадия характеризуется тем, что ребенок предпочитает играть один, редко допускает участие одного-двух товарищей...

Вторая стадия детской игры труднее для руководства, так как в этой стадии дети уже не играют на глазах у родителей, а выходят на более широкую общественную арену. Вторая стадия продолжается до 11–12 лет, следовательно захватывает часть школьного времени» (стр. 58,60).

С 11–12 лет, в школьном возрасте, совершается переход к третьей стадии детской игры. «На этой стадии ребенок уже выступает, как член коллектива, при этом коллектива не только игрового, но и делового, учебного. Поэтому и игра в этом возрасте принимает более строгие коллективные формы и постепенно становится игрой спортивной,

т.е. связанной с определенными физкультурными целями, правилами, а самое главное с понятиями коллективного интереса и коллективный дисциплины» (стр. 60).

Охарактеризовав каждую стадию детской игры, А. С. Макаренко указывает, что родители должны применять безусловно различные методы в руководстве игрой детей. Однако на всех стадиях детской игры необходимо предоставить ребенку возможность развития самостоятельности, творческой инициативы и обеспечить правильное развитие его способностей.

В лекции пятой А. С. Макаренко освещает вопрос о трудовом воспитании в семье.

«Правильное советское воспитание, — говорит он, — невозможно себе представить как воспитание нетрудовое» (стр. 68). Надо всегда помнить о том, что дети наши будут членами трудового общества, что ценность их в этом обществе будет зависеть от того, насколько они в состоянии будут принимать участие в общественном труде.

А. С. Макаренко настойчиво рекомендует родителям приучать детей к творческому труду. Этот труд «возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта. Такое отношение к труду возможно только тогда, когда никакая работа не кажется неприятной, если в ней есть какой-нибудь смысл» (стр. 69).

Подчеркивая огромное значение трудового воспитания, А. С. Макаренко указывает, что в процессе труда воспитывается товарищеское, правильное отношение к другим людям, развиваются не только мускулы, но и внешние чувства (зрение, осязание и т.д.).

Трудовая подготовка в семье имеет очень важное значение для будущей квалификации. Дети, получившие правильное трудовое воспитание в семье, гораздо быстрее и более успешно получают в дальнейшем специальную подготовку.

Участие детей в домашнем труде, по мнению А. С. Макаренко, должно начинаться очень рано. Уже в первые годы, в процессе игры ребенок должен приучаться к труду. Родители должны следить за тем, чтобы ребенок содержал свои игрушки в чистоте и порядке, убирал их в определенное место, по возможности, самостоятельно исправлял поломанные игрушки.

По мере роста ребенка круг его трудовых поручений в семье должен расширяться. К сожалению, родители далеко не всегда находят целесообразные виды детской работы и загружают детей однообразными поручениями или совершенно не дают никаких трудовых

поручений. Поэтому большой интерес представляет перечень видов детских работ, приведенный А. С. Макаренко в его лекции о трудовом воспитании (стр. 74–76). Этот перечень показывает, как много разнообразных, интересных и посильных работ можно поручить детям в семье. Безусловно, не следует одновременно давать детям слишком много поручений. Нельзя забывать того, что дети учатся в школе что их учебная работа «должна считаться самой главной и первоочередной», — говорит А. С. Макаренко.

Указания и советы А. С. Макаренко о трудовом воспитании в семье приобретают особое значение в настоящее время, в связи с решением поставленной перед нашей школой задачи подготовки подрастающего поколения к практической деятельности.

Большой интерес представляет лекция шестая А. С. Макаренко о семейном хозяйстве.

Вопрос о значении хозяйственной деятельности семьи в воспитании детей совершенно не освещен в нашей педагогической литературе. А между тем, как правильно утверждает А.С Макаренко, участие детей в семейном хозяйстве способствует воспитанию очень важных особенностей характера будущего гражданина.

«При помощи правильного воспитательного руководства в области семейного хозяйства воспитываются: коллективизм, честность, заботливость, бережливость, ответственность, способность ориентировки, оперативная способность» (стр. 83).

А. С. Макаренко в своей лекции рассматривает каждое из этих качеств в отдельности и указывает пути и средства воспитания их в процессе хозяйственной деятельности.

Воспитывая в семье хорошего и честного хозяина, родители тем самым воспитывают и хорошего гражданина, — говорит в заключение А. С. Макаренко.

Лекция седьмая А. С. Макаренко посвящена проблеме воспитания в семье культурных навыков.

«Сильно ошибаются, — говорит он, — те родители, которые думают, что настоящее культурное воспитание составляет обязанность школы и общества, а семья в этой области ничего сделать не может. Приходится иногда наблюдать такие семьи, которые большое внимание уделяют питанию ребенка, его одежде, играм, и в то же время уверены, что до школы ребенок должен нагуляться, набрать сил и здоровья, а в школе он уже прикоснется к культуре» (стр. 94).

Между тем совершенно бесспорным является то положение, что культурное воспитание надо начинать очень рано. Семья для этого имеет большие возможности.

Определяя пути и средства культурного воспитания в семье, А. С. Макаренко говорит, что хорошо рассказанная в раннем детстве сказка уже является началом культурного воспитания детей. Поэтому выбор сказки и умение хорошо, выразительно рассказать её детям имеют огромное значение.

Одним из средств культурного воспитания в раннем детстве является рассматривание иллюстраций.

После обучения детей грамоте работа по воспитанию культурных навыков вступает в новый период. Дети могут читать книги и газеты и тем самым расширять свои знания. Решающую роль в расширении кругозора детей, в их культурном воспитании в этот период приобретает школа. Однако внимание родителей к культурному росту своих детей попрежнему не должно ослабевать.

Родители в своём распоряжении имеют очень важные средства культурного воспитания.

А. С. Макаренко в своей лекции рассказывает родителям о таких формах культурного воспитания детей, как совместное чтение газет и книг, посещение кино и театров, посещение музеев и выставок, прогулки за город для знакомства с природой, занятия детей спортом, игра в шахматы, устройство домашних спектаклей и т.п.

Умелое использование родителями всех этих форм несомненно поможет родителям правильно, разумно организовать детский досуг и в то же время успешно разрешить задачи культурного воспитания детей.

Последняя, восьмая, лекция А. С. Макаренко посвящена одному из наиболее трудных вопросов семейного воспитания — вопросу о половом воспитании детей.

Ни в одном вопросе «не было столько напутано и столько высказано неправильных мнений» (стр. 108), как в вопросе о половом воспитании. Попытки выделить вопрос о половом воспитании детей из общей системы воспитательной работы, стремление найти какие-то специальные методы затрудняли правильное осуществление полового воспитания.

