

ISSN 2304-9790 (Print)  
ISSN 2541-9013 (Online)

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2025

Том 14  
Выпуск 4



IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY  
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.  
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

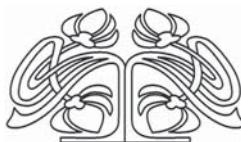


Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

# ИЗВЕСТИЯ

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 4 (56)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,  
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004, «Ученых записок Педагогического института СГУ  
им. Н. Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика» 2008–2011



Научный журнал  
2025 Том 14

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Акмеология образования

Елина Е. Г., Дмитриева О. И.

Возможности вузовской кафедры на базе школы  
в подготовке современного учителя

304

Минюрова С. А.

Подход к исследованию психологических факторов  
эмоционального благополучия педагога  
в условиях цифровой образовательной среды

315

#### Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Толочек В. А.

Полевые исследования: проблема, задачи,  
возможности. Часть 2

325

Аксеновская Л. Н.

Познавательный идеал отношения к другому  
человеку в структуре духовности С. Л. Франка.  
Часть 2. Социально-психологическая модель  
познавательного идеала отношения к другому человеку

340

#### Психология социального развития

Дробышева Т. В., Ларионов И. В., Тарасов С. В.

Личностные предикторы экономико-психологической  
зрелости предпенсионеров: модерационный анализ

351

Капцов А. В., Хохлова Е. В.

Становление стадий субъектности магистрантов  
педагогического вуза в условиях применения  
активных методов обучения

366

#### Педагогика развития и сотрудничества

Ульянина О. А., Файзуллина К. А., Юрчук О. Л.

Цифровизация профессионального взаимодействия  
специалистов системы психолого-педагогической  
помощи участникам образовательных отношений

375

Азбель А. А., Пекун М. Е.

Марафон «Двенадцать коллегий»:  
развивая агентность и университетские ценности

386

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия  
“Акмеология образования. Психология развития” зарегистрирован  
в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных тех-  
нологий и массовых коммуникаций. Запись о регистрации СМИ ПИ  
№ ФС77-76641 от 26 августа 2019 г.

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский государственный уни-  
верситет имени Н. Г. Чернышевского»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых  
должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой  
степени доктора наук (категория К2,  
специальности: 5.3.1; 5.3.4; 5.3.5;  
5.3.7; 5.8.1; 5.8.7).  
Журнал входит в Международную  
базу данных DOAJ

Подписной индекс издания 84823.  
Подписку на печатные издания можно  
оформить в интернет-каталоге  
ГК «Урал-Пресс» ([ural-press.ru](http://ural-press.ru)).  
Журнал выходит 4 раза в год.  
Цена свободная.  
Электронная версия находится  
в открытом доступе ([akmepsy.sgu.ru](http://akmepsy.sgu.ru))

#### Директор издательства

Бучко Ирина Юрьевна

#### Редактор

Садыкова Марина Владимировна

#### Редактор-стилист

Агафонов Андрей Петрович

#### Верстка

Ковалева Наталья Владимировна

#### Технический редактор

Каргин Игорь Анатольевич

#### Корректор

Агафонов Андрей Петрович

В оформлении издания использованы  
работы художника Соколова Дмитрия

Валерьевича (13.11.1940–20.11.2023)

Адрес учредителя, издателя  
и издательства (редакции):  
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83  
Тел.: +7(845-2) 51-29-94, 51-45-49,  
52-26-89  
E-mail: [publ@sgu.ru](mailto:publ@sgu.ru), [izdat@sgu.ru](mailto:izdat@sgu.ru)

Подписано в печать 21.11.2025.

Подписано в свет 28.11.2025.

Выход в свет 28.11.2025.

Формат 60 × 84 1/8.

Усл. печ. л. 11,61 (12,5).

Тираж 100 экз. Заказ 107-Т

Отпечатано в типографии

Саратовского университета.

Адрес типографии:

410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2025



## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуются статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; учено звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-и), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; учено звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-и), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (References). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно быть кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (150–250 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через запятую, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме, к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именования разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <https://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редакцией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редакцией:  
akmepsy@mail.ru

## CONTENTS

### Scientific Part

#### Educational Acmeology

**Elina E. G., Dmitrieva O. I.**

The potential of a university department  
with school partnership in the training  
of modern teachers

304

**Miniuрова S. A.**

An approach to studying psychological factors  
of a teacher's emotional well-being in a digital  
learning environment

315

#### Theoretical and Methodological Approaches to Investigatioes of Psyche Development

**Tolochek V. A.**

Field research: Problem, tasks, opportunities. Part 2

325

**Aksenovskaya L. N.**

The cognitive ideal of the attitude towards  
the other in S. L. Frank's concept of spirituality.  
Part 2. A socio-psychological model  
of the cognitive ideal of the attitude  
towards the other

340

#### Psychology of Social Development

**Drobysheva T. V., Larionov I. V., Tarasov S. V.**

Personal predictors of the economic  
and psychological maturity of pre-retirees:  
moderation analysis

351

**Kaptsov A. V., Khokhlova E. V.**

Formation of the personal agency stages  
of graduate students of a pedagogical university  
in the context of active teaching

366

#### Pedagogy of Development and Cooperation

**Ulyanina O. A., Fayzullina K. A., Yurchuk O. L.**

Digital transformation of professional  
interaction in the system of psychological  
and pedagogical support of the parties involved  
in the educational process

375

**Azbel A. A., Pekoun M. E.**

Marathon "Twelve Collegia": Developing agency  
and university values

386

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.  
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

**Главный редактор**

Шаминов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Заместитель главного редактора**

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Ответственный секретарь**

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

**Члены редакционной коллегии:**

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)

Александрова-Хаузэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)

Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)

Баранаускене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)

Белых Татьяна Викторовна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)

Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Массачусетс, США)

Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Домбровскис Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)

Оスマловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)

Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)

Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)

Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)

Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)

Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)

Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, чл.-корр. РАО (Воронеж, Россия)

Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
“IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY.  
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.  
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY”**

**Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)**

**Deputy Editor-in-Chief – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)**

**Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)**

**Members of the Editorial Board:**

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)

Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)

Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)

Ingriada Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)

Tatiana V. Belykh (Saratov, Russia)

Evelin Witruk (Leipzig, Germany)

Ilya E. Garber (Massachusetts, USA)

Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)

Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)

Irina D. Demakova (Moscow, Russia)

Valerijs Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)

Victor V. Znakov (Moscow, Russia)

Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)

Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)

Victor I. Panov (Moscow, Russia)

Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)

Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)

Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)

Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)

Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)

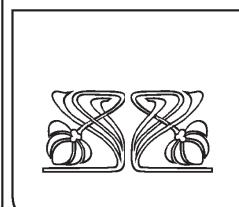
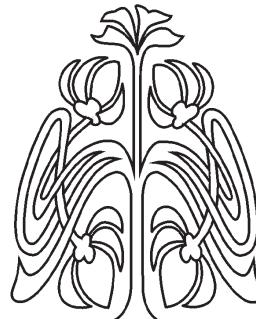
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)

Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)

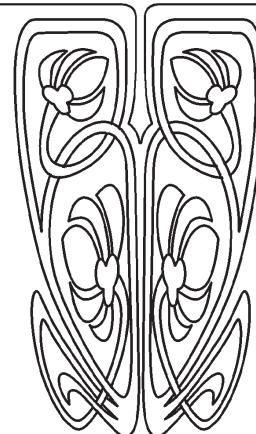
Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)

Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)

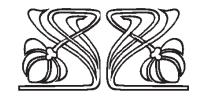
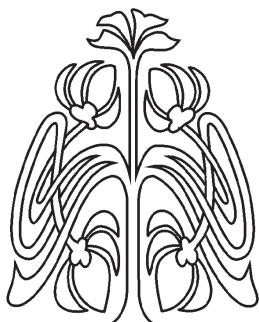
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



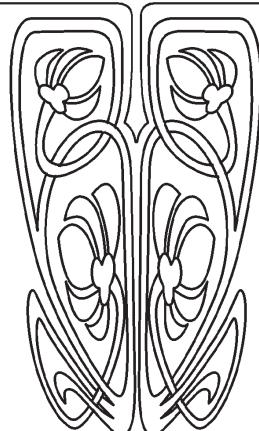
**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**



# АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



**НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ**



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 304–314

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 304–314*

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-304-314>

EDN: FIVTBC

Научная статья  
УДК 378.4:37.018

## Возможности вузовской кафедры на базе школы в подготовке современного учителя

Е. Г. Елина, О. И. Дмитриева<sup>✉</sup>

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Елина Елена Генриховна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего литературоведения и журналистики, elinaeg@sgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9797-3145>

Дмитриева Ольга Ивановна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской филологии на базе МОУ «Гуманитарно-экономический лицей», oidmitrieva55@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3849-7502>

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмыслиения новых форм и методов организации педагогического образования. В Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского (СГУ) оно всегда было приоритетным направлением деятельности, а в связи с воссозданием в структуре университета в 2024 году Педагогического института стала очевидной необходимость дальнейшего развития и совершенствования единого учебно-воспитательного пространства для решения задач эффективной подготовки современного учителя. Цель: определить возможности кафедр, впервые в России создававшихся в СГУ на базе школ (начиная с 2013 года), в организации системы педагогического образования в вузе. Методы (инструменты): аналитико-описательный и сопоставительный. Результаты: обозначены описанные в научно-методических публикациях концепции и векторы развития базовых кафедр, представлены основные направления деятельности вузовских кафедр на базе школ, вошедших в СГУ в структуру Педагогического института, показана специфика их деятельности, осмыслены опыт и значимые результаты проводимой на этих кафедрах работы. Заключение: обобщен более чем десятилетний опыт подготовки педагогов в условиях классического университета с использованием возможностей и ресурсов кафедр на базе школ, показана их роль в интеграции образовательного пространства вуза и школы, что важно в практико-ориентированной модели современного педагогического образования, их роли в апробации инновационных учебно- и научно-методических технологий, в усилении воспитывающей составляющей подготовки будущих учителей. Практическая значимость: обобщение и тиражирование опыта деятельности базовых кафедр СГУ как одного из инновационных решений Саратовской школы высшего педагогического образования.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, Педагогический институт СГУ, базовая кафедра, практико-ориентированная модель подготовки педагога, направления деятельности кафедры на базе школы

**Информация о вкладе каждого автора.** Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



**Для цитирования:** Елина Е. Г., Дмитриева О. И. Возможности вузовской кафедры на базе школы в подготовке современного учителя // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 304–314. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-304-314>, EDN: FIVTBC

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

## Article

### The potential of a university department with school partnership in the training of modern teachers

E. G. Elina, O. I. Dmitrieva

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Elena G. Elina, elinaeg@info.sgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9797-3145>

Olga I. Dmitrieva, oidmitrieva55@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3849-7502>

**Abstract.** The relevance of the research stems from the need to investigate new forms and methods of organizing teacher education. At Saratov State University (SSU), teacher education has long been a priority. Following the re-establishment of the Teacher Training College within the university in 2024, the need to further develop and improve a unified educational space to enhance the effectiveness of modern teacher training has become evident. The research aims to investigate the potential of departments with strong school partnerships – first established in Russia at SSU in 2013 – in structuring pedagogical education within a university. **Methods (tools):** analytical, descriptive, and comparative approaches were applied. **Results:** the study outlines the developmental concepts and directions for departments with school partnerships, drawing on scientific and methodological literature. It also presents the main areas of activity of such departments within SSU's Teacher Training College, highlighting their specific functions, experiences, and significant achievements. **Conclusion:** drawing on more than a decade of experience, the research demonstrates how departments with school partnerships play a vital role in integrating university and school educational spaces, which is essential for a practice-oriented model of teacher education. These departments also contribute to piloting innovative educational and scientific-methodological technologies and strengthening the personal development aspects of teacher training. **Practical significance:** the findings support the generalization and replication of SSU's departments with school partnerships as innovative solutions within the Saratov School of Higher Pedagogical Education.

**Keywords:** pedagogical education, Teacher Training College of SSU, departments with school partnerships, practice-oriented teacher training, activities of the departments with school partnerships

**Information on the authors' contribution.** All the authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article. The authors declare that there is no conflict of interest

**For citation:** Elina E. G., Dmitrieva O. I. The potential of a university department with school partnership in the training of modern teachers. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 304–314 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-304-314>, EDN: FIVTBC

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

## Введение

Современный этап развития педагогического образования, связан как с повышением общественного статуса учителя, который, как справедливо отмечает Т. Г. Фирсова с соавторами в статье о перспективах развития Педагогического института Саратовского государственного университета, «закладывает фундамент для развития региона и страны» [1, с. 91], так и с усилением требований к уровню его практической ориентированности, пониманием реальных потребностей и задач школы<sup>1</sup>.

В Саратовском национальном исследовательском государственном университете (СГУ), по данным Е. Г. Елиной и О. И. Дмитриевой [2], неизменно определяющей задачей в

ходе подготовки педагогов является развитие всестороннего взаимодействия основных образовательных структур вуз – школа – учреждения управления образованием, активно включенных в процесс обеспечения школы учительскими кадрами. Важно, что стратегический проект «Учитель в современной образовательной парадигме» стал одним из проектов СГУ, включенных в программу «Приоритет 2030». Сегодня в связи с переориентацией Программы Приоритет 2030 на задачи технологического лидерства педагогические проекты СГУ объединяются стратегической целью «Технологические кадры»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Статья входит в цикл публикаций, посвященных традициям и перспективам развития педагогического образования в ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского».

<sup>2</sup> Концепция развития педагогического образования в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»: [сайт]. URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocs/files/2022/09/20/konsepciya\\_pedobrazovaniya\\_sgu.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocs/files/2022/09/20/konsepciya_pedobrazovaniya_sgu.pdf) (дата обращения: 17.04.2025).



Это определяет статус педагогического образования в университете, где ведется подготовка учителей по всем предметам школьного расписания, и свидетельствует о постоянном поиске новых форм и методов его совершенствования и развития.

Одной из таких сравнительно новых форм является создание вузовских кафедр на базе учреждений общего и среднего образования. СГУ был одним из инициаторов введения в Закон об образовании в Российской Федерации раздела, позволяющего создавать кафедры вуза не только в научных организациях, но в школьных образовательных организациях, поскольку их профиль соответствует профилю подготовки студентов-педагогов. Начиная с 2013 года, в СГУ были открыты и действуют школьные базовые кафедры русской филологии на базе МОУ «Гуманитарно-экономический лицей» (заведующий кафедрой, доктор филологических наук, доцент О. И. Дмитриева), основ математики и информатики на базе МАОУ «Лицей математики и информатики» (заведующий кафедрой, кандидат экономических наук, доцент А. В. Харламов), олимпиадной и проектной подготовки по физике на базе МОУ «Лицей прикладных наук имени Д. И. Трубецкова» (заведующий кафедрой, кандидат физико-математических наук, доцент А. В. Савин), педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» (заведующий кафедрой кандидат педагогических наук, доцент М. П. Зиновьева).

После воссоздания в СГУ в апреле 2024 года Педагогического института как отдельного структурного подразделения университета, что положило начало большой работе, связанной с концептуализацией подготовки педагогов в новых реалиях, эти школьные базовые кафедры вошли в новую структуру. Важно не только осмыслить и обобщить имеющийся опыт деятельности кафедр, созданных на базе учреждений среднего образования, но и определить возможные векторы их дальнейшего развития.

Цель исследования, представленного в статье, – обозначить основные направления работы вузовских кафедр на базе школ, описать эффективные формы их экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования, определить возможные тенденции их дальнейшего развития в структуре Педагогического института СГУ.

## Вузовская кафедра на базе школы как инновационная структура

Модернизация педагогического образования определяется, как замечает А. А. Марголис, требованием усиления практической ориентированности будущего учителя. Организация практической подготовки студентов, соответствующая запросу современной школы, в первую очередь предполагает эффективное и постоянное взаимодействие с общеобразовательными организациями, построенное на принципах школьно-университетского партнерства, создания условий координации такого взаимодействия, контроля и оценки его качества [3].

Одной из моделей, позволяющих решать вопросы преемственности теории и практики в образовательной деятельности, является создание условий сетевого взаимодействия вуза и школы. По мнению ряда исследователей, например, К. В. Наливайко [4], Ю. И. Щербакова [5] и др., социальное партнерство школа – вуз становится важным условием профессионального самоопределения обучающихся, и это относится к формированию сознательной профессиональной мотивации как у студентов педагогического направления подготовки, так и у школьников при выборе учительской профессии.

Образовательный кластер «вуз – школа» может быть реализован по модели базовой кафедры. Создание базовой кафедры, как справедливо отмечает Т. О. Соловьева [6], позволяет обеспечить тесное взаимодействие ученых и практиков, дает возможность научного подхода к организации образовательной деятельности, включает большой контингент участников образовательных отношений: обучающихся, их родителей, педагогических работников.

В ряде публикаций, отражающих опыт деятельности базовых кафедр, например, в статье Т. О. Соловьевой, эти инновационные структуры типизируются как созданные по инициативе вуза или по инициативе организации; базовые кафедры с преимущественно односторонним (научно-методическое сопровождение деятельности опорного образовательного учреждения) или с двусторонним (с целью взаимодействия университета и опорного образовательного учреждения) сотрудничеством. Дифференцируются также предметные и межпредметные базовые кафедры [6].



К социокультурным основаниям появления базовых кафедр отдельные исследователи, в числе которых N. V. Chekaleva с соавторами [7], С. А. Опарина с соавторами [8], Т. И. Шукшина с соавторами [9], относят возможность проведения школьными учителями в результате взаимодействия с ними представителей университетских структур качественной научно-методической работы, реализации научно-методических проектов, а также возможность использования кафедр как стажировочных площадок для научной работы аспирантов и магистрантов.

Как важнейшее социокультурное основание открытия базовых кафедр исследователями осознается необходимость создания интегрированного образовательного пространства вуза и школы (по удачному, на наш взгляд, определению такого сообщества, данному В. Л. Виноградовым с соавторами [10]) в связи с требованием практикоориентированной подготовки будущих учителей. Полностью разделяем мнение А. Ю. Казаковой, что важным этапом вхождения в профессию, или, как она это обозначает, селекции будущих педагогов является педагогическая практика [11]. Полагаем, что именно интегрированное пространство в сетевом взаимодействии вуза и школы, которым, по сути, и является базовая кафедра, позволяет выстраивать эффективную модель поэтапной организации педагогических практик с учетом представления студента о своем соответствии роли учителя, привлекательности отдельных учительских функций, степени сформированности положительной мотивации к профессии педагога. Представляется справедливой высказанная С. Г. Григорьевым с соавторами [12] мысль о том, что сетевое взаимодействие вуза и школы способствует созданию условий для разработки магистерских программ практик, которые должны учитывать фактор дополнительных компетенций, которыми должен обладать магистр педагогического образования по сравнению с бакалавром.

Обобщая результаты научно-методического осмысливания проблемы организации сетевого взаимодействия вуза и школы, подчеркнем, что большинством исследователей отмечается, что это взаимодействие связано с практической подготовкой педагогических кадров, формированием научно-методических связей вуза и школы, экспериментальной и инновационной деятельностью в сфере образования. Это

взаимосвязанные задачи, так как невозможно готовить настоящего специалиста без учета потребностей современной школы.

### **Направления деятельности школьных базовых кафедр в СГУ**

В СГУ базовые кафедры служат экспериментальной основой в системе педагогического образования. Одной из форм системного анализа их деятельности стали выездные заседания научно-методического совета СГУ по педагогическому образованию, проводимые в базовых школах. Такие выездные заседания позволяют увидеть, проанализировать и оценить разные формы сетевого взаимодействия: демонстрацию школьного урока, сопровождавшегося методической поддержкой преподавателей кафедры, проведение бинарного урока преподавателем кафедры и школьным учителем, демонстрацию результатов научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, организованной при поддержке кафедры.

Как уже отмечалось, при определении специфики базовых кафедр исследователи, например, Т. О. Соловьева [6], выделяют две их разновидности: предметные и межпредметные. Первые осуществляют деятельность по узкому направлению, часто в рамках деятельности схожей кафедры вуза. Вторая группа кафедр ведет работу в нескольких направлениях или содействует в освоении межпредметного содержания. В СГУ такая противопоставленность оказывается неактуальной, поскольку все базовые кафедры при их несомненной специфике имеют три основных вектора деятельности: предметно-методическая и научно-методическая работа по подготовке студентов-педагогов, научно-методическая работа со школьными учителями, профориентационная, проектная и исследовательская работа со школьниками.

Подробнее остановимся на каждом из направлений деятельности школьных базовых кафедр СГУ.

#### *Работа со студентами, обучающимися по педагогическому направлению подготовки*

Поскольку подготовка педагогов в России осуществляется как в условиях классических университетов, так и в педвузах, возникла потребность в определении «ядра педагогического образования», то есть его общей и универсальной составляющей. В исследовании В. С. Басюка с соавторами [13], посвященного этой проблеме,



показано, что в структуре ядра педагогического образования ключевым моментом является преобладание методической практики над методической теорией. По справедливому утверждению Е. И. Казаковой, в системе требований к качеству современного педагогического образования доминирует методическая подготовка учителя. За неё традиционно отвечали кафедры методики преподавания предмета, которые в структуре классических университетов часто отсутствуют или имеют слабую связь с предметными кафедрами [14].

Заметим, что базовая школьная кафедра имеет все возможности для выполнения не только координирующей, но и основной методической функции. Так, кафедра русской филологии на базе МОУ «Гуманитарно-экономический лицей» (ГЭЛ) обеспечивает проведение таких дисциплин, как методика обучения русскому языку, методика обучения литературе, специальных курсов по методике, содержание которых соответствует потребностям современной школы, а также осуществляет организацию педагогических практик будущих педагогов-словесников. Это организационно-педагогическая практика студентов второго курса, направленная на формирование у них навыков воспитательной работы, две производственные педагогические практики студентов третьего и четвертого курсов, педпрактика магистрантов педагогического направления подготовки (профиль «Учитель – ученик – урок в школьной практике словесника»). Организует кафедра и педагогическую практику бакалавров-заочников в городских и сельских школах региона.

Базовая кафедра педагогики детства в качестве одного из ключевых моментов своей деятельности рассматривает организационно-педагогическую практику, рассредоточенную и продолжающуюся на протяжении всего второго года обучения. Она направлена на совершенствование уровня подготовки будущих педагогов в осуществлении воспитательной деятельности. Студенты знакомятся с воспитательной системой базовой гимназии № 7, с особенностями реализации программы воспитания, работы советника по воспитанию, классного руководителя на разных ступенях общего образования. Это способствует включению студентов в реальный педагогический процесс школы уже на втором курсе и обеспечивает адаптацию студентов к прохождению педагогических практик и в дальнейшем к самостоятельной работе в школе.