«Правильное половое воспитание,— говорит А. С. Макаренко,— как и всякое воспитание человеческого характера, достигается, конечно, на каждом шагу, если вообще правильно организована жизнь семьи, если под руководством родителей растёт настоящий, правильный, советский человек. В вопросах любви и семейной жизни решающими всегда будут общие способности человека, его политическое и нравственное лицо, его трудовая работоспособность, его честность, его преданность своей стране, его любовь к обществу. Поэтому совершен-

но правильным является утверждение, что половая жизнь будущего человека воспитывается всегда, на каждом шагу, когда родители или воспитатели даже и не думают о половом воспитании» (стр. 111).

Исходя из этого положения, А. С. Макаренко утверждает, что в половом воспитании решающая роль принадлежит не каким-то отдельным, специально предназначенным для полового воспитания, методам, а всей совокупности воспитательных мероприятий.

«Поэтому, воспитывая в ребёнке честность, работоспособность, искренность, прямоту, привычку к чистоте, привычку говорить правду, уважение к другому человеку, к его переживаниям и интересам, любовь к своей Родине, преданность идеям социалистической революции, мы тем самым воспитываем его и в половом отношении» (стр. 112).

Таким образом задачу воспитания будущего семьянина, будущего мужа или будущей жены нельзя отрывать от общих задач воспитания.

Касаясь методов, специально предназначенных для полового воспитания, А. С. Макаренко советуют родителям очень осторожно подходить к объяснению детям вопросов, связанных с «тайной деторождения». Нет никакой надобности торопиться с этим. «Правда, ребенок часто спрашивает о том, откуда берутся дети, но из того, что ребенок заинтересован этим вопросом, не вытекает, что в раннем возрасте ему всё нужно до конца объяснять. Ведь ребёнок не только в половом вопросе кое-чего не знает. Многого он не знает и в других вопросах жизни, однако мы не спешим нагружать его непосильными знаниями раньше времени» (стр. 113).

Правильный режим в семье и нормальная загруженность детей «заботой и работой», регулярные занятия спортом — всё это способствует правильному осуществлению задач полового воспитания.

Даже беглый обзор основного содержания «Лекций для родителей» А. С. Макаренко показывает, что в этих лекциях глубоко разработаны наиболее важные вопросы семейного воспитания.

Автор «Лекций» горячо агитируют за правильную организацию семьи, за здоровое и радостное её устройство, за создание благоприятных условий для воспитания детей.

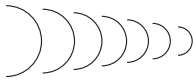
Автор не ограничивается полезными советами о воспитании детей, — он требует от родителей сознательного и продуманного отношения к вопросам воспитания подрастающего поколения.

Вопросы упорядочения быта, улучшения поведения родителей и повышения их ответственности за воспитание детей нашли широкое освещение почти во всех лекциях.

До последнего времени вопросы воспитания детей в семье остаются наименее разработанной областью научной педагогики.

Работы А. С. Макаренко, — его «Книга для родителей» и «Лекции для родителей» — несомненно помогут созданию крайне необходимой нам педагогики семейного воспитания. Безусловно, было бы неправильно утверждать, что в работах А. С. Макаренко решены все вопросы семейного воспитания, что им уже создана педагогика семьи.

Только опираясь на педагогические высказывания основоположников марксизма-ленинизма, критически перерабатывая наследство классиков буржуазной педагогики, используя работы замечательных советских педагогов — Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и, наконец, обобщая широкий разносторонний опыт воспитания детей в нашей советской семье — мы можем создать подлинно научную педагогику социалистической семьи.



УДК 5.8.1

Рецензия на монографию «Система образования, педагоги и дети в годы Великой Отечественной войны: в трех томах»

Гагкуев¹ Руслан Григорьевич, Юсопова² Алина Радиковна

¹ Член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, председатель Правления Российского исторического общества, исполнительный директор фонда «История Отечества», г. Москва, Российская Федерация.

E-mail: gagkuev@historyfund.ru

ORCID: 0000-0002-1413-6684

² Магистрант, Московский государственный университет имени

М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.

E-mail: alinayusopova@yandex.ru

ORCID: 0009-0002-9103-470X

Аннотация. Рецензия раскрывает особенности развития системы образования в годы Великой Отечественной войны. Представлены ключевые аспекты адаптации образовательных учреждений и педагогов к ужасам войны. Обращение к истории военного времени представляет собой не только дань памяти, но и важнейшее направление современного научного анализа. Юбилейная дата подчеркивает необходимость междисциплинарного обращения к проблематике, которая, несмотря на наличие фундаментальных работ, до настоящего времени оставалась в поле тематически ограниченных исследований. Коллективная монография решает масштабную научную проблему комплексного анализа системы образования в годы войны. Значимость издания обусловлена не только объемом привлеченного материала, но и глубиной поставленных исследовательских задач. Работа подчеркивает значимость издания для ученых, педагогов и обучающихся на всех уровнях образования.

Ключевые слова: система образования, Великая Отечественная война, историческая память, историко-педагогические исследования, педагогика, советская школа.

Для цитирования: Гагкуев Р. Г., Юсопова А. Р. Рецензия на монографию «Система образования, педагоги и дети в годы Великой Отечественной войны: в трех томах» // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С.239–245

Review on the monograph “The education system, teachers and children during the Great Patriotic War: in three volumes”

Gagkuev¹ Ruslan G., Yusopova² Alina R.

1D. Sc (History), Chairman of the Board of the Russian Historical Society, Executive Director of the History of the Fatherland Foundation, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation.

E-mail: gagkuev@historyfund.ru

ORCID: 0000-0002-1413-6684

2Master's student at Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: alinayusopova@yandex.ru

ORCID: 0009-0002-9103-470X

Abstract. *The review reveals the features of the development of the education system during the Great Patriotic War. The key aspects of the adaptation of educational institutions and teachers to the horrors of war are presented. The appeal to the history of wartime is not only a tribute to memory, but also the most important direction of modern scientific analysis. The anniversary date highlights the need for an interdisciplinary approach to the issue, which, despite the availability of fundamental work, has so far remained in the field of thematically limited research. The collective monograph solves a large-scale scientific problem of a comprehensive analysis of the education system during the war years. The importance of the publication is determined not only by the volume of the material involved, but also by the depth of the research tasks set. The work highlights the importance of the publication for scientists, educators, and students at all levels of education.*

Keywords: *the education system, the Great Patriotic War, historical memory, historical and pedagogical research, pedagogy, the Soviet school.*

For citation: *Gagkuev R. G., Yusopova A. R. Review of the monograph «The education system, teachers and children during the Great Patriotic War: in three volumes» // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026, No.1(73). P.239–245*

Великая Отечественная война стала трагическим испытанием для советского общества и радикально изменила все сферы жизни, включая систему образования. В условиях мобилизации, эвакуации населения, кадрового дефицита, разрушения инфраструктуры образовательные учреждения продолжали выполнять как учебные, так и социальные задачи. Обращение к истории военного времени представляет собой не только дань памяти, но и важнейшее направление современного научного анализа. В год празднования 80-летия

Великой Победы Российская академия образования при поддержке Российского исторического общества и фонда «История Отечества» выпустила трехтомный труд «Система образования, педагоги и дети в годы Великой Отечественной войны», ставший знаковым событием в историко-педагогической науке России и создающий пространство для осмысления роли отечественного образования в условиях крупнейшего испытания XX века.

Юбилейная дата подчеркивает необходимость междисциплинарного обращения к проблематике, которая, несмотря на наличие фундаментальных работ, до настоящего времени оставалась в поле тематически ограниченных исследований. Вне сферы рассмотрения специалистов на протяжении многих лет оставалось системное понимание образования как целостного социального института. В современной российской историографии можно выделить несколько основных направлений изучения образования в годы войны. Во-первых, внимание исследователей привлекают тенденции развития образования в годы войны. Один из примеров такой работы, книга «Система образования в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 гг.», изданная Центральным банком Российской Федерации и Университетом Банка России [3]. В ней рассматривается адаптация образовательных учреждений к экстремальным условиям войны. Во-вторых, локальные историко-педагогические исследования, посвященные опыту отдельных регионов и образовательных учреждений. В частности, статья Ю. Г. Россинского «Система образования РСФСР в годы Великой Отечественной войны» демонстрирует региональные особенности функционирования школ в военный период [2]. На архивных материалах автор показывает, как трансформировалась форма организации учебного процесса. В-третьих, исследования, отражающие повседневность учительского труда в военное время и демонстрирующие изменения жизни учительской интеллигенции. К примеру, статья И. А. Миловой «Уроки мужества: педагог и ребенок в блокадном Ленинграде (1941–1944)» поднимает вопросы сохранения учебного процесса в тяжелых условиях блокады [1]. Приведенные примеры наглядно показывают, что тема развития системы образования в годы Великой Отечественной войны активно разрабатывается в современной российской историографии. Но, несмотря на значительное количество работ, такие исследования фрагментарны.

Рецензируемая коллективная монография решает масштабную научную проблему комплексного анализа системы образования в годы Великой Отечественной войны. Значимость издания обусловлена не только объемом привлеченного материала, но и глубиной

поставленных исследовательских задач. Широкая источниковая база, представленная от нормативных документов и отчетов наркоматов до материалов региональных архивов, личных свидетельств, позволяет расширить возможности исследования и внести весомый вклад в формирование целостного представления о системе образования в годы войны. Структура издания построена с учетом методологической логики, последовательно представляя ключевых участников образовательного процесса и его особенности в годы войны.

Том I «Система образования СССР в годы Великой Отечественной войны» посвящен организационно-нормативным аспектам функционирования системы образования. Особое внимание исследователи уделили тому, как образовательные учреждения сумели приспособиться к военным реалиям. В центре анализа находятся не только формальные меры государственного управления, но и практическая работа школ, профессиональных и специализированных заведений, направленная на поддержание учеников в годы войны. В частности, научный интерес вызывают разделы, посвященные школьному образованию в тыловых территориях и демонстрирующие способность образовательной системы адаптироваться к экстремальным условиям войны.

Опираясь на архивные материалы федерального и регионального уровней, авторы тома показывают не только общие механизмы функционирования образовательной системы, но и конкретные практики, обеспечивающие непрерывность обучения и воспитания детей. Содержание тома не ограничивается фиксацией исторических фактов, а предлагает аналитический взгляд на роль образования как социального института военного времени. Таким образом, первый том демонстрирует последовательность раскрытия концепции образовательного процесса как стратегического мобилизационного ресурса Советского Союза. Он показывает, как различные учреждения функционировали в условиях войны, обеспечивая социальную поддержку детей и молодежи и подготовку будущих профессиональных кадров для страны. Важным аспектом стало рассмотрение деятельности различных акторов образовательного процесса, сумевших сохранить свои основные функции и сформировать моральные и гражданские ориентиры для учеников и педагогов в ужасных условиях военного времени. Критические замечания, вытекающие из анализа, носят конструктивный характер и задают векторы для дальнейших исследований. В частности, можно отметить преобладание в томе институционального подхода над антропологическим. Авторы уделяют особое внимание тому, как работала система в целом, тогда как восприятие

и личный опыт участников образовательного процесса раскрываются в меньшей степени. Эти аспекты получают более полное освещение во втором томе, посвященном детям и педагогам.

Том II «Дети и педагоги в годы Великой Отечественной войны» посвящен опыту детей и педагогов, оказавшихся в условиях блокады, эвакуации, оккупации и фронтовой действительности. Авторы акцентируют внимание на повседневности, социальной истории и антропологических аспектах военного времени. Том состоит из четырех разделов, образующих смысловую карту исследования и показывающих разные судьбы трагического прошлого. В частности, раздел о блокаде Ленинграда фиксирует масштабы насилия и разрушения, демонстрируя войну как пространство системного уничтожения гражданского населения Советского Союза. Важным аспектом второго тома является акцент на антропологическом и психологическом измерении войны. Авторы формируют целостную картину, позволяя увидеть ее отражение в судьбах поколений. Этот сдвиг исследовательской оптики позволяет раскрыть военную историю не как комплекс решений государства, а как совокупность прожитых человеческих опытов. Акцент на сюжетах из разных частей страны расширяет представление о войне как о многослойном социальном процессе. Исходя из вышеизложенного, второй том демонстрирует, что образовательная система продолжала выступать важнейшим механизмом сохранения моральных ориентиров и культурной памяти. Опираясь на богатый фактический материал, авторы сформировали целостное представление о роли детства и педагогики в военные годы. Исследователям удалось показать, что образовательная сфера является одним из ключевых ресурсов социальной и психологической адаптации в условиях сильнейших потрясений. Она не была стихийной и опиралась на целенаправленные научные исследования и разработки, обеспечивающие образовательной системе необходимый инструментарий.