Кафедрой основ математики и информатики на базе «Лицей математики и информатики» (ЛМИ) организовано проведение педагогической практики, в ходе которой студенты, помимо ведения уроков, принимают участие в реализации школьных проектов различного уровня; а также работают в качестве тьюторов во время подготовки школьных научных конференций. На базе лицея проводятся факультатив ««Опыт учителя (специфика профессии)» и семинар «Школа изнутри», в которых принимают участие молодые преподаватели и студенты-практиканты.

Кафедра олимпиадной и проектной подготовки по физике на базе «Лицей прикладных наук имени Д. И. Трубецкова» (ЛПН) при проведении педагогических практик работает не только со студентами направления «Педагогическое образование», но и со студентами направления «Физика», проходящими практику на базовой кафедре. Во время практики студенты разрабатывают исследовательские проекты школьников и руководят их выполнением. Часть проектов связана с научной работой студентов и дает школьникам возможность ознакомиться с проводимыми в университете научными исследованиями, посетить его лаборатории. Ряд реализуемых кафедрой дисциплин связан с разработкой методики решения физических задач, в том числе повышенной сложности. Не менее важно направление работы, в процессе которой идет подготовка студентов к задачам экспериментальной и вычислительной физики, что готовит будущих педагогов к разработке школьных исследовательских проектов по физике и руководству ими.

Кафедра русской филологии на базе ГЭЛ в период первой практики на втором курсе традиционно проводит своего рода посвящение в профессию – встречу «Моя профессия – учитель» при участии студентов старших курсов, школьных учителей, лучших выпускников – молодых учителей, представителей школьной администрации.

Постоянное взаимодействие со студентами в период педагогических практик в созданной на кафедре творческой лаборатории учителя-словесника позволяет использовать возможности базовых школ для апробации и обсуждения конкурсных уроков, для проведения мастер-классов лучших учителей. Осмыслению уроков практики, правильности выбора профессии способствовал проект ВШколу.ру,



который выполнялся студентами-практикантами в рамках Всероссийской школьной летописи при координирующей роли базовой кафедры и под руководством педагога дополнительного образования Гуманитарно-экономического лицея, члена союза журналистов РФ Н. В. Дегтяревой. Публикация, подготовленная студентами-практикантами как размышление об уроках педагогических практик, стала победителем в номинации «Книга студентов»<sup>3</sup>.

Формированию интереса к профессии, реализации творческого потенциала студентов способствует и включение их в конкурсную работу, импульсом к которой часто становятся педагогические практики. На кафедре русской филологии методическое сопровождение участников всероссийского студенческого профессионального конкурса «Шаг в профессию», проводимого в СГУ, является командным делом. Эффективность командного участия в конкурсной работе подтверждается тем, что выпускники базовой кафедры в дальнейшей профессиональной деятельности продолжают активно и успешно реализовывать свой потенциал во «взрослых» конкурсах «Педагогический дебют», «Учитель года». Так, победителем муниципального этапа конкурса «Учитель года – 2020» и его призером среди учителей заграншкол МИД России стала дипломница и аспирантка кафедры русской филологии Л. С. Янковская, абсолютным победителем конкурса «Учитель года России» – 2023 стал О. И. Янковский, также дипломник и аспирант кафедры, начавший с победного участия в 2015 году в университетском студенческом конкурсе «Шаг в профессию». Выпускники кафедры были призерами муниципального этапа «Учителя года» и в 2024 (Р. А. Хайруллин), и в 2025 году (Н. В. Свинарева). Именно они становятся настоящим «педагогическим активом», готовым встречаться с новыми студентами, проводить мастер-классы, участвовать в научно-методических конференциях и круглых столах.

Одним из основных форматов профориентационной работы кафедры педагогики детства на базе гимназии № 7 является сотрудничество с работодателями. Экскурсии в образовательные организации одного из районов г. Саратова

(детские сады, школы, организации дополнительного образования), круглые столы, участие в ежегодном марафоне профессионального развития, Всероссийской акции «Неделя без турникетов», встречи работодателей со студентами выпускных курсов бакалавриата и магистратуры, выпускниками факультета направлены на формирование мотивации к педагогической деятельности.

Методическая подготовка студентов связана с разработкой новых образовательных технологий, которые рядом исследователей, например, О. И. Шевченко с соавторами [15], определяется как «технологии нестандартного обучения». Сетевое взаимодействие разных структур вуза, в том числе и через базовые кафедры, способствует систематизации имеющихся наработок использования различных педагогических технологий, включая инновационные, или нестандартные. Опыт систематизации педагогических технологий, таких, как технологии работы с информацией, технологии организации проектно-исследовательской и воспитательной деятельности, нашел отражение в изданной в университете коллективной монографии Е. Г. Елиной с соавторами [16]. В ряде публикаций Е. А. Александровой с соавторами [17–18] показано, что поиск вариантов и форм использования различных технологий обучения во многом способствует развитию не только критического мышления, но и личностного потенциала будущих педагогов с применением разных подходов: культурологического, ситуативного, персонализированного.

Небезынтересно мнение А. А. Гуружапова и А. А. Марголиса, о том, что практикоориентированная подготовка педагогических кадров требует создания комплексной и гибкой модели обучения, в которой основным образовательным результатом будет сформированная способность строить будущую профессиональную деятельность в четком соответствии с принятыми профессиональным сообществом нормами [19]. Соглашаясь с таким мнением в целом, не можем не отметить, что часто учителю приходится учитывать необходимость варьирования профессиональных инструментов и педагогических технологий не только в разных школах, но и в разных классах. Умение строить взаимодействие со школьниками различных возрастных и социальных групп – необходимое качество учителя. Важно, как убедительно показано Е. А. Александровой [20], что в условиях сете-

<sup>3</sup> ВШколу.ру/ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. Институт филологии и журналистики. М. : ООО «Школьная летопись», 2023. 122 с. [Книга Друзей] : [сайт]. URL: <https://www.sgu.ru/struktura/pedinst/facgumdis/mediaobr> (дата обращения: 17.04.2025).



вого взаимодействия вуза со школой усиление роли воспитательной функции в подготовке педагога способствует его активному включению в работу со школьниками не только на уроке, но и во внеурочной деятельности.

*Работа базовых кафедр со школьниками* в первую очередь нацелена на решение задач практической подготовки будущих молодых учителей к учебной и воспитательной деятельности, на профориентационную работу со школьниками, на выявление предметно одаренных детей и организацию разных видов взаимодействия с ними. Все базовые кафедры имеют свой практический опыт деятельности в этом направлении.

Каждая из школьных базовых кафедр СГУ проводит широкую и разнообразную работу, направленную на выявление предметно одаренных школьников. Так, преподавателями кафедры олимпиадной и проектной подготовки по физике на базе ЛПН разработаны методические пособия для организации занятий по физическому практикуму в средней школе, а также подготовке учащихся к олимпиадам по астрономии. Кафедрой основ математики и информатики на базе ЛМИ реализован проект «Просто о сложном» – цикл популярных лекций для старшеклассников, сформирована сквозная система (с 3-го по 11-й классы) факультативных занятий, спецкурсов и кружков, преподавание в которых ведется сотрудниками университета, реализован сетевой лицейский социокультурный проект по работе с одаренными детьми «Лифт в будущее».

Ежегодно преподаватели всех школьных базовых кафедр руководят разработкой комплексов заданий для проведения муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике и астрономии, математике и информатике, русскому языку и литературе в Саратовской области, становятся членами жюри олимпиад. Опыт олимпиадной работы кафедрой русской филологии на базе ГЭЛ был представлен в учебно-методическом пособии Г. М. Алтынбаевой с соавторами [21].

Эффективной формой взаимодействия школьников с вузом стали кафедральные дни в лицее, которые кафедра русской филологии проводит в ГЭЛ в День лицеиста 19 октября и на которых школьники узнают много нового об университете, о филологии, о писателях, связанных с Саратовским краем. Готовятся эти программы общими усилиями студентов-практикантов, школьников, преподавателей

кафедры, учителей. Так реализуется возможность комплексной просветительской, воспитательной, образовательной и профориентационной деятельности. Сценарий одного из кафедральных дней «Поговорим об этикете», созданный преподавателями кафедры О. И. Дмитриевой и Ю. И. Ермиловой при участии студентов, был опубликован в одном из методических журналов [22].

Профориентационная работа со школьниками ведется базовыми кафедрами как непосредственно в базовых школах, так и на различных площадках вуза: в лабораториях вуза, в Зональной научной библиотеке СГУ. К примеру, проекты кафедры русской филологии «Писатели Саратовского края», «Праздник славянской письменности» проводились как в форме подготовки видеороликов силами студентов и школьников, виртуальных викторин на школьном сайте, так и в форме посещения школьниками отдела редких книг научной библиотеки СГУ, экскурсий по городу, встреч с писателями.

*Научно-методическая работа с учителями школ Саратова и области* входит в число приоритетных задач кафедр СГУ, созданных на базе школ.

Одной из форм такой работы является организация и проведение научно-методических конференций силами базовых кафедр и при активном их участии. В рамках ежегодных апрельских научных конференций «Актуальные проблемы математики и механики» механико-математического факультета СГУ действовала секция «Элементарная математика», которая работала на базе ЛМИ. В последнее время кафедрой основ математики и информатики проводится отдельная региональная научно-практическая конференция «Открытие». Уникальность проекта – наличие секций «английский язык в сфере профессиональной коммуникации» и секция работы учителей «Открытие+».

Кафедра русской филологии на базе ГЭЛ являлась организатором региональной научно-методической конференции «Проблемы современного школьного филологического образования», которая после воссоздания в структуре СГУ Педагогического института была объединена с конференцией «Проблемы филологического образования». Участниками конференции являются преподаватели, студенты старших курсов, магистранты и аспиранты вуза, школьные учителя.



Эффективной формой научно-методического взаимодействия «вуз – школа» являются тематические семинары, научно-методические консультационные центры. По данным С. И. Наумовой [23], все более существенную роль в процессе повышения квалификации учителей начинают играть электронные ресурсы и дистанционное образование – форматы, которые со временем будут приобретать все больший удельный вес.

Успешной формой взаимодействия с учителями-словесниками стал постоянно действующий научно-методический семинар кафедры русской филологии на базе ГЭЛ «Формирование единой информационно-образовательной среды в модели сетевого взаимодействия «вуз – школа». Назовем некоторые темы семинара: «Сетевое взаимодействие как ресурс научно-методического сопровождения образовательной деятельности», «Научно-методическое сопровождение исследовательской деятельности школьников», «Многоаспектный анализ текста. Методика подготовки к выполнению заданий с развернутым ответом (ЕГЭ и ОГЭ)», «Сценирование урока в системе требований ФГОС». Переход семинара в онлайн формат позволил активно включать в его работу не только учителей базового лицея и городских школ, но и школ Саратовской области. Онлайн-семинары в 2024 и 2025 гг. были посвящены трудным вопросам олимпиадной подготовки по русскому языку и литературе и проблемам школьного сочинения, итогового сочинения ЕГЭ по литературе. По материалам семинара при активном участии преподавателей кафедры было издано учебно-методическое пособие [24].

Кафедрой на базе ЛМИ создан учебно-консультационный центр «Актуальные вопросы ЕГЭ и ГИА», в рамках которого проводятся мероприятия для учителей математики г. Саратова: консультации, мастер-классы. Для совместного решения профессиональных образовательных задач школьными и вузовскими преподавателями организована интервизорская площадка математиков, наложены совместные заседания кафедры и методобъединения (МО) учителей математики и информатики лицея для решения методических вопросов и анализа качества математической подготовки школьников.

Перспективы развития деятельности кафедр на базе школ в организационных рамках Педагогического института СГУ видятся в дальнейшем расширении контактов с региональным центром поддержки одаренных детей

«Галактика 64» и участии в работе летней школы «Созвездие» для одаренных детей на базе ДОЛ «Дубки». Эта деятельность способствует реализации коллективных проектов различных форм работы с одаренными детьми, со студентами-педагогами и молодыми учительями. Традиционно самое активное участие принимают базовые кафедры университета в подготовке и проведении ежегодного научно-образовательного фестиваля «Неделя педагогического образования» в СГУ. Кафедры на базе школ организуют дискуссионные площадки, на которых участниками дискуссионных групп становятся вузовские преподаватели, школьные учителя и студенты-педагоги. Е. Г. Елиной и Е. А. Александровой убедительно показано, что это экспериментальное начинание более десяти лет демонстрирует свою нужность и жизнеспособность [24].

Актуальным проектом СГУ в области педагогического образования является создание виртуального педагогического класса для школьников региона. Специфика этого проекта, принципы и возможности его реализации представлены в исследовании профессоров СГУ Е. Г. Елиной и Р. М. Шаминова [25]. Преподаватели базовых кафедр включены в работу виртуального педагогического класса, как и в проведение областной педагогической олимпиады. Эта деятельность становится традицией вуза и должна, несомненно, продолжаться и развиваться. Актуальной задачей для базовых кафедр становится поиск новых путей развития и коллективного взаимодействия в условиях Педагогического института СГУ как самостоятельной его структуры.

### Заключение

Таким образом, кафедры вуза, создаваемые на базе школ, являются эффективной формой организации сетевого взаимодействия в системе вуз – школа, поскольку они способствуют интеграции образовательного пространства, использованию ресурсов и возможностей базовых организаций в подготовке современного учителя, пониманию потребностей современной школы. Базовые кафедры доказывают свою значимость в реализации практикоориентированной модели современного педагогического образования.

В условиях классического университета базовая школьная кафедра способствует апробации инновационных учебных, научно-



методических, воспитательных технологий в сочетании с традиционными достижениями Саратовской школы высшего педагогического образования. Можно признать эффективной трехвекторную модель деятельности вузовских кафедр на базе школ: учебная, научно-методическая, профориентационная работа со студентами педагогических направлений подготовки, работа со школьниками и научно-методическая работа с учителями. Включение всех базовых школьных кафедр в структуру воссозданного в СГУ Педагогического института требует не только дальнейшего их участия во всех коллективных педагогических проектах вуза, но и поиска новых форм их дальнейшей деятельности. Базовые кафедры в школах видятся важнейшими агентами влияния университета на будущих учителей, работающих педагогов и учащихся, выбирающих профессию. Так университет становится центром притяжения не только для своих студентов, но и для своих выпускников-педагогов и своих будущих абитуриентов.

Практическая значимость исследования, представленного в статье, заключается в возможности использования его результатов в процессе методической подготовки студентов – будущих педагогов, в организации различных форм взаимодействия и интеграции в системе «вуз – школа», обобщения имеющегося более чем десятилетнего опыта деятельности вузовских кафедр СГУ, созданных на базе школ.

### Библиографический список

1. Фирсова Т. Г., Горина Е. Н., Бочарова Е. Е. Традиции и перспективы развития научно-образовательной деятельности Педагогического института Саратовского государственного университета // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 1 (53). С. 90–100. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-90-100>, EDN: WTPBPY
2. Елина Е. Г., Дмитриева О. И. Педагогическое образование в условиях классического университета // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 91–95. EDN: SCDFHT
3. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода к подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. Модернизация педагогического образования в России. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126. EDN: SWMCPF
4. Наливайко К. В. Социальное партнерство школа – вуз как условие решения проблемы профессионального самоопределения обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2022. Вып. 77, ч. 2. С. 261–263. EDN: FFUGHG
5. Щербаков Ю. И. Кафедра на базе школы – новый образовательный кластер // Мир науки, культуры и образования. 2014. № 5 (48). С. 3–5. EDN: TBFMCF
6. Соловьёва Т. О. Деятельность базовой предметной кафедры педагогического университета // Мир науки. 2016. Т. 4, № 3. С. 34. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN316.pdf> (дата обращения: 17.04.2025). EDN: WILZWL
7. Chekaleva N. V., Makarova N. S., Drobotenko Yu. B., Fetter I. V. Pedagogical University-Supervised Chair in Schools as a Means for Educational Transfer // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education. 2018. Vol. 23, № 5. P. 117–125. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230110>, EDN: YUDRRG
8. Опарина С. А., Михайлова С. В., Любова Е. В. Педагогическое сотрудничество школы и вуза в реализации совместной проектной деятельности по дисциплинам естественнонаучного цикла // Педагогика высшей школы. 2017. № 4-1 (10). С. 35–37. EDN: ZUFTMD
9. Шукшина Т. И., Горшенина С. Н., Кулебякина М. Ю. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация // Гуманистические науки и образование. 2016. № 1. С. 89–93. EDN: VOIUVF
10. Виноградов В. Л., Панфилов А. Н., Панфилова В. М., Рахманова А. Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 142–153. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200513>, EDN: UXRLDF
11. Казакова А. Ю. Педагогическая практика как фактор селекции будущих педагогов // Almamater (Вестник высшей школы). 2023. № 10. С. 53–60. <https://doi.org/10.20339/AM.10-23.053>
12. Григорьев С. Г., Подболотова М. И., Федосеева З. Р. Модель углубленной педагогической практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования) // Психологическая наука и образование. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации (второй тематический выпуск). 2015. Т. 20, № 5. С. 130–141. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200512>, EDN: UXRLCV
13. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. К вопросу о ядре педагогического образования в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 3. С. 7–27. <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-7-27>, EDN: NPFFWU
14. Казакова Е. И. Проблемы и перспективы развития методических кафедр в вузах, реализую-



- щих программы педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 4 (60). С. 48–52. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_04\\_48](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_04_48)
15. Шевченко О. И., Волков М. А., Леонов В. А. Технологии нестандартного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 3 (13). С. 17–25. EDN: XTESPB
  16. Елина Е. Г., Дмитриева О. И., Храмова М. В., Голованова А. А., Долгополова И. К., Зимина Л. В., Кабанова Л. В., Кабанова М. И., Малыгина А. С., Недогреева Н. Г., Недогреева Н. Г., Новицкая Е. Н., Раева А. В., Разгельдеев Н. Т., Романова Н. В., Романченко Л. А., Стариковская Н. И., Темякова Т. В., Фризен М. А., Черняева Т. Н., Ясакова Е. А. Образовательные технологии в высшем педагогическом образовании / под общ. ред. Е. Г. Елиной. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2014. 188 с. EDN: UFISDP
  17. Александрова Е. А., Бурмистрова М. Н., Фирсова Т. Г. Концептуальные идеи модернизации педагогического образования в контексте развития личностного потенциала будущего педагога // Социально-политические исследования. 2023. № 1 (18). С. 148–166. [https://doi.org/10.20323/2658-428X\\_2023\\_1\\_18\\_148](https://doi.org/10.20323/2658-428X_2023_1_18_148), EDN: HIEJNY
  18. Александрова Е. А., Дмитриева О. И., Кабанова М. И., Раева А. В. Самоопределение в культуре как результат эмоционального проживания ситуаций ценностного выбора на основе личностного потенциала // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 1. С. 7–18. [https://doi.org/10.20323/2658-428X\\_2023\\_1\\_18\\_148](https://doi.org/10.20323/2658-428X_2023_1_18_148), EDN: ROAOJS
  19. Гуружапов А. А., Марголис А. А. Проектирование модели практикоориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. Модернизация педагогического образования в России. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159. EDN: SWMCPZ
  20. Александрова Е. А. Повышение воспитывающей функции подготовки педагогов в Саратовском государственном университете // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 174–182. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-174-182>, EDN: TJZJIC
  21. Алтынбаева Г. М., Громова В. И., Зимина Л. В., Кабанова М. И., Лапшина О. В., Раева Н. В., Семеновская С. А. Подготовка к всероссийской олимпиаде школьников: муниципальный этап. Русский язык и литература. Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2021. 184 с.
  22. Дмитриева О. И., Ермилова Ю. И. Поговорим об этикете // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 12. С. 33–39.
  23. Наумова С. И. Модель повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей русского языка и литературы образовательных организаций, реализующих образовательные программы СПО // Педагогика высшей школы. 2017. № 4 (10). С. 31–35.
  24. Елина Е. Г., Александрова Е. А. Новые формы взаимодействия со студентами: научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования» в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 163–168. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>, EDN: BLLBJR
  25. Елина Е. Г., Шамионов Р. М. Виртуальный педагогический класс в контексте классического университета: принципы организации, проблемы, решения // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2022. № 3. С. 65–70. <https://doi.org/10.20339/AM.03 22.065>, EDN: RWAAEC

## References

1. Firsova T. G., Gorina E. N., Bocharova E. E. Traditions and future directions in research and education at the Pedagogical Institute of Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 1 (53), pp. 90–100 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-90-100>, EDN: WTPBY
2. Elina E. G., Dmitrieva O. I. Pedagogical education in the conditions of a classical university. *Man and Education*, 2014, no. 1 (38), pp. 91–95 (in Russian). EDN: SCDFHT
3. Margolis A. A. The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teachers training. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105–126 (in Russian). EDN: SWMCPF
4. Nalyvaiko K. V. Social partnership school-university as a condition for solving the problem of professional self-determination of students. *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, iss.77, pt. 2, pp. 261–263 (in Russian). EDN: FFUGHG
5. Shcherbakov Yu. I. A department as a structural component of a school: A new educational cluster. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*, 2014, no. 5 (48), pp. 3–5 (in Russian). EDN: TBFMCF
6. Soloveva T. O. Basic chair work in pedagogical university. *World of Science*, 2016, vol. 4, no. 3, p. 34. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN316.pdf> (accessed April 17, 2025) (in Russian). EDN: WILZWL
7. Chekaleva N. V., Makarova N. S., Drobotenko Yu. B., Fetter I. V. Pedagogical University-Supervised Chair in Schools as a Means for Educational Transfer. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 5, pp. 117–125. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230110>, EDN: YUDRRG
8. Oparina S. A., Mikhailova S. V., Lyubova E. V. Pedagogical cooperation between school and university in the implementation of joint project activities in natural