Том III «Наука в годы Великой Отечественной войны: вклад в победу. Судьбы людей в грозные годы» посвящен подвигу советских исследователей. На основе широкого перечня источников авторы демонстрируют, как ученые разных специальностей стремились внести свой вклад в победу. Подробно раскрыта история создания Академии педагогических наук СССР, освещаются первые исследования и организационные действия, направленные на укрепление системы образования. Раздел «Святыми будете» становится эмоциональным и смысловым центром всего издания. Включение реальных историй людей, переживших войну, позволяет прочувствовать не только масштаб трагедии, но и глубину личных переживаний, стойкость

человеческого духа. Рассказанные истории, разные по содержанию, но общие по смыслу, передают атмосферу тревоги, неопределенности и одновременно показывают удивительное единство народа в тяжелые периоды времени. Раздел существенно расширяет рамки исследования, помещая научный анализ в контекст живой человеческой памяти.

В дополнение к сказанному важно обратить внимание на раздел «Мы не из детства, мы из войны», в котором представлены воспоминания преподавателей и сотрудников Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, чье детство прошло в годы войны. Реальные свидетельства очевидцев, сопровождаемые архивными материалами, позволяют раскрыть не только фактические обстоятельства их жизни, но и внутренние переживания, связанные с неопределенностью, утратами и необходимостью раннего взросления. Раздел формирует основу для понимания того, как события войны воздействовали на становление личности в условиях постоянной угрозы, демонстрирует стойкость человеческого духа. Таким образом, третий том представляет собой комплексное исследование, посвященное судьбам людей, переживших ужасы Великой Отечественной войны. Содержание, основанное на документальных свидетельствах и библиографических очерках, позволяет рассмотреть войну через опыт конкретных людей. Сильной стороной тома является включение разделов, основанных на личных историях людей, вынужденных столкнуться с ужасами военного времени. Эти материалы становятся ценным аналитическим ресурсом, позволяющим осмыслить влияние военных событий на формирование системы ценностей и жизненных ориентиров.

Создание масштабного проекта стало возможным благодаря слаженной работе большого коллектива профессиональных ученых, обеспечивающих глубину проработки отдельных направлений. Безусловно, высокой оценки и внимания заслуживают разделы региональных авторов, чьи труды позволили сформировать целостную картину функционирования системы образования в годы Великой Отечественной войны. Стоит отметить особую роль президента Российской академии наук Ольги Юрьевны Васильевой как идейного вдохновителя и редактора, чей вклад обеспечил проекту смысловое единство и высокую академическую значимость исследования. Не менее значима роль руководителя проекта Светланы Вениаминовны Ивановой, чья методическая поддержка и системный подход обеспечили согласованность работы авторского коллектива и четкость структуры издания. Благодаря совместной работе выдающихся исследователей удалось создать масштабное и целостное издание,

не выходящее аналогов в отечественной историографии. Авторам удалось охватить институциональные аспекты функционирования системы образования и выявить ее роль в обеспечении устойчивости советского общества в военные годы.

Следует подчеркнуть, что коллективная монография в трех томах «Система образования, педагоги и дети в годы Великой Отечественной войны» представляет собой комплексное исследование, раскрывающее развитие системы образования и демонстрирующее личные истории людей, вынужденных пережить ужасы войны. Система образования в годы войны стала важным интеллектуальным и социальным фронтом, противостоящим противнику, а ее бойцы — учителя, организаторы образования, педагоги, ученые — сумели создать устойчивые механизмы сохранения моральных ориентиров в условиях постоянной угрозы. Сильные стороны монографии заключаются в ее междисциплинарном подходе и широкой источниковой базе. Такой подход позволяет проанализировать разные аспекты трансформации системы образования в период Великой Отечественной войны, включая адаптацию учебного процесса к военным условиям, организационно-нормативные изменения и социальную поддержку молодежи. Содержание томов иллюстрирует комплексность подхода и поднимает широкий спектр вопросов. Ключевым достоинством является использование уникальных и ранее не опубликованных источников. Это позволяет не только понять специфику советского образования в годы войны, но и выявить ключевые механизмы адаптации образовательной системы к ее условиям. Издание будет полезно ученым, педагогам, обучающимся на всех уровнях образования, а также всем интересующимся героической историей Родины, подвигом науки, учительства, детей и молодежи в годы Великой Отечественной войны.

Список литературы

1. *Милова И. А.* Уроки мужества: педагог и ребенок в блокадном Ленинграде (1941–1944) / *И. А. Милова* // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — № 8. — С. 1035–1041.
2. *Россинский Ю. Г.* Система образования РСФСР в годы Великой отечественной войны / *Ю. Г. Россинский* // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 2 (23). — С. 24–39.
3. Система образования в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 гг. / Центральный банк Российской Федерации, Университет Банка России. — Москва: Банк России, 2025. — 14 с.

Дата поступления статьи в редакцию: 20.01.2026

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 20.01.2026

Acceptance for publication: 19.02.2026



Труды и дни Владимира Ивановича Додонова (1926–2003)

Овчинников Анатолий Владимирович

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, научный руководитель лаборатории сравнительной педагогики и истории образования Центра развития образования ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: anatovch2014@yandex.ru

SPIN-код: 1782-9779

5 марта 2026 года отмечается столетие со дня рождения Владимира Ивановича Додонова — ветерана Великой Отечественной войны, академика Российской академии образования, доктора исторических наук, профессора, оставившего о себе добрую память высоко нравственного, порядочного человека, крупного историка, мудрого и умелого руководителя ведущего теоретического института Российской академии образования, активного участника научных коллективов по созданию фундаментальных трудов по истории отечественного образования.

Владимир Иванович принадлежал к тому поколению родившихся в 1920-х годах, у представителей которого есть одна общая дата начала взрослой, ответственной жизни — 22 июня 1941 года. В феврале 1943 года он добровольцем уходит на фронт, становится рядовым истребительного батальона. Окончив пехотную школу снова на передовую. Боевые награды сияли на гимнастерке совсем молодого солдата в День Победы. А затем, участие в боевых действиях с Японией и продолжение воинской службы в званиях сержанта и старшины.

Отец Владимира Ивановича, Иван Кузьмич Додонов был известным советским историком, академиком Академии наук Узбекской ССР и после демобилизации Владимир Додонов, продолжая семейную традицию, поступил на исторический факультет Среднеазиатского государственного университета.

Вскоре студент Додонов переезжает в Москву и завершает образование на историческом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова, который окончил в 1954 году.