- science disciplines. *Pedagogika vysshey shkoly = Pedagogy of Higher Education*, 2017, no. 4-1 (10), pp. 35–37 (in Russian). EDN: ZUFTMD
9. Shukshina T. I., Gorshenina S. N., Kulebyakina M. Yu. The training of teachers in terms of realization of innovative model: Higher educational institution – based department – educational institution. *The Humanities and Education*, 2016, no. 1, pp. 89–93 (in Russian). EDN: VOIUVF
10. Vinogradov V. L., Panfilov A. N., Panfilova V. M., Rakhmanova A. R. Integrated Educational Environment of the University and the School as a Basis for Practice Oriented Teachers Training. *Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 142–153 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2015200513>, EDN: UXRLDF
11. Kazakova A. Yu. Pedagogical practice as a factor in the selection of future teachers. *Alma Mater = Bulletin of Higher School*, 2023, no. 10, pp. 53–60 (in Russian). <https://doi.org/10.20339/AM.10-23.053>, EDN: MVJGKI
12. Grigoriev S. G., Podbolotova M. I., Fedoseeva Z. R. Model of professionally-oriented master practical training in networking in the pedagogical education (secondary school teacher training direction). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 130–141 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2015200512>, EDN: UXRLCV
13. Basyuk V. S., Kazakova E. I., Vrublevskaya E. G. On the issue of the core of pedagogical education in a classical university. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2023, vol. 21, no. 3, pp. 7–27 (in Russian). <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-7-27>, EDN: NPFFWU
14. Kazakova E. I. Problems and prospects for the development of methodological departments in universities implementing pedagogical education programs. *The Humanities and Education*, 2024, vol. 15, no. 4 (60), pp. 48–52 (in Russian). [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2024\\_15\\_04\\_48](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_04_48)
15. Shevchenko O. I., Volkov M. A., Leonov V. A. Technologies of non-standard learning. *Pedagogika vysshey shkoly = Pedagogy of Higher Education*, 2018, no. 3 (13), pp. 17–25 (in Russian). EDN: XTESPB
16. Elina E. G., Dmitrieva O. I., Khramova M. V., Golovanova A. A., Dolgopolova I. K., Zimina L. V., Kabanova L. V., Kabanova M. I., Malygina A. S., Nedogreva N. G., Novitskaya E. N., Rayeva A. V., Razgel'deyev N. T., Romanova N. V., Romanchenko L. A., Starichkova N. I., Temyakova T. V., Frizen M. A., Chernyyayeva T. N., Yasakova E. A. *Obrazovatel'nye tehnologii v vyssheem pedagogicheskem obrazovanii. Pod obsh. red. E. G. Elinoy [E. G. Elina, total ed. Educational Technologies in Higher Pedagogical Education]*. Saratov, Saratov State University Publ., 2014. 188 p. (in Russian). EDN: UFISDP
17. Alexandrova E. A., Burmistrova M. N., Firsova T. G. Conceptual ideas for the modernization of pedagogical education in the context of the development of the personal potential of a future teacher. *Social and Political Researches*, 2023, no. 1 (18), pp. 148–166 (in Russian). [https://doi.org/10.20323/2658\\_428X\\_2023\\_1\\_18\\_148](https://doi.org/10.20323/2658_428X_2023_1_18_148), EDN: HIEJNY
18. Alexandrova E. A., Dmitrieva O. I., Kabanova M. I., Raeva A. V. Self-determination in culture as a result of emotional living through situations of value choice based on personal potential. *Siberian Pedagogical Journal*, 2023, no. 1, pp. 7–18 (in Russian). [https://doi.org/10.20323/2658\\_428X\\_2023\\_1\\_18\\_148](https://doi.org/10.20323/2658_428X_2023_1_18_148), EDN: ROAOJS
19. Guruzhapov V. A., Margolis A. A. Designing models of practice-oriented undergraduate training program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) based on networking of educational institutions, implementing higher education and primary education programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143–159 (in Russian). EDN: SWMCPZ
20. Alexandrova E. A. Enhancing personal development training for prospective teachers at Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 174–182 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-174-182>, EDN: TJZJIC
21. Altynbayeva G. M., Gromova V. I., Zimina L. V., Kabanova M. I., Lapshina O. V., Rayeva N. V., Semenovskaya S. A. *Podgotovka k Vserossiyskoy olimpiade shkol'nikov: munitsipal'nyy etap. Russkiy yazyk i literatura* [Preparation for the All-Russian Olympiad of Schoolchildren: Municipal Stage. Russian Language and Literature]. Saratov, Saratov Regional Development Institute, 2021. 184 p. (in Russian).
22. Dmitrieva O. I., Ermilova Yu. I. Let's talk about etiquette. *Prakticheskiy zhurnal dlya uchitelya i administratsii shkoly = Practical Journal for Teachers and School Administration*, 2013, no. 12, pp. 33–39 (in Russian).
23. Naumova S. I. Model of advanced training and professional retraining of teachers of Russian language and literature of educational organizations implementing educational programs of secondary vocational education. *Pedagogika vysshey shkoly = Pedagogy of Higher Education*, 2017, no. 4 (10), pp. 31–35.
24. Elina E. G., Alexandrova E. A. New Forms of Interaction with Students: the Scientific and Educational Festival "The Week of Pedagogical Education" in Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 163–168 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>, EDN: BLLBJR
25. Elina E. G., Shamionov R. M. Virtual pedagogical classroom in the context of a classical university: Principles of organization, problems, solutions. *Alma Mater = Bulletin of Higher School*, 2022, no. 3, pp. 65–70 (in Russian). <https://doi.org/10.20339/AM.03-22.065>, EDN: RWAAEC

Поступила в редакцию 06.07.2025; одобрена после рецензирования 28.08.2025; принята к публикации 17.09.2025  
The article was submitted 06.07.2025; approved after reviewing 28.08.2025; accepted for publication 17.09.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 315–324  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 315–324  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-315-324>, EDN: JTCXPM

Научная статья  
УДК 159.99

## Подход к исследованию психологических факторов эмоционального благополучия педагога в условиях цифровой образовательной среды



С. А. Минюрова

Российская академия образования, Россия, 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

Минюрова Светлана Алигарьевна, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Центра развития педагогического образования, [miniuрова.sa@raop.ru](mailto:miniuрова.sa@raop.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3852-0434>

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления факторов, которые оказывают влияние на эмоциональное благополучие педагога, а также потребностью в разработке эффективных стратегий актуализации его личностных ресурсов для поддержания психического здоровья, предотвращения профессионального выгорания педагога и обеспечения высокого качества образовательного процесса в современном цифровом мире. Цель: посредством теоретического анализа выявить наиболее значимые психологические факторы эмоционального благополучия педагогов в условиях цифровой образовательной среды. Методы (инструменты): анализ научной литературы, представление и обобщение результатов собственных эмпирических исследований автора по изучаемой тематике. Результаты: выявлены ключевые вызовы для эмоционального благополучия педагога в контексте цифровой трансформации образования, такие как информационная перегрузка, меняющаяся роль педагога и сокращение межличностного общения. Определены основные характеристики эмоционального благополучия педагога как умения формировать и сохранять личную позитивную установку для обеспечения высокого уровня образования в цифровом пространстве. Показано, что одним из признаков эмоционального неблагополучия, которое усиливается в условиях реализации педагогической деятельности в цифровой образовательной среде, выступает профессиональное выгорание педагога. Основные выводы: установлено, что эмоциональный интеллект как способность понимать свои эмоции, эмоции других людей и управлять ими, субъективная витальность как ощущение жизненной энергии и толерантность к неопределенности как устойчивость к непредсказуемым ситуациям могут выступать в качестве значимых психологических факторов, определяющих эмоциональное благополучие педагога в условиях цифровизации обучения. Обоснована важность комплексного подхода к укреплению эмоционального благополучия педагога, охватывающего как актуализацию его личностных ресурсов, так и поддержку со стороны организации через повышение квалификации педагогов в сфере цифровых технологий, а также разработка и внедрение программ психологической помощи. Практическая значимость: возможность создания действенных стратегий поддержки педагогов в цифровой образовательной среде через формирование психологических факторов эмоционального благополучия средствами развивающих программ.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, эмоциональное благополучие педагога, эмоциональный интеллект, субъективная витальность, толерантность к неопределенности

**Для цитирования:** Минюрова С. А. Подход к исследованию психологических факторов эмоционального благополучия педагога в условиях цифровой образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 315–324. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-315-324>, EDN: JTCXPM

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

An approach to studying psychological factors of a teacher's emotional well-being in a digital learning environment

S. A. Miniurova

Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russia

Svetlana A. Miniurova, [miniuрова.sa@raop.ru](mailto:miniuрова.sa@raop.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3852-0434>

**Abstract.** The relevance of the research stems from the need to identify factors influencing the emotional well-being of teachers and to develop effective strategies for enhancing their personal resources to maintain mental health, prevent professional burnout, and ensure a high-quality educational process in today's digital world. The research aims to identify, through a theoretical analysis, the most significant psychological factors that determine teachers' emotional well-being in a digital learning environment. Methods (tools): the study employs an analysis of scientific literature alongside the presentation and synthesis of findings from the author's empirical research. Results: key challenges impacting teachers' emotional well-being in the context of digital education transformation were identified, including information overload, evolving teacher roles, and reduced interpersonal communication. Teachers' emotional well-being is characterized primarily by



their ability to cultivate and sustain a positive personal attitude, which supports effective teaching in digital settings. The research highlights professional burnout as a prominent indicator of emotional distress among educators teaching digitally. *Main conclusions:* the study identified three significant psychological factors of teachers' emotional well-being in the digital educational context: emotional intelligence (the ability to recognize and regulate one's own emotions and those of others), subjective vitality (the sense of vital energy), and tolerance for uncertainty (resistance in unpredictable situations). The importance of adopting an integrated approach to strengthening teachers' emotional well-being is emphasized. This approach combines the activation of teachers' personal resources with institutional support through professional development in digital technologies and the implementation of psychological assistance programs. *Practical significance:* the research results provide a foundation for designing educational programs aimed at enhancing psychological factors of emotional well-being to better support teachers in digital educational environments.

**Keywords:** digitalization of education, teachers' emotional well-being, emotional intelligence, subjective vitality, tolerance for uncertainty

**For citation:** Miniurova S. A. An approach to studying psychological factors of a teacher's emotional well-being in a digital learning environment. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 315–324 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-315-324>, EDN: JTCXPM

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

## Введение

Сфера образования в условиях современного общества качественно меняется. Одним из актуальных вызовов ее развития является цифровая трансформация образовательного процесса, обусловленная рядом факторов, среди которых выделяются стремительное развитие информационных технологий, изменение потребностей рынка труда и необходимость адаптации системы образования к реалиям цифровой экономики. Онлайн форматы, информационные и иммерсивные технологии, инструменты искусственного интеллекта всё активнее применяются при организации учебной, исследовательской, проектной деятельности. Возникает задача эффективной интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс, разработки учебных материалов для цифровой среды, выявления динамики роли педагога в условиях внедрения информационных технологий, а также содержания подготовки педагогов, непрерывного повышения их компетенций для работы в цифровой среде.

Современному педагогу, с учетом психологических особенностей современных обучающихся как представителей «цифрового поколения», важно ориентироваться не только на передачу новой информации, развитие познавательных процессов и любознательности школьников, но и на создание в учебном процессе, дополненном цифровыми инструментами, среды сотрудничества и позитивного общения, что является значимым условием для развития личности растущего человека. Педагог может выполнять роли организатора проектного обучения, игромастера, дизайнера индивидуального обучения, координатора онлайн-платформ, становится наставником, фаси-

литатором, реализует своего рода менторство и коучинг и наделяется другими функциями.

Происходит изменение условий коммуникации между педагогом и обучающимися. Цифровая образовательная среда, с одной стороны, предоставляет качественно новые инструменты для общения и взаимодействия между участниками образовательного процесса, а с другой стороны, обедняет эмоциональную сторону этой коммуникации. Возникает ограничение невербальных каналов общения, наблюдается изменение характера обратной связи, происходит трансформация социальных ритуалов взаимодействия, формируется новый сетевой этикет. Стороны коммуникации сталкиваются со сложностями в распознавании эмоций друг друга, это ведет к изменению характера групповой динамики, снижению эмоциональной насыщенности общения. В результате у обеих сторон может возникать усиление чувства изоляции, а у педагогов развиваться синдром эмоционального выгорания.

В этой связи особое внимание важно обратить на эмоциональную составляющую педагогического взаимодействия в условиях цифровизации. Эмоциональное благополучие педагога как умение понимать и регулировать проявление эмоций обучающихся, управлять собственным эмоциональным состоянием, сохранять эмоциональную устойчивость является основой для конструктивной организации образовательного процесса в цифровой образовательной среде.

Целью исследования, представленного в статье, является определение психологических факторов, оказывающих влияние на формирование эмоционального благополучия педагога при осуществлении профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.



**Научная новизна исследования** заключается в выявлении факторов, оказывающих непосредственное влияние на эмоциональное состояние педагога с учетом уникальных вызовов, связанных с цифровизацией, а также в разработке подходов к созданию стратегий актуализации личностных ресурсов педагога для поддержания его психологического здоровья и обеспечения успешной деятельности в условиях современной цифровой реальности.

### Определение основных понятий

Благополучие личности в последние десятилетия активно изучается в психологической науке как феномен, который характеризует область переживаний и состояний, свойственных здоровой личности. Это понятие стало важным объектом исследования, поскольку отражает субъективный опыт счастья и удовлетворенности жизнью, позволяет выявить факторы, которые способствуют психологической устойчивости личности и адаптации к различным жизненным ситуациям.

В науке существуют различные интерпретации взаимосвязи между концепциями психологического, субъективного, эмоционального благополучия. Согласно N. M. Bradburn [1], который ввел в оборот термин «психологическое благополучие», его ключевой индикатор – баланс между позитивными и негативными эмоциями, отражающий общее ощущение удовлетворенности жизнью. E. Diener с соавторами [2], предложил термин «субъективное благополучие», анализируя его как трехкомпонентную структуру (удовлетворенность жизнью, приятные и неприятные эмоции), которая формирует общее ощущение субъективного благополучия, включающее когнитивную (оценка удовлетворенности сферами жизни) и эмоциональную (преобладание хорошего или плохого настроения) составляющие. C. D. Ryff [3] разработала комплексную модель, выделив шесть компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, наличие цели в жизни и стремление к личностному росту.

В работах E. L. Deci, R. M. Ryan [4, 5] представлен анализ психологического благополучия с позиций гедонистического (субъективное ощущение счастья, радости, когнитивный компонент удовлетворенности жизнью) и эвде-

монического (достижение благополучия через обретение смысла жизни, цели, личностную реализованность) подходов в контексте теории самодетерминации личности.

В трудах отечественных исследователей Е. А. Сергиенко, С. К. Нартовой-Бочавер [6], Д. Г. Орловой [7] представлен подробный анализ исследований психологического и субъективного благополучия в современной психологии. В работе Л. В. Карапетян [8] рассмотрены теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия. В статьях Р. М. Шаминова [9, 10] субъективное благополучие анализируется во взаимосвязи с социальными установками, представлениями, долженствованиями и другими характерными для социализированного человека явлениями.

В. С. Меренкова, О. Е Солодкова [11], рассматривая субъективное благополучие через призму феномена «удовлетворенность жизнью», выделяют в его структуре когнитивный и эмоциональный компоненты.

И. В. Заусенко [12] отмечает, что субъективное благополучие рассматривается исследователями либо как аспект психологического благополучия, либо, напротив, психологическое благополучие понимается как составная часть субъективного благополучия; встречается и подход, при котором психологическое и субъективное благополучие отождествляются.

С наших позиций важным является сходство оценок исследователей относительно того, что основу всех видов благополучия составляет характеристика психического состояния личности и её доминирующего настроения. Представляется, что этот аспект наиболее емко представлен в понятии «эмоциональное благополучие», которое акцентирует локус исследования феномена благополучия именно на его базовой составляющей – способности личности создавать и поддерживать собственный позитивный настрой в разных жизненных обстоятельствах.

Д. С. Никулиной [13] обобщены подходы к определению понятия «эмоциональное благополучие» как интегральной характеристике переживания успешности функционирования личности, активному состоянию, включающему в себя чувство смысла и цели в жизни, а также способность адаптироваться к жизненным вызовам, эффективно справляться со стрессом, находить позитив даже в трудных ситуациях.



Согласно данным Ю. Б. Григоровой [14], критериями эмоционального благополучия выступают: осознание переживаемых эмоций, возможность их эффективной регуляции, преобладающий положительный эмоциональный фон, доминирующее состояние спокойствия, работоспособность, удовлетворенность жизнью и работой, уверенность в себе, адекватная самооценка, умение общаться, направленность на позитивные отношения с другими, субъективное переживание счастья и т. д.

В последние годы предметом активных исследований стало эмоциональное благополучие педагога, поскольку в современной образовательной среде, где требования к учителю постоянно растут, а ресурсы зачастую ограничены, оно становится ключевым фактором, определяющим качество образования. Эмоциональная сфера оказывает значительное воздействие на учебный процесс, его ход и конечные результаты. Как отмечает H. Zhao с соавторами [15], для качественного образования необходимо, чтобы преподаватель не только формировал у ученика базу знаний, но и способствовал его личностному росту и воспитанию, что невозможно без эмоционального контакта. О. В. Кружкова [16] подчеркивает, что интенсивные эмоциональные переживания могут активировать защитные психологические механизмы, что потенциально приводит к неприятию обучающимися информации или ее искажению в процессе индивидуального восприятия. В работах Л. В. Карапетян и Г. А. Глотовой [17], Н. И. Мельниковой и Т. М. Бостанджиевой [18] показано, что эмоционально благополучный учитель способен не только эффективно передавать знания, но и создавать в классе атмосферу поддержки, понимания и взаимного уважения.

Важность эмоций как мотиватора при применении педагогом современных технологий онлайн-обучения обозначают S. Charoepit и M. Ohkura [19], акцентируя внимание на том, что педагогу необходимо создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, чтобы снизить вероятность возникновения скуки, стимулировать интерес и оптимизировать процесс обучения. Так, в работах D. Thompson, R. Filik [20] отмечается, что в цифровой среде в целях восполнения недостатка неречевых способов передачи информации и эмоционального отношения значительно упрощается интерпретация текстовых сообщений благодаря применению

разнообразных инструментов: от смайликов и комбинаций символов до эмодзи и каомодзи.

О. В. Курасова [21] подчеркивает важную роль подобных инструментов не только в выражении чувств, но и в формировании эмпатии, и характеризует их как «индивидуальные общедоступные переменные», включая в их число идеограммы (например, смайлы), стикеры, GIF-изображения, мемы, эмотиконы, пунктуационные знаки, а также стиль и манеру общения. Однако следует отметить, что особенности проявления эмоций преподавателями в цифровой среде обучения пока изучены недостаточно, несмотря на данные, накопленные за последние годы об эмоциональном выражении в онлайн-коммуникациях в целом.

### **Психологические маркеры эмоционального неблагополучия педагога**

При осуществлении педагогической деятельности в условиях цифровизации происходит усиление профессиональных стрессоров, так как происходит увеличение рабочей нагрузки педагога при адаптации к цифровым моделям, рост его временных и интеллектуальных затрат на освоение новых цифровых инструментов и адаптацию учебных материалов к дистанционному формату. Возможно усиление проявления эмоционального истощения педагога, увеличивается риск развития депрессивных расстройств, что, в свою очередь, вызывает снижение мотивации к профессиональной деятельности, удовлетворенности трудом и может привести к уходу из профессии. Как отмечается в работах И. В. Воробьевой [22], М. А. Писаревской [23], последствия эмоционального неблагополучия педагога ощущаются как на личном уровне, проявляясь в виде хронической усталости, раздражительности и депрессивных состояний, так и в профессиональной сфере.

Результаты исследования С. А. Минюровой [24] показали, что в условиях цифровизации образования наблюдается тенденция нарастания эмоционального выгорания педагогов. Изучение психологических характеристик личности, которые детерминируют возникновение синдрома эмоционального выгорания и позволяют прогнозировать его формирование, на выборке педагогов дошкольного, начального, основного и среднего общего, среднего про-



фессионального, высшего, дополнительного ( $N = 1054$ ) показало следующие результаты. Приблизительно 40% преподавателей сталкиваются с эмоциональным выгоранием, а у более чем 45% опрошенных наблюдается искаженная эмоциональная реакция и снижение интереса к работе, что свидетельствует о недооценке личных достижений в профессиональной сфере и повышенной раздражительности в общении. Практически у 40% участников исследования были обнаружены признаки деперсонализации, которые проявляются в формальном отношении к своим обязанностям. Анализ выраженности эмоционального выгорания у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности показал, что «пик» представленности синдрома приходится на этап первичной профессионализации (стаж работы от 3 до 5 лет). Возможно, это объясняется тем, что на данном этапе теряется новизна восприятия профессиональной деятельности, накапливается усталость, пропадает смысл дальнейшего саморазвития в профессии. Именно на этом этапе очень значимой становится поддержка молодых специалистов наставниками. Кроме того, обнаружено, что прямыми предикторами эмоционального выгорания педагогов являются личностная и ситуативная тревожность. Важно отметить, что ситуативная тревожность может быть связана с неготовностью педагогов к выполнению деятельности в условиях постоянных изменений и многозадачности, которая появляется с внедрением новых цифровых технологий. Выявлено, что в качестве предикторов эмоционального выгорания выступают внешняя мотивация и низкая удовлетворенность трудом. Внутренняя мотивация, напротив, делает работу педагога более осмысленной, вызывает позитивные переживания в процессе деятельности, удовлетворенность трудом, способствует профилактике профессионального выгорания. Результаты исследования цитируемого автора свидетельствуют о том, что риск развития синдрома эмоционального выгорания предсказывает низкая удовлетворённость трудом. Это в значительной степени зависит от таких факторов, как слабая поддержка педагога со стороны коллег и администрации, дефицит времени, большие размеры классов и академических групп, профессиональная нестабильность и множественные изменения в процедурах или отдельных трудовых операциях. Регрессионный анализ выявил отрицатель-

ную взаимосвязь между признаками синдрома эмоционального выгорания и параметрами эмоционального интеллекта. Совершенствование навыков распознавания и управления как своими эмоциями, так и эмоциями окружающих, играет важную роль в профилактике профессионального выгорания у педагогов.

Интересным результатом исследования стало обнаружение того, что способность к пониманию чужих эмоций потенциально может усиливать эмоциональное истощение педагога. В то же время развитие у педагога способности контролировать внешние проявления своих чувств, умения управлять собственными эмоциями, стимулировать желаемые эмоциональные состояния и подавлять нежелательные, оказывает положительное влияние на снижение эмоционального истощения. Другими словами, чем лучше педагог контролирует и регулирует свои эмоциональные реакции, тем меньше вероятность развития у него эмоционального выгорания.

### **Психологические факторы формирования эмоционального благополучия педагога**

Конструктивное владение собственными эмоциями, умение выстраивать позитивные отношения с обучающимися и коллегами, справляться с эмоциональными нагрузками, владеть навыками эмоциональной саморегуляции и устойчивости к профессиональному стрессу – эти характеристики эмоционального благополучия составляют основу оптимальной стратегии выстраивания педагогической деятельности.

В коллективной монографии С. А. Минюровой с соавторами «Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога в условиях цифровизации образования» [25] представлены результаты исследования, которые свидетельствуют о том, что на эмоциональное благополучие педагогов влияют личностные характеристики (осознанность, трудолюбие, любознательность, энергичность, оптимизм), метакогнитивные навыки (способность планировать, анализировать и оценивать собственную деятельность), профессиональная активность (уровень вовлеченности в работу и удовлетворенности от нее). Сохранению эмоционального благополучия способствует развитие навыков системной рефлексии и самоорганизации, осознанного и рационального



использования индивидуальных ресурсов, конструктивного копинга как умения справляться с трудными ситуациями.