Молодой историк стал работать в Московском Доме ученых, а затем связал свою профессиональную деятельность с важнейшей в то время деятельностью — идеологической работой, последовательно занимая должности инструктора райкома, горкома партии, ЦК

КПСС, заместителя начальника Управления международных связей Министерства просвещения СССР. Это была серьезная и ответственная работа, требующая ежедневного контакта с разными людьми, оперативного решения жизненных проблем. В этой постоянной, напряженной, правда иногда и рутинной деятельности формировались черты характера Владимира Ивановича такие как человечность и отзывчивость, и научные интересы ученого, которые впоследствии, на рубеже веков и тысячелетий воплотятся в новые направления в философии образования и историко-педагогической науке.

Практическая работа и научная деятельность Владимира Ивановича развивались не только параллельно, но и гармонично. В 1966 году он защищает кандидатскую диссертацию по истории КПСС «Деятельность Московской партийной организации по коммунистическому воспитанию студенческой молодежи, 1961–1964 гг.», а в 1983 году докторскую диссертацию «Идеологическая работа Московской Городской партийной организации в условиях развитого социализма» по той же специальности.

С 1969 года Владимир Иванович работал в должности Ученого секретаря Института истории партии МГК и МК КПСС. Это была непростая работа по написанию истории московской городской и областной партийных организаций. Прохождение между Сциллой идеологии и Харибдой исторической правды в то время значительно затрудняло труд историка. И из этого положения, созданного объективными условиями того времени, коллективы, в которых участвовал Владимир Иванович выходили с честью. Ведь в них в большинстве случаев в те годы входили такие же как он фронтовики, не привыкшие малодушничать и обладавшие уникальной способностью идти до конца в борьбе и против врага, и в борьбе за историческую правду, которую надо было рядить в модную в то время одежду. Но времена не выбирают...

Позволю личное отступление: автор этих строк пришел на работу в упомянутую организацию спустя шесть лет с момента ухода из нее Владимира Ивановича. Его бывшие сослуживцы очень часто вспоминали о нем исключительно с искренней добротой и теплотой.

С 1980 года судьба В. И. Додонова связана с Российской Академией образования (в то время — Академией педагогических наук СССР) и прежде всего с головным теоретическим институтом — Институтом теории и истории педагогики. Проработав некоторое время старшим научным сотрудником, он вскоре становится заместителем директора по научной работе. В 1986 году переходит на работу в Президиум Академии в должности освобожденного члена Президиума, а затем

в МГПИ имени Ленина на должность профессора кафедры истории КПСС.

В те годы в Академия педагогических наук издавала «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР». Владимир Иванович был членом редакционной коллегии этого фундаментального многотомного труда, как выяснилось вскоре, венчавшем советский период развития историко-педагогического знания.

23 мая 1985 г. он был избран членом-корреспондентом АПН СССР, 21 мая 1986 г. избирается членом Президиума АПН СССР. В 1990 году В. И. Додонов возвращается на должность заместителя директора Института теории и истории педагогики АПН СССР и работает в нем до последних дней жизни.

7 апреля 1993 года принят в состав членов-корреспондентов Российской академии образования. 6 сентября 1994 года он был назначен временно исполняющим обязанности директора Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании, а затем утвержден в этой должности. 6 апреля 1995 года В. И. Додонов был избран академиком РАО.

Годы руководства институтом были непростыми для страны и науки. Вот один эпизод. После неоднократного пропуска сроков выдачи зарплаты, а тогда это было повсеместным явлением, поступило сообщение, что необходимо получить деньги в банке. И тогда Владимир Иванович, взяв кассира и одного сотрудника, поехал в банк на своих «Жигулях», а через пару часов радостные сотрудники подходили к окну кассы за долгожданной зарплатой. Заметим, что это произошло, когда человеку исполнилось уже 70 лет.

Совершенно разными моментами была наполнена ежедневная работа руководителя научной организации, начиная с определения стратегии развития научных исследований и решения вопросов сброса снега с крыши полуаварийного здания института, бывшей школы, построенной в середине 1930-х гг.

23 апреля 1999 года Владимир Иванович написал на имя Президента РАО заявление с просьбой об очередном отпуске с последующим увольнением по состоянию здоровья. В том же заявлении содержалась просьба представить должность главного научного сотрудника.

Главным научным сотрудником Владимир Иванович стал работать в лаборатории, руководимой в ту пору академиком РАО Захаром Ильичом Равкиным. В. И. Додонова уже давно интересовала тема гуманизма в воспитании личности в трудах русских религиозных философов. Схожая тематика была также предметом исследования и другой исторической лаборатории, возглавляемой членом-корреспондентом

РАО, вскоре ставшим академиком, Семеном Филипповичем Егоровым.

Научный интерес Владимира Ивановича совпал с повышением общественного внимания к отечественной истории и философии, особенно к творчеству тех отечественных мыслителей, чьи научные идеи отличались от идеологических основ советского времени. Кто как не В. И. Додонов пристальным взглядом историка мог обозреть то множество проблем и вопросов, которые ставились забытыми на определенное время мыслителями прошлого. «Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX-начала XX в.» (1994), «Генезис и сущность гуманистической парадигмы как основа образования и воспитания» (2000), «Некоторые проблемы духовного развития личности» (2000), «Возвеличение человека как главный принцип образования и воспитания личности» (2002), «Гуманизм философии духовного развития личности (из опыта русской религиозной философии конца XIX — начала XX вв.)» (2004, посмертное издание). Вот неполный перечень монографических исследований и научных докладов Владимира Ивановича, созданных в начале нового столетия. Кроме того, десятки теоретических статей в, как бы сказали сейчас, «ведущих изданиях», работа в диссертационных советах, в Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.

На рубеже тысячелетий В. И. Додонов глубоко анализирует наследие великих русских мыслителей Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского, В. В. Розанова, В. С. Соловьева, С. Н. Трубецкого, П. А. Флоренского. В творчестве этих и других представителей отечественной гуманитарной мысли В. И. Додонов находит философские, политические и культурологические корни гуманистической парадигмы воспитания, основанные на традициях российской цивилизации.

Ученый утверждал, что несмотря на все сложности, которые терпели отечественные мыслители в непростое и противоречивое время российской истории «Их философское наследие включает в себе веру в человека, человечество, его разум и творчество. На этих и других гуманистических идеях можно воспитывать молодое поколение. Эти идеи лежат в основе прекрасного будущего всего человечества». Однако гуманистические начала отечественных философов заключаются и в их вкладе «в разработку национальной русской идеи, соборности, гражданственности и патриотизма, вечных проблем человечности и бессмертия людей» [2, с. 113].

Конечно, многие ученые-историки, безмерно любящие предмет своих научных изысканий, во многих случаях, уходя в прошлое, забывают о том, что оно актуально сегодня и должно светом исто-

рического знания, всей обширностью человеческого опыта озарять путь современной личности, сообщества, державы. Есть, напротив, и такие, которые в угоду современным веяниям могут до неузнаваемости отрепрезентовать прошлое.

От проявления этих крайностей предостерегал Владимир Иванович, преподавая уроки настоящего историзма, идущего от сердца и ума исследователя прошлого. В философско-исторических трудах Владимира Ивановича всегда оставалось место глубоким рассуждениям об актуальных проблемах современного образования. Завершающая часть одной из последних прижизненных работ ученого-историка называется «Сущность гуманистического управления учебно-воспитательным процессом». И сегодня, как никогда актуально звучат слова академика, сказанные им более двадцати лет назад: «В настоящее время необходимо, не отказываясь от общественной линии в образовании и воспитании, отдавать приоритет все же глубокому укреплению государственного направления, регулированию развития образовательно-воспитательной системы. И это справедливо. Никакое государство не может выпустить из своего поля зрения это важнейшее состояние жизнедеятельности общества, которое зависит от того или иного состояния образовательно-воспитательной системы» [1, с. 103].

Владимир Иванович принадлежал к тому поколению историков, которые застали лишь начало процесса компьютеризации. Свои труды он писал ручкой, вторично внося правку в набранный на бумаге текст. Это придавало его произведениям особую глубину, четкость выражения мыслей.

Весенним днем 11 апреля 2003 года Владимира Ивановича не стало. В следующем году в институте, которым он руководил, вышла его последняя монография. Объединив основные идеи и положения, высказанные в предыдущих работах, ученый оставил потомкам завещание следовать принципам истинного гуманизма, ставить приоритетом педагогической деятельности национальные интересы, воспитывая в Человеке гуманистические идеалы, основанные на истинном патриотизме.

Список литературы

1. Додонов В. И. Возвеличение человека как главный принцип образования и воспитания личности. М. ИТОП, 2002. 106 с.
2. Додонов В. И. Генезис и сущность гуманистической парадигмы как основа образования и воспитания. М. ИТОП, 2000. 116 с.
3. Додонов В. И. Гуманизм философии духовного развития личности (из опыта русской религиозной философии конца XIX- начала XX вв.). М.: ИТИП РАО,

Труды и дни Владимира Ивановича Додонова (1926–2003)

2004. 458 с.

4. *Додонов В. И.* Некоторые проблемы духовного развития личности. М.: ИТОП РАО, 2000. 48 с.

5. *Додонов В. И.* Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX- начала XX в. М.: ИТПиМИО РАО, 1994. 140 с.

6. Личное дело Действительного члена РАО В. И. Додонова (Научный архив РАО)

Дата поступления статьи в редакцию: 20.01.2026

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 20.01.2026

Acceptance for publication: 19.02.2026



УДК 372.893

**Творческая педагогическая мысль и увлеченность
профессией — залог успешного развития
исторического образования в высшей школе
(по итогам IV Национального форума преподавателей
истории в Тюмени)**

Бутова¹ Ритта Борисовна, Катагощина² Мария Всеволодовна

¹Кандидат исторических наук, главный аналитик Центра духовно-нравственного воспитания и теологии РАО, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: rittabutova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-3868-591X

²Кандидат исторических наук, ведущий аналитик Лаборатории гуманитарного образования и развития личности Центра воспитания и развития личности РАО, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: marya.katagoshina@yandex.ru

ORCID ID: 0009-0005-5531-7739

Аннотация. Развивая методы воспитания и образования, российская педагогика всегда адаптировалась к социальным изменениям в стране. Профессиональные дискуссии, собрания и съезды играли ключевую роль в этом процессе, начиная с XIX в. и продолжаясь в советское время. Современные Национальные форумы преподавателей истории поддерживают эту традицию, привлекая сотни участников из вузов России. Эти форумы оказывают значительное влияние на развитие исторического образования, разработку государственных программ и концепции преподавания истории. В 2025 г. РАО стала организатором проведения специальной секции «Актуальные вопросы исторического просвещения, методологии и методики преподавания истории» в рамках работы IV Национального форума преподавателей истории. Ее участники обсудили особенности преподавания истории в негуманитарных вузах, сохранение преемственности школьных и вузовских программ и необходимость единой методики преподавания истории. Были представлены творческие подходы к преподаванию истории, включая использование современных технологий и цифровых ресурсов, при этом выявился разрыв между традиционными методами обучения и новыми технологиями, что требует дальнейшего обсуждения и поиска оптимального баланса.

Ключевые слова: история педагогики, дискуссии, форум, искусственный интеллект, молодые ученые, методика, образовательные технологии, методы исторической на-

уки, интерактивные методы, «бесшовное историческое образование».

Для цитирования: Бутова Р. Б., Катагощина М. В. Творческая педагогическая мысль и увлеченность профессией — залог успешного развития исторического образования в высшей школе (по итогам IV Национального форума преподавателей истории в Тюмени) // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 252–260

Creative pedagogical thought and passion for the profession are the key to the successful development of historical education in higher education (according to the results of the IV National Forum of History Teachers in Tyumen)

Butova¹ Ritta B., Katagoshchina² Maria V.

¹PhD in History, Chief Analyst, Center for Ecclesiastical and Moral Education and Theology, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

E-mail: rittabutova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-3868-591X

²PhD in History, Leading Analyst, Laboratory for Humanitarian Education and Personal Development at the Center for Education and Personal Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

E-mail: marya.katagoshina@yandex.ru

ORCID ID: 0009-0005-5531-7739

Abstract. *By developing methods of upbringing and education, Russian pedagogy has always adapted to social changes in the country. Professional discussions, meetings, and congresses have played a key role in this process since the 19th century and continued into the Soviet era. Modern National Forums of History Teachers support this tradition by attracting hundreds of participants from Russian universities. These forums have a significant impact on the development of historical education, the development of government programs and concepts of teaching history. In 2025 RAE became the organizer of the special section «Topical issues of historical education, methodology and methods of teaching history» within the framework of the IV National Forum of History Teachers. The participants discussed the specifics of teaching history in non-humanitarian universities, the preservation of continuity of school and university programs, and the need for a unified methodology for teaching history. Creative approaches to teaching history, including the use of modern technologies and digital resources, were presented, while a gap between traditional teaching methods and new technologies was revealed, which requires further discussion and the search for an optimal balance.*

Keywords: *History of pedagogy, discussions, forum, artificial intelligence, young scientists, methodology, educational technolo-*

gies, methods of historical science, interactive methods, «seamless historical education»

For citation: *Butova R. B., Katagoshchina M. V. Creative pedagogical thought and passion for the profession are the key to the successful development of historical education in higher education (according to the results of the IV National Forum of History Teachers in Tyumen) // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 1 (73). P. 252–260*

Отечественная педагогическая корпорация всегда чутко откликалась на вызовы времени, осмысливая потребности общества и государства, стремясь найти наиболее эффективные формы реализации своей профессиональной миссии образования и просвещения и воспитывая молодое поколение так, как этого требовало настоящее и будущее России. Неотъемлемой частью в процессе этих поисков было живое общение, дискуссии внутри профессионального сообщества.