Развитие эмоционального интеллекта представляется важным фактором, способствующим эмоциональному благополучию педагога. Мы разделяем позицию Д. В. Люсина [26], согласно которой эмоциональный интеллект подразумевает умение распознавать и понимать собственные эмоции и чувства других людей, а также эффективно управлять ими. Развитый эмоциональный интеллект является показателем, который позволяет предвидеть результативность и продуктивность профессионального взаимодействия педагога. Более того, он играет значимую роль, способствуя педагогу в большей степени реализовать себя в работе и ощутить большее удовлетворение от нее.

Анализ результатов исследования особенностей эмоционального интеллекта современных педагогов, выполненного С. А. Минюровой [24], показал, что у преподавателей более развиты параметры интраперсонального эмоционального интеллекта, проявляющиеся в умении осознавать и контролировать собственные чувства, чем интерперсонального, отвечающего за понимание и управление эмоциями окружающих. Педагоги демонстрируют хорошее умение распознавать и определять свои эмоции, описывать их словами, осознавать их истоки и последствия, а также контролировать внешнее выражение своих чувств. В то же время, показатели, характеризующие способность педагогов проявлять эмпатию к эмоциальному состоянию других людей и управлять их эмоциями, выражены в меньшей степени.

Особое значение для эффективной организации деятельности педагога в цифровой образовательной среде приобретает развитие у него умений справляться с неопределенностью, стрессом и изменениями, которые происходят в связи с постоянным обновлением информационных технологий, применяемых в учебном процессе. Это позволяет обрести педагогу уверенность в себе в ситуациях профессионального взаимодействия.

Мы считаем, что данный подход дает возможность в качестве ресурсов формирования эмоционального благополучия рассматривать такие психологические характеристики как субъективная витальность и толерантность к неопределенности. Субъективную виталь-

ность вслед за Л. А. Александровой [27] мы рассматриваем как субъективное переживание внутренней силы, обладания физической и психической энергией, которое позволяет педагогу поддерживать оптимальное самочувствие, справляться с возрастающими нагрузками. Толерантность к неопределенности согласно позиции E. Frenkel-Brunswik [28] мы рассматриваем как способность выстраивать отношения к динамически изменяющейся, двусмысленной и противоречивой стимуляции, что содействует регуляции отношения к ситуациям непрерывных изменений, которые типичны для цифровой трансформации образования.

Проблематика субъективной витальности включена в понятийное поле позитивной психологии и рассматривается в научных исследованиях как один из маркеров субъективного благополучия. Ученые отмечают важную роль субъективной витальности в преодолении сложных жизненных обстоятельств, в обретении успешности в профессиональной деятельности. Как отмечается в работах Т. В. Мальцевой [29], эмпирические исследования показывают, что человеку с высоким уровнем субъективной витальности присущ энтузиазм, высокий уровень жизненных сил и энергии, способность мобилизовать ресурсы совладания с жизненными трудностями и активно поддерживают свое здоровье. При этом важно, как указывает Л. А. Александрова [27], подчеркнуть, что субъективная витальность, в отличие от переживания счастья, радости и других позитивных состояний, связана с мотивацией и зависит от нее. В ней отражается энергия, которую можно регулировать и использовать в целенаправленной деятельности.

Мы считаем, что применение конструкта «субъективная витальность» расширяет возможности анализа содержательных характеристик эмоционального благополучия в контексте профессиональной сферы, так как включает аспекты активности, побуждения к действию.

Восприятие неопределенности, как отмечает Н. Ю. Кресова [30], изучается специалистами с разных точек зрения: как устойчивая особенность характера, как метакогнитивный аспект и как социально-психологический настрой личности. В этой связи вполне допустимо рассматривать терпимость к неясности как индивидуальную характеристику, сочетающую эмоциональные и познавательные аспекты.



В исследовании И. Н. Леонова [31] показано, что эта черта личности коррелирует со способностью одновременно воспринимать как позитивные, так и негативные стороны окружающих явлений. А. Н. Рябинкиной [32] обнаружено, что существует значимая взаимосвязь между уровнем толерантности к неопределенности и переживанием психологического благополучия. Иными словами, люди, способные легче переносить неясность и непредсказуемость, как правило, более удовлетворены своей жизнью. Способность человека адаптироваться к сложным и нечетким ситуациям, дефициту информации, позволяет ему поддерживать позитивные отношения с окружающими, находить смысл в своем существовании, определять жизненные цели, верить в предсказуемость мира и ощущать личностный рост.

Понимание важности развития эмоционального благополучия, как ценного условия для продуктивной работы в профессии, необходимо закладывать в процессе обучения будущих учителей. Наше исследование было посвящено изучению уровня субъективной жизненной силы и устойчивости к неоднозначности, рассматриваемых в качестве источников эмоционального благополучия у студентов, готовящихся стать педагогами. Выявлены значимые различия в представленности субъективной витальности и толерантности к неопределенности у студентов с разным уровнем академической успеваемости и разным типом мотивации. Обнаружено, что в зоне риска относительно эмоционального благополучия находятся будущие педагоги, у которых представлены высокие показатели академической успеваемости, но выражена внешняя мотивация. Их познавательная активность не подкрепляется интересом к освоению будущей профессии, а диктуется необходимостью соответствовать внешним требованиям, что вызывает эмоциональный дискомфорт, трудности при столкновении с повышенными нагрузками, психическое истощение в условиях стрессогенных ситуаций. В этой связи возникает задача разработки специальных развивающих программ формирования эмоционального благополучия будущих педагогов через развитие у них внутренней мотивации на профессиональную деятельность. Это позволит им научиться поддерживать ресурсы позитивного самочувствия для конструктивных действий в условиях многозадачности профессии педагога.

## Заключение

Эмоциональное благополучие педагогов в условиях цифровой трансформации образования является сложным феноменом, который зависит от множества факторов. Современные исследования показывают необходимость комплексного подхода к его поддержанию, что включает как индивидуальную работу, так и организационную поддержку. Важным является, с одной стороны, создание условий для профессионального роста педагогов в новых реалиях цифрового образования, с другой стороны, разработка программ психологической помощи. Эффективная реализация этих мер позволит минимизировать риски эмоционального неблагополучия педагогов и сохранить качество образовательного процесса.

В контексте создания условий для профессионального роста педагогов в активно развивающемся пространстве цифровых технологий необходима организация постоянного обучения эффективным цифровым методикам, развитие у педагогов умений комбинировать различные форматы коммуникации, развивать новые формы онлайн обратной связи со всеми участниками образовательного процесса, организации внеклассных развивающих событий с целью создания условий для неформального общения с обучающимися, формировать навыки сетевого этикета у всех участников образовательного процесса. Создание системы психологической помощи предполагает осуществление мониторинга эмоционального состояния педагогов в условиях использования в образовательном процессе цифровых форматов, а также разработку программ профилактики профессионального выгорания и других рисков для развития эмоционального благополучия педагогов.

Перспективы исследования влияния цифровизации образования на эмоциональное благополучие педагогов связаны с изучением психологических механизмов актуализации ресурсов личности, что позволит поддерживать психологическое здоровье педагогов и будет способствовать улучшению качества образовательного процесса.

**Практическая значимость:** возможность создания действенных стратегий поддержки педагогов в цифровой образовательной среде через формирование психологических факторов эмоционального благополучия средствами развивающих программ.



## Библиографический список

1. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. 318 p.
2. Diener E., Wirtz D., Tov W., Kim-Prieto C., Choi D., Oishi S., Biswas-Diener R. New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings // Social Indicators Research. 2010. Vol. 97, iss. 2. P. 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
3. Ryff C. D. The contours of positive human health // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9, iss. 1. P. 1–28. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1)
4. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9, iss. 1. P. 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
5. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. January. P. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>, PMID: 11392867
6. Сергиенко Е. А., Нартова-Бочавер С. К. Введение // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 4. С. 5–7.
7. Орлова Д. Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 1. С. 28–36. EDN: ULXSTX
8. Карапетян Л. В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. Т. 123, № 1. С. 171–182. EDN: QHWMLU
9. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 80–86. EDN: SGOMQD
10. Шамионов Р. М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 3. С. 213–219. EDN: VVQVEB
11. Меренкова В. С., Солодкова О. Е. Исследование феномена «удовлетворенность жизнью» // Комплексные исследования детства, 2020. Т. 2, № 1. С. 4–13. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-1-4-13>, EDN: BVOORH
12. Заусенко И. В. Психологическое благополучие педагога // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 28–31. EDN: OYSBMZ
13. Никулина Д. С. Подходы к определению эмоционального благополучия // Известия ЮФУ. Технические науки. 2008. № 6 (83). С. 73–76. EDN: KAPBXZ
14. Григорова Ю. Б. Структура эмоционального благополучия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 331–334. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0801-0082>, EDN: ZAAJBR
15. Zhao H., Sun B., Hu X., Zhu X. The Study of Emotional Education Based on Virtual Reality in E-Learning // First International Conference on Information Science and Engineering (ICISE) (China, Nanjing, December 26–28, 2009). Nanjing : Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2009. P. 3540–3543. <https://doi.org/10.1109/ICISE.2009.1291>
16. Кружкова О. В. Диспозиции защитного и совлашающего поведения личности: теоретический конструкт и эмпирическая модель // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 3. С. 222–227. EDN: PYTWLX
17. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Особенности эмоционально-личностного благополучия педагогов // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 44–51. <https://doi.org/10.26170/po18-09-06>, EDN: YLICEX
18. Мельникова Н. И., Бостанджиеева Т. М. Взаимосвязь психологического благополучия и ощущения самоэффективности педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/69PSMN125.pdf> (дата обращения: 17. 06. 2025).
19. Charoenpit S., Ohkura M. Exploring Emotion in an E-learning System Using Eye Tracking // International Journal of Affective Engineering. 2015. Vol. 14, iss. 4. P. 309–316. <https://doi.org/10.5057/ijae.IJAE-D-14-29>
20. Thompson D., Filik R. Sarcasm in written communication: Emoticons // Journal of Computer-Mediated Communication. 2016. Vol. 21, iss. 2. P. 105–120. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12156>
21. Курасова О. В. Теоретическая модель механизма эмпатии в онлайн-коммуникации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8, № 1–1. С. 200–210. <https://doi.org/10.25799/AR.2019.43.1.068>, EDN: PDHNES
22. Воробьева И. В. Психологическое благополучие педагогов: риски эмоционального выгорания // Личность в норме и патологии : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 13–14 февраля 2025 г.) / под ред. И. А. Трушиной. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2025. С. 40–42. EDN: ZGZTUO
23. Писаревская М. А. Эмоциональное выгорание педагога и его психологическое благополучие // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN419.pdf>. (дата обращения: 17. 06. 2025). EDN: EWNFMP
24. Минюрова С. А. Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога при синдроме выгорания в профессии // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 39–48. EDN: HNRTJO
25. Минюрова С. А., Белоусова Н. С., Валиев Р. А., Водяха С. А., Воробьева И. В., Каримова В. Г., Кружко-

- ва О. В., Максимова Л. А. Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога в условиях цифровизации образования / под ред. С. А. Минюровой. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. 286 с. EDN: SIOMLJ
26. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36. EDN: UVGYGB
  27. Александрова Л. А. Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2014. Т. 11, № 1. С. 133–163. EDN: TWHXIZ
  28. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable // Journal of Personality. 1949. Vol. 18, iss. 1. P. 108–143. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1949.TB01236.X>
  29. Мальцева Т. В. Теоретико-методологическое понимание феноменов «витальность» и «субъективная витальность» как основа концептуальной модели развития субъективной витальности руководителей органов внутренних дел // Прикладная психология и педагогика. 2020. Т. 5, № 3. С. 1–14. <https://doi.org/10.12737/2500-0543-2020-1-14>, EDN: KXLACM
  30. Кресова Н. Ю. Толерантность к неопределенности в структуре личностной составляющей ситуаций педагогических затруднений // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2021. № 4 (58). С. 117–125. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-58-4-309>, EDN: QWIZGA
  31. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: История становления конструкта // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Вып. 4. С. 43–52. EDN: TMYTWT
  32. Рябинкина А. Н. Толерантность студентов к неопределенности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1 (78). С. 295–297. EDN: XPQY TZ
- References**
1. Bradburn N. M. *The structure of psychological well-being*. Chicago, Aldine Pub. Co., 1969. 318 p.
  2. Diener E., Wirtz D., Tov W., Kim-Prieto C., Choi D., Oishi S., Biswas-Diener R. New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 2010, vol. 97, iss. 2, pp. 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
  3. Ryff C. D. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 1998, vol. 9, iss. 1, pp. 1–28. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1)
  4. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 2008, vol. 9, iss. 1, pp. 1–11 <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
  5. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, January, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>, PMID: 11392867
  6. Sergienko E. A., Nartova-Bochaver S. K. Introduction. *Modern Foreign Psychology*, 2024, vol. 13, no. 4, pp. 5–7 (in Russian).
  7. Orlova D. G. Psychological and subjective well-being: definition, structure, research (review of modern sources). *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya no. 1. Psichologicheskiye i pedagogicheskiye nauki = Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series no. 1. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2015, no. 1, pp. 28–36 (in Russian). EDN: ULXSTX
  8. Karapetyan L. V. Theoretical approaches to understanding subjective well-being. *Izvestia Ural Federal University Journal. Series 1: Issues in Education, Science and Culture*, 2014, vol. 123, no. 1, pp. 171–182 (in Russian). EDN: QHWMLU
  9. Shamionov R. M. Subjective well-being of personality as a subject of social existence. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol. 14, iss. 1, pp. 80–86 (in Russian). EDN: SGOMQD
  10. Shamionov R. M. Criteria for subjective well-being of the individual: Sociocultural determination. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 3, pp. 213–219 (in Russian). EDN: VVQVEB
  11. Merenkova V. S., Solodkova O. E. A study of the phenomenon of “life satisfaction”. *Comprehensive Child Studies*, 2020, vol. 2, no. 1, pp. 4–13 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-1-4-13>, EDN: BVOORH
  12. Zausenko I. V. Psychological well-being of a teacher. *Pedagogical Education in Russia*, 2012, no. 2, pp. 28–31 (in Russian). EDN: OYSBMZ
  13. Nikulina D. S. Approaches to defining emotional well-being. *Izvestiya SFEDU. Engineering Sciences*, 2008, no. 6 (83), pp. 73–76 (in Russian). EDN: KAPBXZ
  14. Grigorova Yu. B. Structure of emotional well-being. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1 (26), pp. 331–334 (in Russian). <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0801-0082>, EDN: ZAAJBR
  15. Zhao H., Sun B., Hu X., Zhu X. The Study of Emotional Education Based on Virtual Reality in E-Learning. *First International Conference on Information Science and Engineering (ICISE) (China, Nanjing, December 26–28, 2009)*. Nanjing, Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2009, pp. 3540–3543. <https://doi.org/10.1109/ICISE.2009.1291>
  16. Kruzhkova O. V. Dispositions of protective and controlling personality behavior: Theoretical construct and empirical model. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012, vol. 2, no. 3, pp. 222–227 (in Russian). EDN: PYTWLX
  17. Karapetyan L. V., Glotova G. A. Features of the emotional and personal well-being of teachers. *Pedagogical*



- Education in Russia*, 2018, no. 9, pp. 44–51 (in Russian). <https://doi.org/10.26170/po18-09-06>, EDN: YLICEX
18. Melnikova N. I., Bostandzhieva T. M. The relationship between psychological well-being and the feeling of self-efficacy of teachers. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2025, vol. 13, no. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/69PSMN125.pdf> (accessed June 17, 2025) (in Russian).
19. Charoenpit S., Ohkura M. Exploring Emotion in an E-learning System Using Eye Tracking. *International Journal of Affective Engineering*, 2015, vol. 14, iss. 4, pp. 309–316. <https://doi.org/10.5057/ijae.IJAE-D-14-29>
20. Thompson D., Filik R. Sarcasm in written communication: Emoticons. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2016, vol. 21, iss. 2, pp. 105–120. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12156>
21. Kurasova O. V. Theoretical model of the mechanism of empathy in online communication. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennoye issledovaniya = Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern*, 2019, vol. 8, no. 1–1, pp. 200–210 (in Russian). <https://doi.org/10.25799/AR.2019.43.1.068>, EDN: PDHNES
22. Vorobyova I. V. Psychological well-being of teachers: Risks of emotional burnout. *Lichnost' v norme i patologii: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Chelyabinsk, 13–14 fevralya 2025 g.)*. Pod red. I. A. Trushinoy [Trushina I. A., ed. Personality in Norm and Pathology: Proceedings of the IV International scientific and practical conf. (Chelyabinsk, February 13–14, 2025)]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University Publ., 2025, pp. 40–42 (in Russian). EDN: ZGZTUO
23. Pisarevskaya M. A. Emotional burnout of the teacher and his psychological well-being. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN419.pdf> (in Russian) (accessed June 17, 2025). EDN: EWNFMP
24. Miniurova S. A. Emotional intelligence as a resource for self-development of teachers with burnout syndrome in the profession. *Pedagogical Education in Russia*, 2024, no. 4, pp. 39–48 (in Russian). EDN: HNRTJO
25. Miniurova S. A., Belousova N. S., Valiev R. A., Vodyakha S. A., Vorobyova I. V., Karimova V. G., Kruzhkova O. V., Maksimova L. A. *Emotsional'nyy intellekt kak resurs samorazvitiya pedagoga v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya*. Pod red. S. A. Miniurovoy [Miniurova S. A., ed. Emotional intelligence as a Resource for Teacher Self-Development in the Context of Digitalization of Education]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University, 2024. 286 p. (in Russian). EDN: SIOMLJ
26. Lyusin D. V. Modern Concepts of Emotional Intelligence. In: *Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmereniye, issledovaniya*. Pod red. D. V. Lyusina, D. V. Ushakova [Lyusin D. V., Ushakov D. V., eds. Social Intelligence: Theory, Measurement, Research]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2004, pp. 29–36 (in Russian). EDN: UVGYGB
27. Alexandrova L. A. Subjective vitality as a research object. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 1, pp. 133–163 (in Russian). EDN: TWHXIZ
28. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 1949, vol. 18, iss. 1, pp. 108–143. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1949.TB01236.X>
29. Maltseva T. V. Theoretical and methodological understanding of the phenomenal occurrence of “vitality” and “subjective vitality” as the basis of a conceptual model for the development of subjective vitality of the heads of internal affairs bodies. *Prikladnaya Psikhologiya i Pedagogika = Applied Psychology and Pedagogy*, 2020, vol. 5, no. 3, pp. 1–14 (in Russian). <https://doi.org/10.12737/2500-0543-2020-1-14>, EDN: KXLACM
30. Kresova N. Yu. Tolerance for ambiguity in the structure of the personal component of situations related with pedagogical problems. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev*, 2021, no. 4 (58), pp. 117–125 (in Russian). <https://doi.org/https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-58-4-309>, EDN: QWIZGA
31. Leonov I. N. Tolerance for ambiguity as a psychological phenomenon: the history of a construct. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, no. 4, pp. 43–52 (in Russian). EDN: TMYTVT
32. Ryabinkina A. N. Tolerance of ambiguity as a personality variable of students. *Scientific Notes of Orel State University*, 2018, no. 1 (78), pp. 295–297 (in Russian). EDN: XPQYTZ

Поступила в редакцию 20.06.2025; одобрена после рецензирования 28.08.2025; принята к публикации 17.09.2025  
The article was submitted 20.06.2025; approved after reviewing 28.08.2025; accepted for publication 17.09.2025

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 325–339

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 325–339*

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-325-339>

EDN: NOOOCM

Научная статья  
УДК 159.9.07

## Полевые исследования: проблема, задачи, возможности. Часть 2

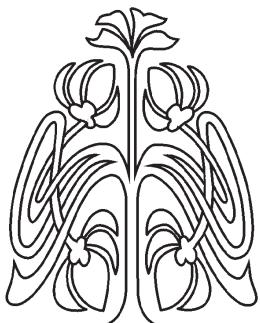
В. А. Толочек

Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13/1

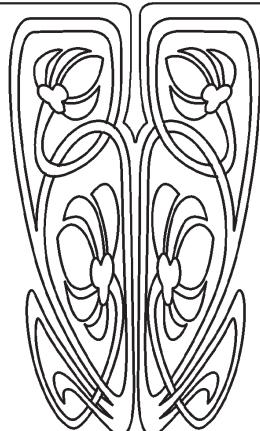
Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, [tolochekv@mail.ru](mailto:tolochekv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

**Аннотация.** Актуальность: эволюция социальных объектов, усложнение их структуры и связей с окружением, изменение отношения респондентов к работе психологов, требуют развития нашего методического и методологического арсенала. Следуя тезису В. А. Мазилова о необходимости разработки «методологии снизу» полевыми исследователями, обсуждаются вопросы: четырех уровней методологии и необходимости использования «методологических связок» (системных триад, векторов, континуумов, «сквозных» понятий), позволяющих согласовывать результаты разных научно-исследовательских работ (НИР) и научно-практических работ (НПР), интегрировать их в общий фактуальный базис дисциплины. Цель: историко-теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения НИР и НПР в современных организациях. Методы (инструменты): анализ научной литературы, предметно-категориальный анализ, рефлексия опыта научной и практической работы в современных организациях. Результаты: показано, что: 1) методологические «связки» представляют варианты упрощения видения ученым фрагментов действительности, которые позволяют широкий круг сложных явлений сводить к их обозримым отношениям; 2) простота и наглядность «связок» позволяют выделять как наиболее существенное, так и все упущения ученого, и таким образом поддерживать преемственность научных поисков представителями разных поколений; 3) все техники, или «методологические связки» указывают на общую и/или единую онтологию изучаемых явлений; 4) анализируемые «связки» не всегда воссоздают онтологию изучаемых явлений, но всегда указывают на возможные отношения между фрагментами действительности, на их возможные свойства. Основные выводы: в условиях ускоряющегося исторического развития дисциплины, сопровождающегося ее дальнейшим дифференцированием на области, научные школы, узко дисциплинарные подходы, продолжающимся разделением научного знания, все формы его интеграции становятся не менее важными, чем поиск и описание новых явлений. Практическая значимость: методологические инструменты, связующие разные фрагменты научного знания, не менее ценные, чем выявление новых фактов. Они позволяют интегрировать описания отдельных явлений в большую целостность, позволяющей более конструктивно проводить НИР и НПР в современных организациях.

**Ключевые слова:** методология дисциплины, полевые исследования, проблема, методологические связки (системные триады, векторы, континуумы, «сквозные» понятия)



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





**Благодарности и финансирование.** Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ, тема № 0138-2024-0017 «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений».

**Для цитирования:** Толочек В. А. Полевые исследования: проблема, задачи, возможности. Часть 2 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 325–339. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-325-339>, EDN: NOOOCM

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

## Article

### Field research: Problem, tasks, opportunities. Part 2

V. A. Tolochev

Institute of Psychology RAS, 13/1 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

Vladimir A. Tolochev, [tolochev@mail.ru](mailto:tolochev@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

**Abstract.** The *relevance* of the study stems from the evolving nature of social objects and the increasing complexity of their structures and environmental interactions. Additionally, changing respondent attitudes to psychologists' work necessitates advances in our methodological toolkit. Drawing on V. A. Mazilov's principle that field researchers should develop methods using a "bottom-up approach," the study addresses the issues of four levels of methodology and advocates the use of "methodological bundles" (including system triads, vectors, continua, and "cross-cutting" concepts), to harmonize research and development (R&D) and scientific and practical work (NPR), integrating them into the disciplinary factual framework. The study *aims* to provide a historical and theoretical analysis of methodological and organizational aspects of R&D in modern organizations. *Methods (tools):* involved scientific literature analysis, subject-categorical analysis, and reflection on practical and scientific experience in modern organizations. *Results:* it is shown that: 1) "methodological bundles" enable simplification of reality fragments, reducing complex phenomena to predictable relationships; 2) their simplicity and clarity aids identification of key scientific observations and gaps, supporting research continuity across generations; 3) these "bundles" indicate a common or unified ontology of the studied phenomena; 4) although they do not always reconstruct ontologies fully, they reveal possible relationships and properties among reality fragments. *Main conclusions:* amid accelerating disciplinary development, differentiation into fields and scientific schools, narrowing of disciplinary approaches, and knowledge fragmentation, integrative methodological tools are as crucial as the discovery of new phenomena. *Practical significance:* such tools facilitate integration of diverse scientific knowledge fragments, fostering more constructive R&D in modern organizations.

**Keywords:** methodology of the discipline, field research, problem, methodological bundles (system triads, vectors, continua, "cross-cutting" concepts)

**Acknowledgements and funding.** This research was funded as part of the State Assignment commissioned by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, topic No. 0138-2024-0017 "Professional activity and personal development in the context of organizational and man-made changes".

**For citation:** Tolochev V. A. Field research: Problem, tasks, opportunities. Part 2. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 325–339 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-325-339>, EDN: NOOOCM

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

(Окончание. Начало см.: Толочек В. А. Полевые исследования: проблема, задачи, возможности. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 1 (49). С. 26–39. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-1-26-39>, EDN: WKMSQ)

## Введение

Предпосылкой для размышления и формулирования проблемы как «методы и методология полевых исследований в психологии» послужила неожиданная ситуация при проведении НПР на четырех промышленных предприятиях одного из регионов России, во многом

при активном участии директоров этих предприятий. Доступ психологов был ограничен (проводить диагностику обязались работники ОК, но, понятно, не проявившие должного усердия); при трех «срезах» через каждые 6 месяцев на всех предприятиях складывалась сходная картина: доля саботирующих наше мероприятие монотонно возрастала с типичной пропорцией разных групп сотрудников (наиболее прилежными были женщины, лица, старшего возраста, занимающие низовые должности в организационной иерархии, наименее – молодые руководители среднего и низового звена, с быстрой карьерой, сравнительно недавно работающие на заводе). Вместе с тем, психологам позволялось



знакомиться и общаться с работниками, пройти по цехам, обсуждать с руководителями любые вопросы, видеть особенности организации управления, типовые технологии, формы стимулирования труда, социально-демографические особенности персонала и пр. Сотрудники заводов ничего не утаивали, но использование наших «бумажных методик» саботировали на нескольких управлеченческих уровнях.

Сложившееся в психологии понимание должного (ожидаемого, «правильного») в каком-то смысле напоминала известный исторический прецедент: молодой ученый П. К. Анохин обратил внимание И. П. Павлова на то, что изучение поведения животных, жестко зафиксированных в стойках, не позволяет понимать организацию их жизни в природе; реакцией академика было изгнание П. К. Анохина из лаборатории. Данный факт достаточно подробно описан в работе Е. П. Ильина [1]. Размыщление последнего над несоответствием методологии науки изучаемым явлениям и привели его к созданию теории функциональных систем (ФС), объясняющей генез и механизмы быстрой мобилизации всех возможностей живой субстанции и адаптации органа, организма, особы к изменяющимся условиям среды.

В каком-то смысле и наши типовые методы изучения «внутреннего мира человека» (по В. А. Мазилову, В. Д. Шадрикову) – школьников за партой, студентов за учебной скамьей и пр., схожи с изучением поведения «павловских собак», привязанных ремнями к стойкам. Но там, где люди могут позволить себя «быть или не быть» участниками наших исследований, они выступают в действительном состоянии «активного субъекта своей жизнедеятельности» (по К. А. Абульхановой-Славской); субъекта, который для нас преимущественно выступает лишь как концепт, а не фрагмент реальности, который мы и призваны изучать.

В развитии нового видения действительности П. К. Анохин выделяет одно из ключевых понятий – взаимодействие компонентов системы как взаимодействие [2]. Теория функциональных систем широко используется и в психологии (см. работы В. И. Моросановой, О. К. Конопкина, В. Д. Шадрикова и др.). Мы в психологии оперируем иными понятиями – коэффициенты корреляции, различия между группами и т.п. Но обратим внимание на «детали»: типичные в наших НИР коэффициенты

корреляции чаще не превышают величину  $[r = 0,2-0,3]$ , которая отражает лишь крайне слабую вероятность связи между направлением изменений переменной  $X$  и переменной  $Y$  (причем, чем меньше величина коэффициента, тем меньше и условно определенная вероятность такой зависимости, которая возрастает лишь при приближении коэффициента к величине 1,00). Вероятность того, что при обследовании разных социальных групп можно получить совершенно одинаковые результаты менее одной миллионной, а наши среднегрупповые и межгрупповые  $t$ -различия, достигающие критерия статистической значимости (по умолчанию понимаемых как имеющих научную значимость), мы обеспечиваем увеличением размера выборок. Все это – критерии статистической значимости как критерии научности работы, – при низких значениях меры связи или различия для реализации реальных социальных программ, как отмечают Л. Росс и Р. Е. Нисбетт, оказываются малозначимыми [3].

Еще один открытый вопрос. Наши методологии давно размышляют о методологии дисциплины, указывая на необходимость перехода от видения фрагментов реальности, а следовательно, и мышления в логике «классического типа рациональности» согласно представлениям М. К. Мамардашвили [4] и В. С. Степина [5], к «неклассическому» и «постнеклассическому», в логике которых исследователь признает ограниченность методического инструментария, позволяющего получать лишь «научные данные», а не «эмпирические данные», составляющими существо бытия (согласно В. А. Мазилову [6], А. В. Юревичу [7] и др.); признает необходимость изучать сложные фрагменты социальной действительности во множестве их действительных отношений с другими.

Ученые, например В. А. Мазилов [6] и В. В. Козлов [8], предлагают разные варианты интеграции методологических подходов и даже построения интегративной методологии. Но до настоящего времени мы, изучая сложные проявления психического из множества отношений избранных явлений, выбираем и рассматриваем единичные, подсказанные нам субъективно близкой «теорией»: как правило, мы ограничиваемся одной-двумя версиями их связи, торжественно именуя их гипотезами, гипотезами, которые чаще отвечают на вопрос «Что?» и не дают четкого понимания «Как?» и «Почему?».



Обсуждаемую проблему определим как вопросы соотношения сложности изучаемых явлений и организации научных исследований в психологии; цель – как историко-теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ (НИР) и научно-практических работ (НПР) в современной психологии.-

### **Сопряженные проблемы современной психологии: вопросы и вопросы**

В ранее опубликованных работах обсуждались несколько важных вопросов. Один из них – статус метода, одного из «основополагающих камней», формирующих научную дисциплину. В частности, отмечалось, что в начале и в середине XX в. ведущие ученые подчеркивали его принципиально важную роль. Согласно позиции С. Л. Рубинштейна, «Методы, т. е. пути познания, – это способы, посредством которых познается предмет науки. ... Служа раскрытию закономерностей, они сами опираются на основные закономерности предмета науки» [9, с. 38] (здесь и ниже курсив наш. – В. Т.). По мнению Б. Г. Ананьева, методы «функционируют как системы операций с психологическими объектами и как гносеологические объекты для самой психологической науки» [10, с. 191]. В. А. Мазилов подчеркивает, что «... метод занимает в структуре науки центральное место...» [6, с. 224], «... метод представляет собой обязательную часть методологии психологической науки...» [6, с. 225]. Все верно, нельзя не согласиться. Но в начале XXI в. мы уже можем констатировать, что такая убежденность во многом есть следствие доминирования «классического типа рациональности» – какие схемы мышления ученых, таковы и их научные продукты.

К открытым вопросам отнесем и «дискретность» четырех уровней методологии, а также заметную независимость эмпирических НИР от тем размышлений методологов. В работах ведущих ученых (например, Т. Н. Корниловой с соавторами [11]), как правило, устойчиво воспроизводится выделение четырех уровней методологии. Отдельными важными вопросами, согласно С. Л. Рубинштейну [9, с. 38], признается, что «...научная работа объективно в своей методике всегда реализует ту или иную методологию». Как отмечает Е. П. Ильин, «управление ходом развития науки, прогнозирование ее

главнейших тенденций, планирование научных исследований ... требует фундаментального знания о реальном состоянии научного аппарата ... об оптимальном соотношении различных методов в общей методологической структуре психологии» [1, с. 191–192].

Все так, но в начале ХХI в. мы уже может признавать, что в логике «неклассического типа рациональности» и «постнеклассического типа рациональности» избираемая ученым методология уже не рассматривается как «объективная данность», но как обусловленная целями, задачами, ценностными ориентациями ученого и пр. Не менее важно и то, что изучаемые нами фрагменты действительности, выступающие объектами, рассматриваются нами если и не исключительно, то преимущественно в каком-то определенном (о-предел-енном) аспекте как предмет исследования, тогда как, по мнению Т. Н. Корниловой с соавторами, «любое свойство любого объекта не принадлежит этому объекту самому по себе, а всегда проявляется только во взаимодействии с ... другим объектом» [11, с. 41].

Отдельными важными вопросами, согласно нашим данным [12], выступают типы объяснения в гуманитарных науках. В работах психологов крайне редко рассматриваются особенности взаимосвязанной эволюции социальных объектов разных типов, ограничиваясь обсуждением одной-двух видов связей, выделяемых на основании обследования чаще всего лишь двух выборок (мужчин и женщин, работающих и неработающих, новичков и ветеранов и т.п.). Основные различия, между которыми очевидны для опытного «практика», но остаются «предметом исследования» для нас.

Итак, если внимательно вчитаться в особенности объяснения изучаемых явлений в психологии, сопоставляя их с выделенными и описанными методологами типами рациональности, можно выделить и «зону роста» нашей дисциплины – ее «сензитивный период» явно еще не закончился. Один из аргументов, как нами отмечалось ранее [13], – это регулярные обращения ученых к понятию «ситуация», надежные методологические и методические средства описания которой так и не предложены.

В разных формах «введения в методологию дисциплины» отечественные ученые постулируют существование четырех уровней методологии – философской методологии, общенаучных диалектических принципов,



частных научных методов, а также конкретных методик и процедур исследования, которые многими нашими коллегами воспринимаются как дискретные, слабо связанные друг с другом. Одни используют пакеты методик, полагая их безупречными инструментами науки; другие разрабатывают новые методики, не обременяя себя обзорами их методологических оснований и сферой надежного использования; третьи размышляют о методологии в целом, не «опускаясь» до уровня анализа методик. Принимая констатации методологов и ведущих ученых о четырех уровнях методологии, обратим внимание на неизбежно возникающие разрывы в дисциплинарных областях и регулярные предложения разных вариантов построения интегративной психологии, которые остаются без должного внимания полевыми исследователями. Данный факт отмечен в работах В. А. Мазилова [6], А. В. Юревича [7], В. В. Козлова [8].

### **Задачи психологии и схемы НИР**

Рассмотрим вопросы планирования и организации полевых исследований, т.е., той важной работы по изучению реальных фрагментов действительности, получения реальных эмпирических данных, вопросы, которые частью обсуждались и раньше. Как отмечалось нами ранее: «...наиболее часто в настоящее время в полевых исследованиях используются предельно простые схемы НИР. Признаем их как нашу обыденность, как реальность, как «факты повседневности» [13, с. 75]; «...типичные формы гипотез: 1. Объект A обладает свойствами (иначе, а принадлежит A, или  $a \in A$ ). 2. Объект A отличен от B; некоторые свойства двух объектов различаются – а отличны от свойств в ( $A \neq B$ ,  $a \neq b$ ). 3. В процессе роста (развития) объекта A его свойства  $a_1$ ,  $a_2$ ,  $a_3$  изменяются (иначе,  $A_1 \neq A_2 \neq A_3$ , соответственно,  $a_1 \neq a_2 \neq a_3$ ). Приведем и типичные образцы постановки научной проблемы. Объект A1 изучали ученые B и C; первый показал, что A1 характеризуется свойством в, второй ученый – что свойством с. Мы изучали A1. Подтверждено, что A1 обладает свойствами в и с ( $v, c \in A$ ). Объект A2 изучали ученые B, C, D, E. Они выделили свойства в, с, d, e. Мы изучали A2. Подтверждено, что A2 обладает свойствами в, с, d, e ( $v, c, d, e \in A$ ). При использовании простых схем исходные положения содержат лишь ранее выявленные перечни признаков объекта;

в таких НИР следствия и выводы часто самоочевидны. Но и при такой самоочевидности выводов ни совпадение результатов независимых исследований, ни различия выводов почти ничего не добавляют в актив дисциплины и ничего не отрицают, границ адекватности научных концепций не устанавливают, верификацию чужих и фальсификацию (по К. Попперу) своих концепций не проводят» [13, с. 76]. Если проще, то замысел и организация НИР сводится к простому сопоставлению статистик лишь двух выборок (мальчиков и девочек, 10-летних и 12-летних; мужчин и женщин, молодых и более зрелых и т.п.) с ожидаемыми различиями, которые и подтверждаются отчасти (в таких исследованиях используют большие батареи методик, статистики по некоторым субшкалам достигают критерия статистической значимости).

Хуже того, при таком упрощении программы НИР отсутствие действительно весомого научного знания побуждает соискателей научной степени изощряться в формулированиях научной новизны своей диссертации, к которой относят и исследовательскую методику, и свое определение изучаемого явления (не всегда согласованное с множеством уже представленных в научной литературе), и второстепенные особенности своей выборки. Подтверждением ограниченной эвристики простых схем могут служить и типовые формулировки раздела «Практическая значимость» многих квалификационных работ: «Результаты диссертационного исследования могут использоваться в чтении учебных курсов» – всего лишь....

Если же задуматься о действительно серьезных социальных проблемах, то к таковым можно относить все виды жизненной эволюции человека, социальных организаций, социальных установлений и т.п. Такой действительно сложной жизненной коллизией становятся вопросы двойной карьеры, а в настоящем и ближайшем будущем – тройной и более для многих людей (к примеру, автор за неполные 70 лет более 7 раз радикально изменял свое видение будущей профессиональной деятельности вследствие изменений внешней среды и прочего). Подобные жизненные ситуации нередко субъективно воспринимаются как внутриличностный конфликт, иррадиирующий на отношения с близкими, на успешность самореализации в разных сферах жизнедеятельности. В масштабе государства это вопросы инвестиций в профессиональную подготовку



и переподготовку тысяч и миллионов людей, планирования и организации предприятий в разных регионах и многое др.

Вообще, все реальные вопросы реальной жизни людей: эволюция одаренного человека (одаренного как спортсмена, музыканта, литератора, ученого и т.п.); эволюция профессиональных групп; культурных норм, ценностных приоритетов и пр., крайне важных для поддержания социальной стабильности сообществ, для прогрессивного развития государства, – все еще остаются предельно сложными научными и научно-практическими задачами.

Вместе с тем признаем, что в реальной жизни людей их социальное окружение, технологии социализации, обучения, воспитания, продвижения, жесткость конкуренции неоднократно изменяются. Популярные в психологии теории развития и социализации, предложенные в начале и в середине XX в., как правило, описание развития человека ограничивали его детством, подростковым возрастом и юностью, что объяснимо: в этот возрастной период человек «проходит по конвейеру» типовой социализации («улица» и/или детские дошкольные учреждения, начальная и средняя школа, среднее специальное или высшее учебное заведение, начало работы в организации или служба в армии, вступление в брак). Но последующий период, в котором регулярно и часто непредсказуемо появляются «точки бифуркации» с непредсказуемыми «аттракторами» развития, наши популярные «теории» пасуют, обходят молчанием пространство возможного (по В. В. Знакову [14]).

В одной из наших работ [13] выдвигалось предположение, что подобные социальные задачи могут решаться при использовании *системы математических уравнений* (как основы допустимой формализации социальных явлений). Одним из примеров рассматривалась ситуация взросления одаренного спортсмена, в которой радикально меняются доминанты его развития: роль педагогических технологий, таланта и профессиональной зрелости тренера, динамики физического роста организма, динамики физиологических реакций организма на методы и средства тренировки, мотивация занятий спортом, особенности личности и пр. Также обращение к *системе математических уравнений* нам виделось выходом в той ситуации «четырех заводов», когда получение надежных эмпирик по нашим бумажным методикам бло-

кировалось, но были доступны для изучения многие другие аспекты жизнедеятельности людей и функционирования организаций.

### **Методологические связи как компоненты «методологии снизу»**

Повторим: как ученые-методологи, так и ведущие ученые-психологии (например, Т. Н. Корнилова с соавторами [11]) различают четыре уровня методологии. Представление их как дискретных потоков методологической мысли едва ли оправдано, понимание их как вотчины тех или иных специалистов неправомерно. В наших поисках средств интеграции научного знания руководящим стал тезис В. А. Мазилова [6] о «методологии снизу» – о необходимости активного участия полевых исследователей в развитии методологии дисциплины. В нашем понимании построение «методологии снизу» есть, прежде всего, поиска тех компонентов знания, которые обеспечивают взаимодействия его форм, уровней, структур; в нашем случае – связок данных эмпирических исследований и форм их методологической рефлексии. К таким методологическим техникам или методологическим связкам можно относить *системные триады*, *векторы*, *континуумы*, *«сквозные»* понятия.

*Системные триады* есть простейшие формы системных описаний, состоящие из трех равнозначных компонентов, связанных между собой. Согласно представлениям Р. Г. Баранцева, «в зависимости от вида связи различают следующие типы триад. *Линейные* (вырожденные, одномерные), когда все три элемента расположены на одной оси в семантическом пространстве, например: 1 – 10 – 100, дивергенция – параллелизм – конвергенция, левые – центр – правые. Структурно они не богаче, чем диады. *Переходные* (гегелевские), характеризующиеся формулой «тезис – антитезис – синтез». Они лишь провозглашают снятие противоречия, не раскрывая его движущей структуры. *Системные* (целостные), единство которых создается тремя элементами одного уровня, каждый из которых может служить мерой совмещения двух других. Все три потенциально равноправны» [15, с. 26]. Так, например, в методологии науки рассматриваются три формы существования фрагментов социальной действительности: онтологическая (сам феномен), гносеологическая (его познание и описание средствами науки), аксиологическая (его ценностные составляющие).



*Системные триады* как сильное выразительное средство давно используются философами и учеными, представителями разных дисциплин. В трудах И. Канта такой органичной связкой выступают религия (вера), наука (знание) и этика (мораль) [16]. Триада в «Науке логики» Г. В. Ф. Гегеля [17] представлена как объединение двух противоположных явлений (или понятий) и их дополняющего до целостности третьего, которое опосредует или выражает внутреннее единство двух противоположных явлений (или понятий), например: «бытие – ничто – становление». В этой триаде становление опосредует, выражает внутреннее единство бытия и ничто. Движущими силами эволюции животных по Ч. Дарвину являются наследственность – изменчивость – отбор (борьба за существование) [18].

Приведем и другие примеры обращения к системным триадам для лаконичной экспликации выработанного ученым знания. Так, согласно К. Р. Попперу, наше знание можно разделить на три отдельных «мира»: физический мир, мир ментальных состояний или процессов (мир ментальный) и мир объективного содержания (мир культуры) [19]. В. С. Степин в структуре оперантов научного знания выделяет идеальные теоретические объекты, идеальные эмпирические объекты и реальные эмпирические объекты, или ИТО, ИЭО, РЭО [5]. М. Мид выделяет три основные типа культурного взаимодействия представителей разных поколений, три типа обмена знаниями: традиционный, или постфигуративный, – передача знаний от взрослых к детям; кофигуративный – получение человеком знаний от своих сверстников; префигуративный – передача знаний от молодых к взрослым [20].

Продолжая перечень примеров обращения к триадам нашими современниками, выделим, «своеобразие понимания мира человеком», согласно В. В. Знакову, представленное в трех реальностях, взаимно дополняющих друг друга: эмпирической, основанной на выявлении причинно-следственных связей; социокультурной, строящейся на выявлении правдоподобия; и экзистенциальной реальности, в сфере которой понимание мира соотносится с необходимым, правдоподобным, невозможным и немыслимым [14]. Форму упорядочивания ресурсов разной природы, как показано в исследованиях В. А. Толочки [12, 21], Sh. E Taylor [22], можно представить как интерсубъектные, интрасубъектные, внесубъектные ресурсы. При

формировании стратегии научного поиска с перспективой обращения к комплексным исследованиям, позволяльны рабочие формы триад, например, таких как: карьера – ресурсы – человеческий капитал; подготовка специалиста – переподготовка – профессиональная реабилитация; подготовка персонала организации – оптация специалистов – ротация и т.п.

Обобщая, констатируем: системные триады позволяют проводить группировки явлений (или их аспектов) в целях воссоздания целостности изучаемого объекта соответственно задачам; при изменении задач структура триады может изменяться – одни ее части замещаться другими, что позволяет, с одной стороны, расширять пространство изучаемых явлений, с другой – вовлекать в анализ их новые аспекты. При решении научно-практических задач мы более свободны в формировании треугольников объектов, подлежащих нашему управлению. Итак, триады – техника стягивания разных феноменов, разных аспектов феномена как объединения частей в целое, отдельных явлений в их завершенную целостность. Это может быть один «самодостаточный» феномен или же группа феноменов, существование которых определяется как особой организацией их структур, так и их окружения, среды.

Повторим: прием системные триады часто используют разные ученыые, как правило, не акцентируя внимание на методологических аспектах этого методологического приема, не различая его онтологические и гносеологические функции. Но при целенаправленном использовании он становится уже не только эффективной «психотехникой» в научной работе, но и бесценным средством в преодолении психологических барьеров ученого, когнитивных диссонансов, состояния неопределенности и мн. др. В психотерапии, в частности в NLP, одним из приемов ведения клиента может быть предложение рассмотреть не два, а три и более возможных вариантов поведения в конфликтной ситуации.