Сегодня этим задачам служат Национальные форумы, традиция которых восходит к земским учительским съездам эпохи Великих реформ 1860-х гг. В XIX в. идеологами педагогических съездов и собраний были основоположник научной педагогики в России Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871), теоретик и практик начального образования Николай Федорович Бунаков (1837–1904), деятель народного образования, издатель и редактор Дмитрий Иванович Тихомиров (1844–1915) и другие выдающиеся педагоги второй половины XIX в. — начала XX вв.

До революции в России был накоплен замечательный опыт в сфере обсуждения задач профессионального образования. У истоков этой традиции стояли Съезды русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, собиравшиеся трижды в период с 1889 по 1904 гг., профессорские съезды эпохи Первой русской революции, Всероссийские съезды преподавателей математики 1911 г. и 1914 г., а также Съезды русских естествоиспытателей и врачей, участники которых поднимали вопросы не только академической жизни, но и развития образования, воспитательной роли естественных наук.

В советский период форумы по народному образованию и воспитанию не раз становились заметными событиями общественной жизни: среди них Первый Всесоюзный съезд учителей 1925 г., Всероссийские съезды учителей разных лет (1960 г. и 1987 г. и др.).

В 1920-е гг. в русском зарубежье возник мощный источник развития российской педагогической мысли. В это время почти ежегодно проходили эмигрантские съезды по вопросам воспитания и образования. В Праге, Берлине, Риге, Харбине, Сан-Франциско издавались эмигрантские педагогические журналы.

С переломными этапами в формировании государственной идеологии и общественного сознания было связано проведение профессиональных встреч советских историков. Так, 9 апреля 1938 г. в Москве состоялось Всесоюзное совещание историков, созданное для обсуждения работы над многотомной историей СССР, которая началась в эти годы в только что созданном Институте истории АН СССР. Всероссийское совещание по вопросам преподавания истории в средней школе, направленное на решение задач патриотического воспитания через исторические знания, было проведено летом 1944 г. Еще одно Всесоюзное совещание историков, посвященное задачам исторической науки и улучшению подготовки научно-педагогических кадров в области истории, прошло в Москве 18–21 декабря 1962 г.

Безусловно, содержание этих собраний и принимавшиеся на них решения лишь частично соотносятся с сегодняшними задачами профессионального образования. Но сама идея коллегиальности, творческого сотрудничества, поиск путей развития научного знания и его внедрения в учебный процесс — это чрезвычайно ценная часть профессиональной традиции, которая, зародившись в XIX в., сохранялась из поколения в поколение преподавателями школ и вузов. Сегодня она вышла на принципиально новый уровень именно в сфере исторического образования.

I и II Национальные форумы преподавателей истории прошли в Тобольске, 7 октября 2022 г. и 20 октября 2023 г. соответственно. Тюмень принимала участников III и IV форумов (4–5 октября 2024 г. и 10–11 октября 2025 г.). Четырехлетний опыт проведения Национальных форумов преподавателей истории позволяет отметить несколько принципиально важных тенденций, а именно:

огромную заинтересованность профессорско-преподавательского корпуса российских вузов в возвращении историческому образованию его высокой роли в деле формирования культуры личности и гражданского сознания молодежи;

концептуальное утверждение в ходе форумов государственного, стратегического значения исторического просвещения в современной России;

вовлеченность преподавателей истории в формирование государственной исторической политики, в том числе политики исторической памяти;

реальное влияние дискуссий и решений Национальных форумов на концептуальные подходы к историческому образованию и содержание образовательных программ высшей школы (Как известно, многие идеи, которые обсуждались на форумах, впоследствии воплощались

в жизнь. Одной из них была разработка Концепции преподавания истории России, которая сегодня составляет основу преподавания данной дисциплины на неисторических специальностях и направлениях подготовки);

значимость Национальных форумов не только для исторического образования как такового, но и для всего научно-образовательного и методического пространства высшей школы в таких актуальных сегодня вопросах как отношение к искусственному интеллекту и другим феноменам цифровой эпохи;

высокий профессиональный уровень, способность и готовность участников форумов к дальнейшему росту в области методики и образовательных технологий.

Необходимо также отметить, что помимо решения специальных профессиональных задач Национальные форумы преподавателей истории задают очень важные ориентиры, связанные с чувством корпоративной общности и взаимной поддержки в преподавательском труде, с духом познания, творчества, готовности делиться с коллегами своими открытиями.

IV Национальный форум преподавателей истории, прошедший в Тюменском государственном университете, собрал более 200 участников, представлявших многие вузы России, и запомнился прозвучавшими из уст ведущих ученых, педагогов, общественных деятелей идеями в области совершенствования концептуальной и методической базы исторического образования и просвещения, всего цикла социально-гуманитарных дисциплин. Министр науки и высшего образования РФ В. Н. Фальков подчеркнул в своем приветствии участникам форума, что опыт обновления курса «История России» в высшей школе становится образцом для работы над другими дисциплинами.

Неизменной чертой Национальных форумов преподавателей истории является сосредоточенность участников на конкретных, требующих проработки и решения аспектах образовательного процесса. Помимо пленарного заседания работа форума шла на секциях: «Вопросы совершенствования исторического образования в высшей школе», «Этические и образовательные стороны использования ИИ в учебном процессе», «Бесшовное историческое образование: лучшие практики», «Подготовка научных кадров высшей квалификации и деятельность диссертационных советов по историческим специальностям», Молодежная секция.

Предметом серьезного обсуждения IV форума явились такие вопросы как структура и терминологический аппарат учебника «История России» для неисторических специальностей и опыт соотнесения

курсов «История России» и «Основы российской государственности».

Наиболее оживленные дискуссии развернулись на секции, посвященной обсуждению роли искусственного интеллекта в образовательном процессе. Участники активно высказывались относительно преимуществ и рисков интеграции цифровых решений в учебный процесс, поднимали проблемы цифрового разрыва, подчеркивали плюсы и минусы применения студентами ИИ, настаивая на важности повышения уровня цифровой компетентности педагогов. Отмечалось, что крайне необходима разработка универсальных стандартов использования ИИ в сфере образования, так как в настоящее время существует значительная путаница: некоторые воспринимают технологию ИИ как опасность, тогда как другие считают ее спасением. Участники форума подчеркивали, что необходимо четко обозначить границы применения искусственного интеллекта в учебных заведениях и скорректировать программы таким образом, чтобы новые технологии способствовали развитию и прогрессу отечественного образования. Особое внимание было уделено вопросам использования систем проверки оригинальности работ, поскольку существующие методы несовершенны и требуют введения регламента их использования.

Выступления участников секции «Бесшовное историческое образование» вызвали значительный интерес. Участники активно обменивались опытом по обеспечению непрерывности образовательных программ между школьным и высшим образованием, рассматривали интеграционные подходы федерального и регионального уровней. Особое внимание уделялось применению игровых методик в обучении истории, а также изучению особенностей восприятия исторических событий представителями разных поколений.

В рамках секции «Подготовка научных кадров высшей квалификации и работа диссертационных советов по историческим дисциплинам» обсуждались ключевые проблемы вовлечения молодежи в научную деятельность в области истории, совершенствования функционирования аспирантских программ и диссертационных советов, занимающихся рассмотрением работ по историческим специальностям.

Значимым событием для Российской академии образования стало проведение специальной секции «Актуальные вопросы исторического просвещения, методологии и методики преподавания истории». Президент РАО, доктор исторических наук О. Ю. Васильева в своем видеообращении к участникам секции подчеркнула, что Национальный форум преподавателей истории изначально заявил о себе как уникальная площадка, где ведущие ученые-историки, пре-

подаватели, просветители и руководители образовательной системы страны обсуждают и совместно ищут пути развития исторического образования в высшей школе России. Экспертный совет по развитию исторического образования при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, Российское историческое общество, ученые, преподаватели университетов ведут огромную работу для того, чтобы сделать преподавание истории ярким компонентом профессионального и личностного развития, гражданской позиции студента, независимо от избранной им специальности.

О. Ю. Васильева отметила вклад Российской академии образования в научно-методическое сопровождение внедрения в образовательную практику Концепции преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки. С весны 2023 г. РАО выступает организатором программы повышения квалификации для преподавателей истории, взаимодействуя с университетами и отраслевыми вузами от Калининграда и Донбасса до Владивостока и видит активный положительный отклик с их стороны.

К настоящему моменту, как показывают проведенные РАО мониторинги, в большинстве вузов внедрены базовый УМК и обновлены программы дисциплины «История России». Сегодня на первый план выходит поиск актуальных методических подходов к преподаванию истории и вне учебной историко-просветительской, воспитательной работе со студентами. Ольга Юрьевна выразила уверенность в том, что проведение в рамках Форума Круглого стола под эгидой РАО для обсуждения проблем методологии и методики исторического образования и просвещения может и должно дать специалистам Академии и преподавателям вузов ряд новых ориентиров в этой крайне важной работе.

Президент РАО подчеркнула, что мировая историческая наука и образование сегодня — это поле острой полемики, идеологической борьбы, в которой подлинное знание противостоит невежеству и сознательным фальсификациям. Для современной России высокое качество исторического образования — это поистине государственная задача, связанная не только с общественной культурой, но и с вопросами национального суверенитета и безопасности.

В ходе заседания участники обсудили разнообразные способы и приемы внедрения исторического просвещения в учебных заведениях негуманитарного профиля. В выступлениях отмечалось, что форум прошел значительную трансформацию, став полноценной площадкой поиска смыслов.

О. М. Хлытина, директор Института истории, гуманитарного

и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, в своем докладе отмечала, что необходимо сохранить единую методику преподавания истории школа-вуз, при которой преподавание предмета в вузе будет направлено на дальнейшую систематизацию, расширение знаний и анализ исторических событий.

Выступление ведущего аналитика РАО М. В. Катагощиной было посвящено проблемам и задачам исторического просвещения в негуманитарном вузе как инструменту вовлечения студентов в мир истории и расширения гуманитарного, в том числе цифрового пространства университетов технологического профиля.

Методическим и методологическим аспектам преподавания истории России студентам из новых регионов Российской Федерации и зарубежных государств был посвящен доклад Д. М. Софьиной из Пермского государственного национального исследовательского университета. Докладчик подробно остановился на существующих учебных пособиях для иностранцев и обратил внимание на необходимость скорейшего появления учебника по истории России как минимум на английском языке.

Большую дискуссию и обсуждение вызвали доклады, в которых был представлен современный опыт преподавания истории. Опыт и творческими подходами в преподавании курса «История России» поделились А. С. Палкин из Уральского федерального университета, А. Ю. Климовичева и Е. А. Смеловский из МИРЭА – Российского технологического университета.

В своих докладах они делились соображениями о том, как используя основные методы исторической науки, такие как анализ исторических источников, критическое мышление, компаративный анализ, проектную деятельность, включают в учебный процесс выполнение студентами исследовательских и творческих проектов. Наибольшую дискуссию вызвало использование современных технологий, применение аудиовизуальных источников, интерактивных методов и цифровых ресурсов.

При этом необходимо отметить, что явно видится разрыв внутри педагогической корпорации, часть которой применяет стандартные апробированные многолетним опытом методы обучения и той, молодой частью, которая активно использует новаторские методы. Неприятие новым одними и как кажется излишняя увлеченность интерактивом другими — веяние времени. Где та самая золотая середина, это скорее всего вопрос для следующего Национального форума. В любом случае, стандартные формы обучения уже не могут

превалировать в современном преподавании истории в негуманитарном вузе.

Таким образом, можно предположить, что дискуссии и решения IV Национального форума преподавателей истории послужат ориентирами для авторов учебной и научно-методической литературы нового поколения, для определения тематики научно-информационных мероприятий в профессиональном сообществе, для выбора направлений и форматов программ повышения квалификации для преподавателей и многих других актуальных задач.

Дата поступления статьи в редакцию: 21.11.2025

Дата принятия статьи к публикации: 19.02.2026

Submission of the article: 21.11.2025

Acceptance for publication: 19.02.2026