Рассмотрим другой вид методологических связок, условно названный *вектором*. Под *вектором*, как и в математике, будем понимать объект, характеризующийся величиной (имеющий численное значение), направлением и подчиняющийся закону пространственного совмещения (геометрического сложения). Следовательно, оперирование этим понятием в обозримой перспективе позволит «расширить



горизонт» нашего видения изучаемых явлений, по-новому использовать нам привычный аппарат математической статистики, проводить необходимые дополнительные вычисления. Представители гуманитарных дисциплин часто используют вектор как обозначение направления – направления восхождения (от частного к общему, от общего к частному). Суть вектора – переход от техник фиксации бытия явления к описанию его вероятного проявления, от конкретного «среза» «здесь и теперь» к построению координат пространства-времени бытия феномена «там и тогда», проявляющегося в разных формах, от самых специфичных до более общих, еще не сливающихся с другими общими феноменами.

Выделяемые уровни научного познания также могут рассматриваться как векторы взаимосвязанных форм, способов, действий при обращении ученого к изучению сложных объектов, например, при анализе закономерностей поуровневого строения специфического предмета исследований. Как отмечает А. А. Карпов, «общая проблематика исследования, обретает системную форму и включает уровни, лежащие в основе структурной организации эволюции психики – гиперсистемный, метасистемный, системный, субсистемный, компонентный, элементный и субэлементный» [23, с. 10].

Примерами использования векторов являются результаты классификации научных понятий Л. В. Куликова [24], К. К. Платонова [25] и др. А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский используют достаточно сложную комбинацию «меридианов (клластеров)» и «параллелей (плейд)» понятий и категорий. В логике вектора приведены следующие группы категорий: биоцентрические, протопсихологические, базисные психологические, метапсихологические и социоцентрические категории, которые, соответственно, могут быть представлены используемыми в психологии такими понятиями как: организм, индивид, «Я», личность и человек; нужда, потребность, мотив, ценность, идеал и т.д. [26]. Также все обобщающие схемы, все обобщения понятий и даже принципов дисциплины у К. К. Платонова представлены как векторы: «...Принцип иерархии распространяется и на взаимосвязь самих психологических принципов. Основные из них могут быть расположены на иерархической лестнице в таком порядке: принцип детерминизма, развития психики, общественно-исторической обусловленности

развития сознания, историзма, структурности, единства личности, сознания и деятельности, личностного подхода, иерархии» [25, с. 265].

Признавая позитивные функции рассматриваемой методологической техники, отметим и ее ограничения, проявляющиеся прежде всего при превышении масштаба описания познаваемых явлений (объектов), при попытках создания монументальных, их всеобъемлющих группировок, их свойств и отношений, их классификаций или теорий. Так, предпринятый А. Л. Журавлевым с соавторами библиометрический анализ ключевых слов, используемых психологами в XXI в., выявил слабые связи между ключевыми словами. На основании изучения ключевых слов статей психологов в ведущих отечественных журналах за несколько лет было выделено 451 «ключевое слово и словосочетание (с частичным слиянием синонимов)», среди которых встречались хотя бы дважды лишь 49 (или 11%) и трижды – 14 (или 3%). Один из выводов исследователей: «современные понятия нельзя полностью вписать ни в плеяды и кластеры понятийного матрицы А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, ни в категориальную схему К. К. Платонова. ... данная ситуация обусловлена переходом к ... постнеклассическому типу развития науки, который характеризуется сетевой неструктурированностью, антиномичностью, эпистемологической сложностью и латентностью» [27, с. 114].

Если добавить, что основой для исследования выступал обзор научных работ, преимущественно представителей одной научной школы, опубликованных за ограниченный временной период, результаты анализа едва ли прибавят нам оптимизма относительно самой возможности полного и завершенного упорядочивания нашего тезауруса. Другими словами, даже стройные системы научных понятий, на построение которых авторитетные учёные положили десятилетия своего труда, уже через 20–40 лет оказываются неработающими, не выступают ни основаниями, ни референтами нового знания. В частности, можно констатировать, что 20–40 лет назад понятия субъекта и коллективного субъекта еще не занимали такого почетного места в классификации научных понятий, как это констатировалось в рассматриваемой выше работе.

Связи явлений могут описываться и как векторные (когда можно выделить несколько взаимосвязанных объектов, их свойств и от-



ношений), и как континуумные (когда можно проследить последовательные и необратимые преобразования содержания рассматриваемых явлений, процессов). Векторные связи можно условно обозначать как цепочки объектов ( $A - B - C - \dots$ ), континуумные – также и знаком изменения логического их объема и содержания ( $A < B < C < \dots$ ).

### **Методологические связки: общее и особенное**

Подчеркнем важные отличия двух близких видов «связок» – вектора и континуума. Под континуумом подразумевается группа понятий, явлений, их свойств и отношений в тех случаях, когда можно выделить некоторую последовательность их преобразований (от более общего к частному, особенному, специфичному) вследствие воздействий условий внешней среды, изменения внутренней среды субъекта и процессов саморазвития явлений. Континуум – есть фиксация основных форм эволюции феномена, так или иначе ранее фиксируемых в дисциплине, но отраженных в разных понятиях при изучении разных явлений в русле разных научных традиций. Принципиальное отличие представления явлений как континуума от их представления как вектора в следующем: вектор может и должен выступать связующим фактором для группы анализируемых явлений, допускающих и даже требующих движения мысли ученого в «прямом» и в «обратном направлении» (результатом которого и выступают их группировки, концепты, концептуальные схемы, классификации и другие формы упорядочивания); континуум же есть презентация последовательных форм преобразования и/или эволюции явлений (объектов, их свойств, отношений), при которых их возвращение к исходным или ранним формам уже невозможно.

Естественными, первоначально векторными вариантами упорядочивания фрагментов действительности являются классификации живых организмов в биологии (растения – животные – человек), периодическая таблица элементов Д. И. Менделеева и мн. др. Естественными, а вернее, типовыми социальными группировками выступают многие составляющие жизни людей: ряды упорядочивания их возраста, социального статуса, профессиональной квалификации, формы обращения и пр. (например, слесарь 1, 2, 3, 4, 5, 6-го разряда; млад-

ший лейтенант, лейтенант, старший лейтенант и т. д.; ваше благородие, ваше высокоблагородие, ваше превосходительство и т. д.).

В качестве примера континуумных последовательных преобразований можно назвать следующие ряды:

- выделяемые В. С. Степиным типы научного мышления, или «типы рациональности»: классический < неклассический < постнеклассический тип рациональности [5];
- предлагаемые О. Контом стадии эволюции человеческих сообществ: теологическая (вымыселенная) < метафизическая (абстрактная) < позитивная стадия (научная) [28];
- описанные нами ранее исторически эволюционирующие основные формы трудовой активности человека: работа < ремесло < профессиональная деятельность; задатки < способности (общие) < способности (специальные) < способности (профессиональные) < профессионально важные качества [29 – 30];
- представленные Е. А. Сергиенко результаты обстоятельного изучения генеза эволюции психики человека, согласно которым, его можно представить как становление континуума «субъект – личность»: протосубъект (младенчество) – агент (дошкольный возраст 3–4 года) – наивный субъект (дошкольный возраст 5–6 лет) – растущий субъект (младший школьный возраст) – определяющийся субъект (подростковый возраст) – компетентный субъект (взрослый возраст) – интегративный субъект (пожилой возраст) [31];
- к континуумным преобразованиям можно относить фазы эмбриогенеза, описываемые как биогенетический закон Геккеля – Мюллера: каждое живое существо в своем индивидуальном развитии повторяет формы, пройденные его видом, или, афористично, – «онтогенез есть быстрое и краткое повторение филогенеза».

Дополнительным приемом могут служить и «сквозные понятия» – научные понятия, определяемые сходно в разных областях дисциплины. Ученые, размышляющие о понятийной системе дисциплины, как правило, нацелены на выделение базовых, структурирующих понятий и категорий, которые нередко представляются как самодостаточные или как системообразующие. Вероятно, наряду с выделением таких базовых понятий, разделяющих дисциплинарный тезаурус, необходим параллельный поиск и выделение «сквозных» понятий, содержание которых может сходно трактоваться предста-



вителями разных дисциплинарных областей, разных научных традиций, использование которых позволяет проводить согласование разных трактовок явлений, принятых в разных научных традициях и разных дисциплинах.

К таким «сквозным понятиям», согласно А. В. Сидоренкову, можно отнести, например, понятие *микрогруппы*. Понятие микрогруппы (т. е. диады и триады) можно использовать там, где до настоящего времени остаются затруднения в определении других понятий (например, малой группы и ее нижней границы – число членов, объединение которых создает социальную общность; затруднения в констатации характера и частоты связей, создающих и поддерживающих эту общность, и пр.) [32].

Принципиальное отличие феномена микрогруппы от социальной группы мы видим в следующем. Множество разновидностей микрогрупп представлены диадами, в которых существование одного человека (во всяком случае в его активной социальной роли как члена социальной общности) невозможно без его дополняющего другого (родитель – дитя, учитель – ученик, воспитатель – воспитанник, врач – пациент, тренер – спортсмена и т. д.). Тогда как в становлении той или иной социальной группы может быть представлен человеческий конгломерат – совершенно разный, нередко случайный состав ее потенциальных членов (например, ученики первого класса начальной школы, студенты первого курса вуза, отделение новобранцев в армии). В эволюции группы роли, функции ее членов могут изменяться, как и состав ее членов, группа – в ее социальных пред назначениях. Другими словами, понятие микрогруппа (диада, триада) может рассматриваться как переходная форма и естественная связка между индивидом и другими типами социальных объектов, малой группой в т.ч.

Как отмечалось нами ранее [12, 21], в процессе решения задач наших НИР появилась необходимость введения понятия «*сопряженная карьера*», которая рассматривалась как форма функциональной связи управленческой диады (вышестоящий руководитель – руководитель/подчиненный), когда их профессиональный и должностной рост взаимосвязан, обеспечивается и поддерживается дополняющими качествами партнеров. Сопряженная карьера как понятие (а, вероятно, и обозначаемый им особый феномен) может способствовать поиску решений для множества вопросов относительно

взаимосвязи видов активности субъекта и его окружения в становлении его как профессионала и его карьеры и т.п. Сопряженная карьера как понятие может выступать действенным звеном между тезаурусом психологии труда, психологии организационного развития и социальной психологией. Это понятие также может выступить методологическим мостом между постулатами парадигм индивидуальной и совместной деятельности.

К таким же связкам, согласно нашим представлениям, можно относить и понятие *ситуация* [33]. Обращение к названному понятию определяется необходимостью изучения реального движения (изменения, развития, эволюции) социальных объектов, которое только и позволяет переходить от наших НИР к решению актуальных социальных задач; необходимостью изменения акцентов в организации наших обычных НИР – признание нашего обследуемого действительным активным субъектом, признание за ним права взаимодействовать с нами или нет, а нам – строить всю нашу работу с учетом действительной свободы выбора наших партнеров и вероятной динамики изменений наших отношений.

*Ситуация* может рассматриваться как сквозное понятие, с одной стороны, с другой – выступать интегрирующим для группы других понятий. Ситуация есть пространство-время, в котором может конструктивно использоваться разный методологический инструментарий, в том числе и выделенные как «методологические связки» (векторы, континуумы, триады, «сквозные» понятия); в котором в разное время нам может быть доступна разная информация об объекте, явлении; в котором мы можем получать разное знание из разных источников. В логике В. С. Степина [5] *ситуация* есть реальный эмпирический объект, имеющий некоторые конкретные пространственно-временные параметры, позволяющие в последующем достраивать (реконструировать, прогнозировать, предвосхищать) его онтологию прошлого и будущего, его связи и отношения с другими феноменами, его возможные преобразования. Для понимания этих отношений будут востребованы и могут привлекаться понятия другого уровня (идеальный теоретический объект и идеальный эмпирический объект – ИТО и ИЭО, при обращении к которым нам, видимо, нужно будет использовать системы уравнений, упоминаемых выше). В описании *ситуации* есте-



ственno появляется потребность в привлечении разных техник как «методологических связок» (векторов, континуумом, триад, «сквозных» понятий).

### **Заключение**

Принимая как важные и конструктивные посылки констатации методологов: «Методология должна быть методологией «снизу». ... Методологические положения должны идти от проведения психологических исследований, от опыта и обобщений самой науки» (в логике В. А. Мазилова [6, с. 10]); «Выход за пределы изучаемой системы при ее объяснении, не только неизбежен, но и необходим, являясь основой углубления объяснений» (в логике А. В. Юревича [7, с. 102]), – нами был предпринят опыт разработки методологических связок как компонентов «методологии снизу». При взгляде с позиции полевого исследователя обнаруживаются разрывы в разных уровнях методологии, которые принято различать и разделять, но взаимосвязи, между которыми до настоящего времени остаются открытыми вопросами.

Еще раз отметим, что большая часть явлений, фиксируемых научными понятиями, в психологии не выделяется как имеющая собственные временные и пространственные «координаты». Мы оперируем преимущественно вероятностями связи разрозненных явлений, выделяемых однобоко посредством специфических методик, разработанных в рамках тех или иных концепций, изучаемых нами на ограниченном эмпирическом материале. Едва ли при настоящем состоянии нашей дисциплины возможны установления абсолютных пространственно-временных «координат» между группами изучаемых явлений. Но их соотносительные связи устанавливать возможно и необходимо.

Признаем, что не было и не будет мыслителей, суждения которых не подвергались бы критическому переосмыслению. И. Кант, Г. Ф. Гегель не стали исключением. Универсальные законы О. Конта давно не считаются таковыми. Теорию Ч. Дарвина биологи критически обсуждают около полутора столетий. Биогенетический закон сыграл важную роль в истории развития дисциплины, но уже в середине минувшего столетия был опровергнут вследствие привлечения учеными более точных методов исследования. И все же...

Представления как системной триады предельно сложных явлений и отношений, конечно, есть известное огрубление, упрощение, но такое, которое в то же время представляет собой исторический срез форм мышления человека, структур его базовых понятий. Системные триады не всегда дают нам картину истины (как соответствия наших представлений и сущности явлений), но приближают нас к их пониманию. Такие триады, подводя итог сложным процессам размышления людей, в то же время создают основания для их критического анализа и дальнейшего развития мысли. Нередко такие триады понятий есть отражение важных этапов эволюции мышления и развития человека, а титаны мысли, представляющие такие концентрации мысли, надолго оставляют глубокий след в нашей культуре.

Все рассматриваемые нами методологические «связки» поддерживают варианты сильного упрощения видения ученым фрагментов действительности. Такая простота и наглядность часто позволяет предельно широкий круг сложных явлений сводить к обозримым их отношениям, выделять наиболее важное, элиминируя второстепенное в логике развиваемой концепции. Именно такая простота и наглядность позволяет выделять как наиболее существенное, так и все упущения ученого, как правило, устанавливаемые другими много позже, и таким образом поддерживать преемственность научных поисков представителями разных поколений, апологетов разных научных традиций.

Обобщая наш опыт анализа разрывов между уровнями методологии, между оперантами полевых исследователей и методологов, можно заметить, что часть рассматриваемых нами векторов, континуумов и триад сливаются друг с другом или естественно могут переходить друг в друга. Здесь нет методологической ошибки, а есть отражение наличия внутреннего органического единства, общности разных проявлений онтологии явления, по-разному представленных в разных дисциплинах, на разных этапах развития науки так или иначе фиксируемых, выделяемых среди других. Например, типы трансляции культуры по М. Мид не существуют как дискретные, независимые друг от друга («Художник, воспитай ученика, / Чтобы было у кого потом учиться», Е. М. Винокуров); типы человеческого знания по О. Конту также существуют в более или менее выраженных про-



порциях у представителей разных социальных групп. Наша задача – приближение методологических средств к более полному и адекватному описанию онтологии. Сближение и уточнение как того, что по-разному описывалось в разные эпохи, так и того, что и как рассматривается в разных дисциплинах и их областях, помогает нам упорядочивать состояние относительного понятийного «хаоса» в психологии, содействовать его переходу к состоянию «космоса» (в понимании эллинов).

Во всех рассматриваемых нами техниках или методологических связках привлекается и используется все ранее изученное в дисциплине, что позволяет искать и находить новые возможности сближения ее областей, интеграции отдельных явлений в большую или даже завершенную целостность. Во всех техниках реализуется принцип «от простого к сложному»: используются описания более простых, стабильных, формализованных, сравнительно легко фиксируемых форм бытия феномена и стадий его преобразований в более сложные формы, латентные структуры, неоднозначные, динамичные, краткие по времени и непостоянные их проявления.

Все четыре техники указывают на общую и/или единую онтологию изучаемых нами явлений, отражая их разные аспекты. Есть фрагменты взаимодействия человека с миром, есть жизнь человека как единое, целое. Есть соприкосновения, моменты взаимодействия человека с миром и есть жизнь человека как процесс его взаимодействия с окружением, со средой, как поддержание их единства и целостности.

И здесь отдельная и большая тема – отношения онтологии и гносеологии. И если рассматриваемые выше методологические связки не всегда есть завершенное воссоздание онтологии изучаемых явлений, то в аспекте гносеологии они, связки, всегда указывают на возможные отношения между фрагментами действительности, на их возможные свойства, следовательно, приближают к воссозданию и их онтологии. И, кроме того, что не менее важно, активная методологическая рефлексия едва ли может препятствовать нашему профессиональному росту. Онтология изучает сущности, их свойства и взаимосвязи; фундаментальными вопросами онтологии являются вопросы о природе реальности. Теория познания, или гносеология изучает взаимоотношение субъекта и объекта в процессе познавательной деятельности, от-

ношение знания к действительности, процессы познания с позиции деятельности человека (его целей, инструментария, ценностей и пр.). Наш опыт – изучение и описание именно этих процессов оптимизации нашей познавательной деятельности. В этом опыте можно выделять следующее.

– Исторический аспект использования системных триад не только и не столько отражает стремление к окончательному решению вопросов онтологии изучаемых явлений, сколько позволяет уточнять наши гносеологические позиции, возможности используемых нами средств познания.

– Системные триады, векторы, континуумы и пр., презентующие разные проявления сущего, нередко сходны, иногда они отражают разные проявления (проявления) фрагментов действительности. И в первом, и во втором случае для нас это должно выступать важными ориентирами в организации наших взаимодействий с действительностью.

– Системные триады, векторы, континуумы, «сквозные» понятия, используемые как операциональные единицы, как «связки» между разными уровнями нашего знания, могут быть более продуктивными в задачах понимания действительности, чем попытки построения картины «абсолютного знания», представленной монолитными классификациями научных понятий, создания внеисторических теорий, принципов дисциплины и т.п.

В условиях ускоряющегося исторического развития дисциплины, сопровождающегося ее дальнейшим дифференцированием на области, научные школы, изучаемые проблемы в логике узко дисциплинарных подходов, следовательно, продолжающимся распылением и разделением научного знания, в этих условиях все формы его интеграции становятся не менее важными, чем поиск и описание новых явлений. В ситуациях регулярного признания кризиса в психологии мы располагаем методологическими средствами, позволяющими оптимизировать состояние, если не всей дисциплины в целом, то хотя бы ее отдельных отраслей; рассматриваемые выше методологические связки можно использовать как операциональные средства в преодолении той или иной дисциплинарной неопределенности.

Историзм знания, представленный разными концептуальными схемами (законом «Мюллера-Геккеля», теорией естественного отбора Ч. Дарвина и др.), со временем становится лишь



вехой развития познания, но так, без которых наши отношения с миром оставались бы на уровне первых антропоидов. Вероятно, в науке более надежны не позитивные утверждения, а отрицательные констатации (например: атом не является пределом делимости материи; биологическая особь – пределом живого; ментальные особенности мужчин не те же, что у женщин; уровень развития некоторых когнитивных функций 10-летних школьников не такой, как у 12-летних; профессиональная картина мира новичка не идентична профессиональной картине мира профессионала и т. п.); констатации, побуждающие к изменению стратегии познания.

Методологические инструменты, связующие разные фрагменты живого научного знания, могут быть ценнее жестких концептуальных схем, классификаций научных понятий и т. п., представляющих наше прошлое знание. Они могут и должны выступать фундаментом будущего нового знания, но не его пределами, выступать маяками его границ, пределов, маяками, указывающими на отмели и фарватеры океана науки, расширяя наши горизонты видения действительности и самих себя в процессах ее познания.

**Практическая значимость:** методологические инструменты, связующие разные фрагменты научного знания, позволяют интегрировать описания отдельных явлений в большую целостность, что способствует конструктивной реализации научно-исследовательских работ и научно-практических разработок в современных организациях.

### Библиографический список

1. Ильин Е. П. Психология и физиология: союз или конфронтация? Исторические очерки. СПб.: Реноме, 2020. 578 с.
2. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. М.: Наука, 1978. 400 с.
3. Росс Л., Нисбетт Р. Е. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / пер. с англ. В. В. Румынского; под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. М.: Аспект Пресс, 1999. 429 с.
4. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. СПб.: Азбука, 2010. 288 с. EDN: QXABRH
5. Степин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 743 с.
6. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2017. 419 с. EDN: YLKJYH
7. Юревич А. В. Методология и социология психологии. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с. EDN: RAXSZL
8. Козлов В. В. Интегративная психология. М. : ООО «Международная Академия психологических наук», 2023. 748 с. EDN: DDHTUL
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 720 с. EDN: MBNCMQ
10. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
11. Корнилова Т. Н., Смирнов С. Д., Питер С. П. Методологические основы психологии. СПб. : Питер, 2006. 320 с. EDN: YZLSYZ
12. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. М. : Юрайт, 2024. 269 с. EDN: FFKHCW
13. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 2 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 72–86. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-3-120-72-86>, EDN: RRIVFD
14. Знаков В. В. Психология возможного. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2022. 365 с. [https://doi.org/10.38098/prgrs\\_22\\_0447](https://doi.org/10.38098/prgrs_22_0447), EDN: YSYJVT
15. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании. М. : URSS, 2009. 144 с. EDN: QJJURX
16. Кант И. Критика чистого разума. Критика практического разума. Критика способности суждения / пер. с нем. Н. Лосского, Н. Соколова. СПб. : Азбука, 2024. 1056 с.
17. Гегель Г. В. Ф. Наука логики : в 3 т. Т. 1. / отв. ред. М. М. Розенталь. М. : Мысль, 1970. 501 с.
18. Дарвин Ч. Происхождение видов / пер. К. А. Тимирязева; общ. ред. Ф. А. Дворянкина. М. : Сельхозгиз, 1952. 484 с.
19. Поппер К. Р. Объективное знание. Эволюционный подход. М. : Эдиториал УРСС, 2002. 384 с.
20. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения / пер. с англ. Ю. А. Асеева. М. : Наука, 1988. 429 с.
21. Толочек В. А. Психология труда. СПб. : Питер, 2018. 480 с. EDN: TAQBOI
22. Taylor Sh. E. Health Psychology. New York : McGraw-Hill Higher Education, 2017. 464 р.
23. Карпов А. А. К началам психики. М. : Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2023. 423 с. EDN: HBFWEN
24. Куликов Л. В. Общенаучные категории в отечественной психологии. СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2013. 176 с. EDN: RXNBLJ
25. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М. : Наука, 1982. 309 с. EDN: WIKYUP
26. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. М. : Академия, 2003. 496 с. EDN: SNCLLJ



27. Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А., Федоров А. А. Библиометрический анализ трехтомного труда «Разработка понятий современной психологии» (2018–2021 гг.) // Психологический журнал. 2023. Т. 44, № 1. С. 113–126. <https://doi.org/10.31857/S020595920024366-8>, EDN: KUAYRC
28. Конт О. Дух позитивной философии / пер. с фр. И. А. Шапиро. Ростов н/Д : Феникс, 2003. 256 с.
29. Толочек В. А. Декларированные и латентные социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 220–231. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-220-231>, EDN: QFODOQ
30. Толочек В. А. Профессиональная карьера: феномен, эволюция, ресурсы субъекта. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2025. 432 с.
31. Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиции системно-субъективного подхода. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 279 с. [https://doi.org/10.38098/mng\\_21\\_0435](https://doi.org/10.38098/mng_21_0435), EDN: OGNLRM
32. Сидоренков А. В. Психология малой группы: методология и теория. М. : Юрайт, 2019. 185 с. EDN: PORTVF
33. Толочек В. А. Полевые исследования: проблема, задачи, возможности. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 1 (49). С. 26–39. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-1-26-39>, EDN: WKMSPQ
6. Mazilov V. A. *Metodologiya psikhologicheskoy nauki: istoriya i sovremennoe* [Methodology of Psychological Science: History and Actualness]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2017. 419 p. (in Russian). EDN: YLKJYH
7. Yurevich A. V. *Metodologiya i sotsiologiya psikhologii* [Methodology and Sociology of Psychology]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2010, 272 p. (in Russian). EDN: RAXSZL
8. Kozlov V. V. *Integrativnaya psikhologiya* [Integrative Psychology]. Yaroslavl, OOO “Mezhdunarodnaya akademiya psikhologicheskikh nauk”, 2023. 748 p. (in Russian). EDN: DDHTUL
9. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Foundations of General Psychology]. St. Petersburg, Piter, 2000. 720 p. (in Russian). EDN: MBNCMQ
10. Anan’ev B. G. *O problemakh sovremennoego chelovekoznaniya* [About Issues of Modern Human Knowledge]. St. Petersburg, Piter, 2001. 272 p. (in Russian).
11. Kornilova T. N., Smirnov S. D., Piter S. P. *Metodologicheskiye osnovy psikhologii* [Methodological Foundations of Psychology]. St. Petersburg, Piter, 2006. 320 p. (in Russian). EDN: YZLSYZ
12. Tolochek V. A. *Tekhnologii professional'nogo otbora* [Technologies of Professional Selection]. Moscow, Yurayt, 2024. 262 p. (in Russian). EDN: FFKHCW
13. Tolochek V. A. Field Research Methods and Methodology: Open Questions. Part 2. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2021, no. 3 (120), pp. 72–86 (in Russian). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-3-120-72-86>, EDN: RRIVFD
14. Znakov V. V. *Psikhologiya vozmozhnogo* [Psychology of the Possible]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2022. 365 p. (in Russian). [https://doi.org/10.38098/prgrs\\_22\\_0447](https://doi.org/10.38098/prgrs_22_0447), EDN: YSYJVT
15. Barantsev R. G. *Sinergetika v sovremennom yestestvoznanii* [Synergetics in Modern Natural Science]. Moscow, URSS, 2009. 144 p. (in Russian). EDN: QJJURX
16. Kant I. *Kritika chistogo razuma. Kritika prakticheskogo razuma. Kritika sposobnosti suzhdeniya*. Per. N. Losskogo, N. Sokolova [Critique of Pure Reason. Critique of Practical Reason. Critique of the Power of Judgment. Trans. from German by N. Lossky, N. Sokolov]. St. Petersburg, Azbuka, 2021. 1056 p. (in Russian).
17. Gegel’ G. V. F. *Nauka logiki: v 3 t. T. 1. Otv. red. M. M. Rozental’* [Rosenthal M. M., ed. Science of Logic: in 3 vols. Vol. 1]. Moscow, Mysl’, 1970. 501 p. (in Russian).
18. Darwin C. *Proiskhozhdenie vidov*. Per. K. A. Timiryazeva, obshch. red. F. A. Dvoryankina [On the Origin of Species. Trans. K. A. Timiryazeva; F. Dvoryankina, total. ed.]. Moscow, Selkhozgiz, 1952. 484 p. (in Russian).
19. Popper K. R. *Ob”yektivnoye znaniye. Evolyutsionnyy podkhod* [Objective knowledge. An Evolutionary Approach.]. Moscow, Editorial URSS, 2002. 384 p. (in Russian).

## References

1. Il’in E. P. *Psikhologiya i fiziologiya: soyuz ili konfrontatsiya? Istoricheskie ocherki* [Psychology and Physiology: Alliance or Confrontation? Historical Essays]. St. Petersburg, Renome, 2020. 578 p. (in Russian).
2. Anokhin P. K. *Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funktsional’noy sistemy* [Selected Works. Philosophical Aspects of the Theory of a Functional System]. Moscow, Nauka, 1978. 400 p. (in Russian).
3. Ross L., Nisbett R. *Chelovek i situatsiya. Perspektivy sotsial’noy psikhologii*. Per. s angl. V. V. Rumynskogo, pod red. Ye. N. Yemel’yanova, B. C. Maguna [The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology. Trans. from English by V. V. Rumynsky; E. N. Emelyanov, V. S. Maguned, eds.]. Moscow, Aspekt Press, 1999. 429 p. (in Russian).
4. Mamardashvili M. K. *Klassicheskiy i neklassicheskiy idealy ratsional’nosti* [Classical and Non-Classical Ideals of Rationality]. St. Petersburg, Azbuka, 2010. 288 p. (in Russian). EDN: QXABRH
5. Stepin V. S. *Teoreticheskoye znaniye: struktura, istoricheskaya evolyutsiya* [Theoretical Knowledge: Structure, Historical Evolution]. Moscow, Progress-Tradition, 2003. 743 p. (in Russian).



20. Mead M. *Kul'tura i mir detstva: Izbrannyye proizvedeniya. Per. s angl. Yu. A. Aseyeva* [Culture and The World of Childhood: Selected Works. Trans. from English by Yu. A. Aseyev]. Moscow, Nauka, 1988. 429 p. (in Russian).
21. Tolochev V. A. *Psikhologiya truda* [Labor Psychology]. St. Petersburg, Piter, 2021. 496 p. (in Russian). EDN: TAQBOI
22. Taylor Sh. E. *Health Psychology*. New York, McGraw-Hill Higher Education, 2017. 464 p.
23. Karpov A. A. *K nachalam psikhiki* [To the Beginnings of The Psyche]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 2023. 423 p. (in Russian) EDN: HBFWEN
24. Kulikov L. V. *Obshchenauchnyye kategorii v otechestvennoy psikhologii* [General Scientific Categories in Domestic Psychology]. St. Petersburg, Saint Petersburg University Publ., 2013. 176 p. (in Russian). EDN: RXNBLJ
25. Platonov K. K. *Sistema psikhologii i teoriya otrazheniya* [The System of Psychology and the Theory of Reflection]. Moscow, Nauka, 1982. 312 p. (in Russian). EDN: WIKYUP
26. Petrovsky A. V., Yaroshevsky M. G. *Teoreticheskaya psikhologiya* [Theoretical psychology]. Moscow, Akademiya, 2003. 496 p. (in Russian). EDN: SNCLLJ
27. Zhuravlev A. L., Sergienko E. A., Fedorov A. A. Bibliometric analysis of the three-volume labor “Development of the Concepts of Modern Psychology” (2018–2021). *Psychological Journal*, 2023, vol. 44, iss. 1, pp. 113–126 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S020595920024366-8>, EDN: KUAYRC
28. Kont O. *Dukh pozitivnoy filosofii. Per. s fr. I. A. Shapiro* [The Spirit of Positive Philosophy. Trans. from French by I. A. Shapiro]. Rostov on Don, Feniks, 2003. 256 p. (in Russian).
29. Tolochev V. A. Manifest and Latent Social Groups: Phenomenon, Evolution, Determinants. Part 1. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 220–231 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-220-231>, EDN: QFODOQ
30. Tolochev V. A. *Professional'naya kar'yeru: fenomen, evolyutsiya, resursy sub'yekta* [Professional Career: Phenomenon, Evolution, Subject's Resources]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2025. 432 p. (in Russian).
31. Sergienko E. A. *Psikhicheskoye razvitiye s pozitsii sistemno-sub'yektivnogo podkhoda* [Mental Development from the Standpoint of a Systemic-Subjective Approach]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2021. 279 p. (in Russian). [https://doi.org/10.38098/mng\\_21\\_0435](https://doi.org/10.38098/mng_21_0435), EDN: OGNLRM
32. Sidorenkov A. V. *Psikhologiya maloy gruppy: metodologiya i teoriya* [Psychology of a Small Group: Methodology and Theory]. Moscow, Yurayt, 2019. 185 p. (in Russian). EDN: PORTVF
33. Tolochev V. A. Field Research: Problem, Tasks, Opportunities. Part 1. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 1 (49), pp. 26–39 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-1-26-39>, EDN: WKMSPQ

Поступила в редакцию 28.03.2025; одобрена после рецензирования 23.05.2025; принятая к публикации 17.09.2025  
 The article was submitted 28.03.2025; approved after reviewing 23.05.2025; accepted for publication 17.09.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 340–350  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 340–350  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-340-350>, EDN: ODDHCT

Научная статья  
УДК 159.9:316.61

## Познавательный идеал отношения к другому человеку в структуре духовности С. Л. Франка. Часть 2. Социально-психологическая модель познавательного идеала отношения к другому человеку



Л. Н. Аксеновская

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов,  
ул. Астраханская, д. 83

Аксеновская Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии, liudmila\_aksenovskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4867-4197>

**Аннотация.** Актуальность: социально-психологические исследования феномена духовности особенно актуальны в периоды интенсивной трансформации социально-экономических, политических и культуральных условий жизнедеятельности человека, характерных для современного этапа развития российского общества. На сегодняшний день данная проблематика не имеет достаточного уровня изученности. В этой связи обращение к изучению феномена духовности, к разработке социально-психологического подхода к его операционализации, созданию исследовательских инструментов является своевременным и актуальным. Цель: обоснование и разработка социально-психологической модели познавательного идеала отношения к другому человеку как компонента духовности и разработанной на основе модели опросной методики анкетного типа. Методы (инструменты): анализ научной литературы, предметно-категориальный анализ. Результаты: разработана и обоснована социально-психологическая модель познавательного идеала отношения к другому человеку, в которой моделеобразующим параметром выступает отношение субъекта познания к другому человеку. На базе модели разработана анкетная методика исследования познавательного идеала отношения к другому человеку наибольший интерес представляют когнитivistские концепции социального познания. Моделеобразующим параметром модели познавательного идеала отношения к другому человеку выступает познавательное отношение. Параметрическая модель познавательного идеала отношения к другому человеку включает в себя мысли, чувства, слова, действия и оценку соотношения духовного и материального в структуре познавательной сферы личности. Практическая значимость: выполненная разработка социально-психологической параметрической модели познавательного идеала отношения к другому человеку и основанная на ней методика изучения данного феномена открывает возможность перейти к этапу эмпирического исследования познавательного аспекта духовности.

**Ключевые слова:** духовность, познавательный идеал, социально-психологическая модель познавательного идеала, методика эмпирического исследования

**Для цитирования:** Аксеновская Л. Н. Познавательный идеал отношения к другому человеку в структуре духовности С. Л. Франка. Часть 2. Социально-психологическая модель познавательного идеала отношения к другому человеку // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 340–350. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-340-350>, EDN: ODDHCT

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

The cognitive ideal of the attitude towards the other in S. L. Frank's concept of spirituality.  
Part 2. A socio-psychological model of the cognitive ideal of the attitude towards the other

L. N. Aksenovskaya

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Liudmila N. Aksenovskaya, liudmila\_aksenovskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4867-4197>

**Abstract.** Relevance: socio-psychological studies of the phenomenon of spirituality are especially relevant during intense transformation of socio-economic, political and cultural conditions of human life and activity, which are characteristic of the current stage of Russian society development. To date, this issue has not been sufficiently studied. In this regard, the study of spirituality, as well as the development of a socio-psychological approach to its operationalization and the creation of appropriate research tools is timely and relevant. The study aims to substantiate and develop a socio-psychological model of the cognitive ideal of the attitude towards the other as a spirituality component and also to design a



questionnaire-type survey developed on the basis of this model. *Methods (tools)*: analysis of scientific literature, subject-categorical analysis. *Results*: a socio-psychological model of the cognitive ideal of the attitude towards the other has been developed and substantiated. In this model the principle formative parameter is the attitude of the subject of cognition to another person. Based on the model, a questionnaire technique has been developed to study the cognitive ideal of the attitude towards the other. *Main conclusions*: cognitive concepts of social cognition are of a particular significance for socio-psychological studies of the cognitive ideal of the attitude towards the other. The formative parameter of the model of the cognitive ideal of the attitude towards the other is the cognitive attitude. The parametric model of the cognitive ideal of the attitude towards the other includes thoughts, feelings, words, actions, and an assessment of the correlation between spiritual and material in the structure of the cognitive sphere of a person. *Practical significance*: the developed socio-psychological parametric model of the cognitive ideal of the attitude towards the other and the technique for studying this phenomenon opens up the opportunity to move on to the stage of empirical research of the cognitive aspect of spirituality.

**Keywords:** spirituality, cognitive ideal, socio-psychological model of the cognitive ideal, empirical research methodology

**For citation:** Aksenovskaya L. N. The cognitive ideal of the attitude towards the other in S. L. Frank's concept of spirituality. Part 2. A socio-psychological model of the cognitive ideal of the attitude towards the other. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4(56), pp. 340–350 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-340-350>, EDN: ODDHCT  
This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

(Окончание. Начало см.: Аксеновская Л. Н. Познавательный идеал отношения к другому человеку в структуре духовности С. Л. Франка: теоретико-методологические основания. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 225–238. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-225-238>, EDN: NWGKXW)

## Введение

В рамках ордерного подхода, изучающего феномен организационной культуры как этикодетерминированный порядок, показано, что он задается подсистемой этических смыслов человека/группы и конституируется моделями управляемого взаимодействия, направляемыми этическими смыслами. Важным теоретико-методологическим ресурсом для обоснования такого понимания феномена культуры выступили работы С. Л. Франка, ранее проанализированные Л. Н. Аксеновской в контексте ордерных исследований [1–4].

Разработка этической феноменологии культуры в рамках ордерного подхода к социально-психологическому исследованию организационной культуры на базе работ С. Л. Франка показала, что этическая феноменология является частью более масштабного и сложного явления – духовности. Для адекватного понимания места и роли этических явлений в составе культуры социальных общностей необходимо учитывать связь этической феноменологии с другими компонентами, входящими в состав духовности. Остроту приобрела и сама задача социально-психологического изучения духовности как целостного социально-психологического феномена, а также духа как его нуклеарного образования.

Дух, по С. Л. Франку, является «инстанцией, придающей душевному бытию в его субъективности и потенциальности полновесную, актуальную реальность» [5, с. 403]. Духовное бытие он называет «способом бытия». В «Душе человека» С. Л. Франк анализирует связь духа и души, называя последнюю «проводником» высших сил духовного порядка – нравственных, эстетических, познавательных, религиозных [6].

Согласно С. Л. Франку, структурный состав феномена духовности представлен четырьмя аспектами/компонентами: нравственным, познавательным, эстетическим и религиозным [5]. Духовность доступна изучению средствами научного познания, поскольку репрезентируется через, главным образом, нравственное сознание общества, будучи аспектом «общественного сознания». Системообразующим фактором общественного/нравственного сознания является идеал (общественный/нравственный).

В ранее опубликованных работах Л. Н. Аксеновской [7–9] в контексте социально-психологического эмпирического исследования проанализированы такие компоненты духовности как нравственный [7], эстетический [8] и познавательный (в теоретическом плане) [9]. Были разработаны социально-психологические модели идеала нравственного отношения к другому человеку, идеала эстетического отношения к другому человеку, а также методики для эмпирического социально-психологического изучения данных феноменов. Выполнено pilotное исследование нравственного идеала отношения к другому человеку [7].

Теоретико-методологический анализ познавательного идеала отношения к другому человеку позволил выделить концепты, значи-



мые для построения модели познавательного идеала и дать им определение – это познавательное отношение и познавательный идеал. Познавательное отношение определено как «устойчивое внимание к личности человека, в основе которого находится положительный интерес к человеку, обусловленный а) приматом ценности человеческой личности, б) потребностью в постижении человека и смысла его жизни» [9]; познавательный идеал определен как «максимально совершенное познавательное отношение к другому человеку. Это отношение триедино, оно складывается из особенностей субъекта познания, объекта познания и средств познания» [9].

В фокусе нашего исследовательского внимания оказался не целостный общественный идеал, а его аспект, связанный с *отношением человека к другому человеку* в трех духовных «оптиках» – нравственном, эстетическом и познавательном. Религиозный компонент духовности мы не выделяем в качестве отдельного, предоставив для этого соответствующие обоснования.

При последующем сравнении и сопоставлении полученных результатов разработки частных аспектов общественного идеала и их эмпирической проверки станет возможной работа по интеграции изученных характеристик в целостную модель изучаемого феномена. Общим результатом всего комплекса выполненных теоретических и начавшихся эмпирических исследований является уточнение социально-психологического (ордерного) понимания феномена культуры как *духовного порядка* (ордера) с возможно ведущей ролью этического компонента.

Статья продолжает представление результатов разработки теоретико-методологических и методических оснований для эмпирических социально-психологических исследований феномена духовности, представление о сущности и структурном строении которой предложено С. Л. Франком.

Целью исследования, представленного в статье, является обоснование и разработка социально-психологической модели познавательного идеала отношения к другому человеку как компонента духовности и разработка на ее основе методики эмпирического исследования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) сделать краткий обзор психологических подходов к изучению процессов познания;

2) построить социально-психологическую модель познавательного идеала отношения к другому человеку;

3) разработать методику оценки познавательного идеала отношения к другому человеку.

### **Краткий обзор психологических подходов к изучению процессов познания**

Процесс познания, его различные аспекты исследуются многими науками, однако психология в их ряду занимает особое место. Психологические исследования познавательной сферы и ее процессов в современной психологической науке преимущественно сосредоточены в рамках когнитивной психологии. Значительная часть исследований в когнитивной психологии сфокусирована вокруг проблемы репрезентации знаний, однако ее исследовательское поле охватывает весь спектр проблем познания, включая природу восприятия, мышление и память, исследования законов и механизмов порождения, хранения и использования знаний. Именно когнитивисты первыми начали моделировать искусственный интеллект, который сегодня используется для решения многих задач повседневной жизни и деятельности человека.

Как указывают Р. Л. Солсо [10] и Дж. Р. Андерсон [11] процесс формирования когнитивной психологии необходимо рассматривать в исторической перспективе. Так, по мнению Р. Л. Солсо, предыстория когнитивной психологии начинается с Древнего Египта. В древнеегипетских иероглифических записях содержатся указания на сердце как место локализации памяти и мысли [10, с. 37]. В качестве этапов развития представлений о репрезентации знаний он выделяет такие значимые исторические периоды как древний (Платон, Аристотель), средневековый (философия и теология эпохи Ренессанса), период философской психологии XVIII века (Дж. Беркли, Д. Юм, Дж. С. Милль), период психологии XIX в. (Г. Фехнер, Ф. Брентано, Г. Гельмгольц, В. Вундт, Г. Мюллер, О. Кульпе, Г. Эббингауз, Ф. Гальтон, Э. Титченер, У. Джеймс), начало XX века (бихевиоризм и его концепция научения). С конца 50-х годов фиксируется этап *возрождения когнитивной психологии*, когда интересы психологов вновь фокусируются на проблемах «внимания, памяти, распознавания образов, образах, семантической организации, языковых процессах, мышлении...» и других, что позволило говорить о неокогнитивной революции [10, с. 41].



Другой известный автор в области когнитивной психологии Дж. Р. Андерсон обстоятельно обсуждает формирование основ когнитивной психологии с конца XIX века, уделяя особое внимание когнитивным исследованиям В. Вундта, применявшего метод интроспекции, исходя из убеждения в том, что психическая деятельность должна быть доступна для самонаблюдения. Интроспективные эксперименты, как отмечает Дж. Р. Андерсон [11], проводили и другие немецкие психологи начала XX века, например, Н. Майер и И. Орт [11, с. 18]. Однако, по мнению Дж. Р. Андерсона [11], американские психологи не приняли в полной мере интроспективный подход к изучению содержания сознания и предпочли «случайное и рефлексивное самосозерцание», представленное в работах У. Джеймса. Позднее в США начинает доминировать бихевиоризм, который отверг в итоге использование психических конструктов при объяснении поведения [там же].

Современная когнитивная психология сформировалась за период с 1950 по 1970 гг. Как и в случае с организационной психологией, на развитие когнитивной психологии в США повлияли потребности армии в годы второй мировой войны: необходимы были данные о том, «как обучить солдат использовать сложное оборудование и как решить проблему нарушения внимания» [11, с. 21]. В научном плане на развитие современной когнитивной психологии оказали влияние в названный период теория информации, искусственный интеллект и лингвистика.

Ярким событием в истории развития когнитивной психологии стало присуждение Нобелевской премии когнитивному психологу Д. Канеману. Большую известность получили его исследования по психологии принятия решений, в том числе с соавторами [12], в которых автор убедительно показывает, что ошибки, совершаемые при принятии решений, не случайны, а подчиняются психологическим закономерностям, доступным изучению.

Для социально-психологических исследований познавательного идеала отношения к другому человеку наибольший интерес представляют когнитivistские концепции социального познания. Однако когнитивная психология не оперирует понятием «идеал». Наиболее близким к понятию «идеал», является используемое в когнитивной психологии

понятие образа. Мысленные образы изучаются в связи с поиском ответа на вопрос о том, как информация представлена в памяти человека. Согласно теории двойного кодирования, как отмечает Дж. Андерсон [11], информация может кодироваться и храниться как в вербальной, так и в образной системах.

Вместе с тем, сложилась теоретическая и эмпирическая база для социально-психологических исследований познавательных феноменов и процессов, а именно, в рамках социальной психологии разработано специальное направление – психология социального познания. В фокусе внимания психологии социального познания, по мнению Г. М. Андреевой [13], должны находиться такие проблемы как социальное восприятие и его связь с социальным познанием, социальная атрибуция, социальная категоризация как основа производства социальной информации, роль эмоций в познавательных процессах, социальные аттитюды, социальный консенсус и социальные ценности, социальная и «средовая» идентичность (Образ-Я и образ среды), социальные представления, образ мира в условиях социальной нестабильности.

Обсуждая острую проблему влияния социальной нестабильности на формирование и изменение образа мира, Г. М. Андреева дает определение социальной нестабильности: «социальная нестабильность – это не просто эквивалент быстрых и радикальных социальных изменений, но возможная рассогласованность их, т. е. смена направления и темпа изменений, несовпадение меры радикальности их в различных сферах общества (экономике, политике, культуре, формах человеческих отношений). Именно сцепление этих обстоятельств приводит к социальной нестабильности» [13, с. 257]. Соответственно, проблема формулируется Галиной Михайловной следующим образом: «процесс социального познания есть процесс конструирования социального мира активным субъектом. В условиях социальной нестабильности ментальная реконструкция этого мира субъектом подвергается значительным нагрузкам. Такие нагрузки предъявляют особые («большие») требования к компетентности субъекта познания. В частности, к языку, при помощи которого оформляются категории, поскольку процесс социального познания локализуется не в индивиде, а в категориях социальных отношений» [там же, с. 257].



Г. М. Андреева отмечает, что замена одного образа мира на другой (а сейчас это перманентный процесс – Л. А.) является трудной задачей не только для отдельного индивида, но и для массового сознания, влекущая тяжелые последствия для социального познания: «... если человек не ощущает себя субъектом своих действий и поступков, он отказывается видеть и понимать проблемы общества. .... Сверхупрощения начинают доминировать в построении образа мира» [там же, с. 260–261]. Перечисляются основные проблемы «переходного», лиминального общества и его массового сознания: ломка стереотипов, изменение ценностей, кризис идентичности [там же], изменяются некоторые психологические механизмы социального познания, размываются границы категорий, умножается число перцептивных и когнитивных ошибок [там же]. В этом контексте Г. М. Андреева обращается к понятию «идеал»: «Изменение образа общества в таких условиях часто воспринимается как утрата социального идеала». Это связано с тем, что для русского менталитета вообще всегда было значимо представление о направлении развития общества, о «конечной цели» [там же, с. 274–275].

В данных условиях изучение идеала познавательного отношения к другому человеку (равно как эстетического и нравственного идеалов) как компонента в структуре духовности общества на уровне личности имеет особое значение, поскольку способствует пониманию происходящих изменений в состоянии духовности (личности, группы, общества) в лиминальную fazu процесса жизнедеятельности. При этом изменения могут носить не только положительный характер (например, развитие), но также и характер деградации, «патологизации», что на примере состояния культуры описано А. Швейцером [14] и П. Козловски [15].

В контексте нашей проблематики заслуживают внимания исследования проблемы социального познания, предпринятые российскими учеными в последние годы. Среди них необходимо отметить изучение особенностей восприятия противоречивых характеристик личности, выполненное М. В. Балевой и О. И. Поляниной [16]; исследование влияния жесткости когнитивных процессов на социальное познание, предпринятое А. Н. Певневой [17]; анализ механизмов инсайта в социальном познании, результаты которого изложены в работах А. Д. Савиновой и С. Ю. Коровкина [18]. Не

меньший интерес представляют исследования Н. Ю. Лазаревой с соавторами [19], В. Н. Носуленко с соавторами [20], посвященные анализу когнитивных и аффективных механизмов регуляции когнитивной деятельности и поведения.

Когнитивистские исследования процессов социального познания являются интенсивно развивающейся областью научной психологии и создают необходимые условия для постановки все более сложных задач, к которым несомненно относится задача социально-психологического изучения феномена духовности в контексте познавательного идеала отношения к другому человеку.

### **Социально-психологическая модель познавательного идеала отношения к другому человеку**

Для разработки методики изучения познавательного идеала отношения к другому человеку необходима соответствующая цели исследования, социально-психологическая модель познавательного идеала отношения к другому человеку. Данная модель структурно должна повторить аналогичные модели, разработанные ранее для методик изучения нравственного и эстетического компонентов духовности.

Кратко представим ранее полученные ответы на вопросы о том, в чем именно выражается идеал а) нравственного и б) эстетического отношения к другому человеку как аспектов его духовности.

*Идеал нравственного отношения к другому человеку* выражается в нравственных мыслях о нем, нравственных чувствах, нравственных словах, нравственных поступках по отношению к нему; в убеждении о том, что нравственное отношение к людям возможно и существует; в убеждении о том, что нравственный человек более ценит духовное, чем материальное; в приведении наглядных примеров такого отношения в литературе, жизни и т.п.

*Идеал эстетического отношения к другому человеку* выражается в эстетических/«красивых» мыслях о нем, «красивых» чувствах, «красивых» словах и «красивых» поступках; в убеждении о том, что красивое отношение к людям возможно и существует; в убеждении о том, что внутреннее красивый человек более ценит духовное, чем материальное; в приведении наглядных примеров такого отношения в литературе, жизни и т.п.



Соответственно, идеал познавательного (познавательный идеал) отношения к другому человеку выражается в мыслях о нем, чувствах (интерес к нему), «понимающих» словах и вопросах о нем/ к нему и познавательных действиях (поиск, отбор, передача информации и т.д.); в убеждении о том, что бескорыстное

познавательное / «понимающее» отношение к людям возможно и существует; в убеждении о том, что познающий / «понимающий» человек более ценит духовное ( поиск истины), чем материальное; в приведении наглядных примеров такого отношения в литературе, жизни и т.п. (таблица).

**Сравнительные социально-психологические модели аспектов духовности на уровне идеалов**  
**Table. Comparative socio-psychological models of spirituality aspects at the level of ideals**

Нравственный идеал	Эстетический идеал	Познавательный идеал
Не делает плохо другим людям	Поддерживает людей в неловких для них ситуациях	С уважением относится к внутреннему миру человека и его жизненному опыту, даже самому маленькому или нетипичному
Не говорит плохо о других людях	Замечает светлые стороны других людей и умеет их подчеркнуть в общении с третьими лицами	Проявляет деликатность при сборе информации об особенностях человека, стремиться не вызвать у него неприятные или болезненные чувства, не вызвать дискомфорт
Не думает плохо о других людях	Думает о других людях с симпатией	Думает о другом человеке как об уникальном явлении, мире, который достоин открытия
Помогает тем, кто в этом нуждается	Стремится внести гармонию и мир в отношения с людьми	Поддерживает и укрепляет в человеке познавательный интерес к самому себе, желание осознать свои сильные и слабые качества, свои особенности и положительное отношение к знаниям о себе
Жертвует своими интересами и собой ради другого в случае необходимости	Увлекает других людей своими творческими интересами	Увлекает других людей своим интересом к приобретению новых знаний
Духовен (ценит нематериальные ценности выше материальных)	Духовен (ценит прекрасное в природе, искусстве, людях, в предметах окружающей среды)	Духовен (стремится к познанию Истины во всем и никогда не поступается истиной ради житейских или карьерных выгод)

Вопрос о моделеобразующем параметре данной модели решается стандартно во всех трех случаях: моделеобразующим социально-психологическим параметром в 6-факторной социально-психологической модели является «идеальное» / духовное отношение к другому человеку, проявляющееся в действиях, мыслях, чувствах, словах по отношению к нему.

Для решения нашей исследовательской задачи требуется выделить только один компонент познавательного идеала – познавательное отношение к другому человеку.

Моделеобразующим параметром в модели познавательного идеала отношения к другому

человеку в данном случае выступает познавательное отношение к ранее определенным аспектам человеческого поведения: действия, слова, мысли, поступки, стремление к совместному поиску знаний, духовность (ценит истину и стремится к ней).

Второй значимый вопрос – это вопрос «языка», на котором довольно сложная для обыденного сознания тема – тема познания – будет обсуждаться с респондентами. Необходимость замены научных терминов в методике на обыденный язык послужила причиной замены таких слов как «эстетический» «познавательный» на «красивый», «интересующийся», «понимающий».



Параметрическая модель познавательного совершенства в аспекте отношения к другому человеку (познавательного идеала отношения к другому человеку), таким образом, будет включать в себя мысли, чувства, слова, действия и оценку соотношения духовного и материального в структуре познавательной сферы личности.

Верbalная версия модели может быть представлена следующим перечнем качеств, характеризующих познавательно совершенное (идеал) отношение человека к другому человеку:

1) с уважением относится к внутреннему миру человека и его жизненному опыту, даже самому маленькому или нетипичному;

2) проявляет деликатность при сборе информации об особенностях человека, стремиться не вызвать у него неприятные или болезненные чувства, не вызвать дискомфорт;

3) думает о другом человеке как об уникальном явлении, мире, который достоин открытия;

4) поддерживает и укрепляет в человеке познавательный интерес к самому себе, желание осознать свои сильные и слабые качества, свои особенности и положительное отношение к знаниям о себе;

5) увлекает других людей своим интересом к приобретению новых знаний;

6) духовен (стремиться к поиску истины во всем и никогда не поступается истиной ради житейских или карьерных выгод).

Второе, четвертое и пятое качества (проявляет деликатность при сборе информации об особенностях человека, стремиться не вызвать у него неприятные или болезненные чувства, не вызвать дискомфорт; поддерживает и укрепляет в человеке познавательный интерес к самому себе, желание осознать свои сильные и слабые качества, свои особенности и положительное отношение к знаниям о себе; увлекает других людей своим интересом к приобретению новых знаний) относятся к познавательному действию.

#### **Опросная методика оценки познавательного идеала отношения к другому человеку**

На основе построенной модели познавательного идеала отношения к другому человеку разработана открыто-закрытая анкета по образцу анкет, использованных нами ранее для изучения нравственного и эстетического идеалов отношения к другому человеку.

Структура анкеты имеет четыре части:

1) социологическая информация (возраст и отношение к религии); цель вопросов – поиск возможной связи между религиозностью человека, возрастом и представления о познавательном идеале;

2) шесть параметров познавательно совершенного отношения к другому человеку;

3) наличие или отсутствие убеждения в возможности существования познавательно совершенного отношения к другому человеку («идеал»); цель – выявление связи между убеждением в существовании познавательного идеала и возрастом, религиозностью респондента, а также фактическим содержанием представления о познавательном идеале (познавательном совершенстве);

4) примеры познавательно совершенного («понимающего», «проницательного») отношения к другим людям в литературе, кино, СМИ и повседневной жизни; цель – получить содержательные образцы представлений о познавательном совершенстве (идеале).

#### **Вопросы, предлагаемые респондентам.**

1. Человек, способный к правильному пониманию другого человека, обладает следующими способностями/качествами (отметить нужное):

а) с уважением относится к внутреннему миру человека и его жизненному опыту, даже самому маленькому или нетипичному;

б) проявляет деликатность при сборе информации об особенностях человека, стремится не вызвать у него неприятные или болезненные чувства, не вызвать дискомфорт;

в) думает о другом человеке как об уникальном явлении, мире, который достоин открытия;

г) поддерживает и укрепляет в человеке познавательный интерес к самому себе, желание осознать свои сильные и слабые качества, свои особенности и положительное отношение к знаниям о себе;

д) увлекает других людей своим интересом к приобретению новых знаний, духовен (стремиться к поиску истины во всем и никогда не поступается истиной ради житейских или карьерных выгод).

2. Существуют ли люди, способные к правильному/точному пониманию других людей?

а) да;

б) нет;

в) не знаю;



3. Назовите пример человека, который является для Вас образцом способности к идеальному пониманию природы других людей в литературе.

4. Назовите героя фильма, который является для Вас образцом способности к идеальному пониманию природы других людей в кино.

5. Назовите человека, который является для Вас образцом способности к идеальному пониманию природы других людей в СМИ.

6. Приведите пример человека, который является для Вас образцом способности к идеальному пониманию природы других людей в Вашей жизни (например, «моя бабушка всегда дает точные характеристики моим знакомым», «мой психолог помогает мне разобраться в самом себе», «мой брат увлечен научными исследованиями мышления человека», «знакомый священник очень проницателен и видит людей насквозь» и т.п.).

Также предлагается отметить свою возрастную категорию и отношение к религии (атеист,agnostic, верующий).

## Заключение

В настоящее время проблема познавательного аспекта духовности в академических психологических исследованиях не представлена. В некоторой степени ситуацию начинают менять работы христианских психологов, в частности, исследование Н. Е. Шафажинской «Характеристика когнитивной деятельности в опыте христианской психологии святителя Феофана Затворника» [21].

Познавательный идеал отношения к другому человеку («понимающее», «заинтересованное» отношение к другому человеку) входит в системообразующее «ядро» духовности, представленное целостным идеалом, наряду с двумя другими «частными» идеалами (нравственным, эстетическим).

Логика нашего исследования предполагает теоретическую и методическую подготовку базы для последующего проведения эмпирического исследования каждого из «частных» идеалов отношения к другому человеку, а затем, на основе анализа и коррекции полученных результатов, выполнение комплексного эмпирического исследования целостного идеала, выполняющего функцию системообразующего компонента духовной системы (духовности).

Индуктивная исследовательская стратегия имеет своей целью получение эмпирического опыта обоснования представления о структуре духовности С. Л. Франка.

Общим результатом теоретических и эмпирических исследований различных аспектов феномена духовности в рамках ордерного подхода к социально-психологическому изучению культуры является уточнение понимания культуры как предположительно духовно детерминированного порядка (ордера).

Выполненная разработка социально-психологической параметрической модели познавательного идеала отношения к другому человеку и основывающаяся на ней методика изучения данного феномена открывает возможность перейти к этапу эмпирического исследования познавательного аспекта духовности.

Помимо собственной логики научного исследования, никогда не останавливающегося на полученных результатах и не удовлетворяющегося полученными знаниями (истина всегда «где-то там»), попытками приоткрыть тайну «непостижимой» духовности руководит и вполне практическая потребность, связанная с поиском решения двух взаимосвязанных задач современного человечества и каждого сообщества, входящего в его состав. Это задачи выживания и развития. С одной стороны, человек как биопсихосоциальное существо укоренен в природе, животной природе. И как таковой он склонен к агрессии, к животным формам поведения, которые создают тяжелую нагрузку для коллективного социокультурного существования людей. С другой стороны, человек обладает тонко чувствующей душой, «укорененной в духе» (по С. Л. Франку). Дух влечет человека к преодолению ограничений животного существования, а плоды этих усилий по преодолению фиксируются в культуре.

Как точно в свое время заметил И. Г. Гердер (1744–1803) [22], культура – это дистанция, отделяющая человека от животного. Чтобы решить проблемы сегодняшнего дня наука обязана помочь человеку и человечеству подняться в своем развитии на ступеньку выше – подняться на уровень, который позволяет смотреть на себя как на задачу. Это уровень духовной культуры. Понимание ее природы, законов, механизмов позволит сделать управляемым процесс выживания человека через



его развитие. Переход к эмпирической фазе изучения феномена духовности, идеала как ее системообразующего компонента (в том числе познавательного идеала) приближает психологическую науку к созданию технологии развития духовности личности и группы.

### Библиографический список

1. Аксеновская Л. Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2005. 348 с. EDN: QOEWVH
2. Аксеновская Л. Н. Духовная психология С. Л. Франка в контексте современных задач развития российской социальной психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22, вып. 4. С. 413–422. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-4-413-422>, EDN: ZMYDAN
3. Аксеновская Л. Н. Идеи С. Л. Франка и развитие ордерного подхода к социально-психологическому изучению феномена культуры // История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее : материалы Международной конференции по истории психологии «VII Московские встречи» (Москва, 1–3 июля 2021 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлев, Ю. В. Ковалева, Ю. Н. Олейник. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 96–105. [https://doi.org/10.38098/conf\\_22\\_0462](https://doi.org/10.38098/conf_22_0462), EDN: EWTLIE
4. Аксеновская Л. Н. Потенциал российской духовной психологии в развитии современных / организационно-психологических исследований // Социальная психология: вопросы теории и практики : материалы VIII Международной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (Москва, 11–12 мая 2023 г.). М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. С. 49–52. EDN: PPDRGV
5. Франк С. Л. Непостижимое: Онтологическое введение в философию религии. Париж : Дом книги : Соврем. записки, 1939. 323 с.
6. Франк С. Л. Душа человека: опыт введения в философскую психологию. М. : Книжный клуб Книговек ; СПб. : Северо-Запад, 2015. 384 с.
7. Аксеновская Л. Н. Духовность как критерий социально-психологической нормы: теоретический и эмпирический опыт обоснования для периода лиминальности (уровень личности и группы) // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 1 (25). С. 24–40. <https://doi.org/10.47475/2409-4102-2024-25-1-24-40>, EDN: RWWBKO
8. Аксеновская Л. Н. Эстетический идеал отношения к другому человеку в структуре духовности С. Л. Франка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т. 24, вып. 4. С. 406–413. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2024-24-4-406-413>, EDN: NEVZTJ
9. Аксеновская Л. Н. Познавательный идеал отношения к другому человеку в структуре духовности С. Л. Франка: теоретико-методологические основания. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 225–238. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-225-238>, EDN: NWGKXW
10. Солко Р. Когнитивная психология. М. : Тривола, 1996. 592 с. EDN: SDRJLL
11. Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб. : Питер, 2002. 496 с. EDN: SONUDB
12. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков : Институт прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. 632 с.
13. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2005. 288 с. EDN: QODLDH
14. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / пер. с нем. А. А. Гусейнова ; общ. ред. А. А. Гусейнова, М. Г. Селезнева. М. : Прогресс, 1992. 576 с.
15. Козловски П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития. М. : Республика, 1997. 240 с. EDN: TJCUSB
16. Балева М. В., Полянина О. И. Модели восприятия амбивалентного Другого в условиях негативного престимула // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 2. С. 68–83. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170204>, EDN: CZQSW5
17. Певнева А. Н. Структурные компоненты когнитивной ригидности // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 3. С. 97–110. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170307>, EDN: MRABZX
18. Савинова А. Д., Коровкин С. Ю. Как связаны рабочая память и изменение презентации: специфический и неспецифический подход к инсайту // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 4. С. 36–56. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160403>, EDN: SHHKVT
19. Лазарева Н. Ю., Чистопольская А. В., Владимиров И. Ю. Управляющие функции в процессе формирования эффекта серии: торможение, обновление и переключение // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 3. С. 111–129. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170308>, EDN: IIHGBD
20. Носуленко В. Н., Басюл И. А., Жегалло А. В. Соотношение мимических и аффективных характеристик в верbalном сравнении лиц // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 2. С. 29–51. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170202>, EDN: UOBZSF

21. Шафажинская Н. Е. Характеристика когнитивной деятельности в опыте христианской психологии святителя Феофана Затворника // Прикладная юридическая психология. 2012. № 4. С. 126–130. EDN: QBDLAD
22. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества / пер. А. В. Михайлова. М. : Наука. 1977. 703 с.
- References**
1. Aksenovskaya L. N. *Ordernaya kontseptsiya organizatsionnoy kul'tury: voprosy metodologii* [Order concept of organizational culture: Questions of methodology]. Saratov, Saratov State University Publ., 2005. 348 p. (in Russian). EDN: QOEVH
  2. Aksenovskaya L. N. Spiritual psychology of S. L. Frank in the context of modern tasks of development of Russian social psychology. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, vol. 22, iss. 4, pp. 413–422 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-4-413-422>, EDN: ZMYDAN
  3. Aksenovskaya L. N. Ideas by S. L. Frank and the development of the order approach to the socio-psychological study of the phenomenon of culture. *Istoriya otechestvennoy i mirovoy psikhologicheskoy mysli: znat proshloe, analizirovat nastoyashchee, prognozirovat budushchee: materialy Mezhdunarodnoy konferentsii po istorii psikhologii «VII Moskovskiye vstrechi» (Moskva, 1–3 iyulya 2021 g.). Otv. red. A. L. Zhuravlev, Yu. V. Kovaleva, Yu. N. Oleynik* [Zhuravlev A. L., Kovaleva Yu. V., Oleynik Yu. N., eds. The History of Russian and World Psychological Thought: To Know the Past, Analyze the Present, Predict the Future: Proceedings of the International conference on the history of psychology “VII Moscow Meetings” (Moscow, July 1, 2021g.)]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2023, pp. 96–105 (in Russian). [https://doi.org/10.38098/conf\\_22\\_0462](https://doi.org/10.38098/conf_22_0462), EDN: EWTLIE
  4. Aksenovskaya L. N. The potential of Russian spiritual psychology in the development of modern / organizational-psychological research. *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii pamyati M. Yu. Kondrat'yeva «Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki» (Moskva, 11–12 maya 2023 g.)*. [Social Psychology: Theory and Practice: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference in Memory of M. Yu. Kondratiev “Social Psychology: Theory and Practice” (Moscow, May 11–12, 2023 g.)]. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education Publ., 2023, pp. 49–52 (in Russian). EDN: PPDRGV
  5. Frank S. L. *Nepostizhimoye: Ontologicheskoye vvedeniye v filosofiyu religii* [The Incomprehensible: An Ontological Introduction to the Philosophy of Religion]. Paris, Dom knigi, Sovrem. Zapiski, 1939. 323 p. (in Russian).
  6. Frank S. L. *Dusha cheloveka: opyt vvedeniya v filosofskuyu psikhologiyu* [The Soul of Man: An Introduction to Philosophical Psychology]. Moscow, Knizhnnyy klub Knigovek, St. Petersburg, Severo-Zapad, 2015. 384 p. (in Russian).
  7. Aksenovskaya L. N. Spirituality as a criterion of socio-psychological norm: Theoretical and empirical experience of substantiation for the period of liminality (level of personality and group). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdra-vookhranenie = Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and HealthCare*, 2024, no. 1 (25), pp. 24–40 (in Russian). <https://doi.org/10.47475/2409-4102-2024-25-1-24-40>, EDN: RWWBKO
  8. Aksenovskaya L. N. The aesthetic ideal of the attitude towards another person in the structure of spirituality of S. L. Frank. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2024, vol. 24, iss. 4, pp. 406–413 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2024-24-4-406-413>, EDN: NEVZTJ
  9. Aksenovskaya L. N. The cognitive ideal of the attitude towards the other in S. L. Frank’s concept of spirituality: Theoretical and methodological foundations. Part 1. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 225–238 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-225-238>, EDN: NWGKXW
  10. Solso R. *Kognitivnaya psihologiya* [Cognitive psychology]. Moscow, Trivola, 1996. 592 p. (in Russian). EDN: SDRJLL
  11. Anderson Dzh. *Kognitivnaya psihologiya* [Cognitive psychology]. St. Petersburg, Piter, 2002. 496 p. (in Russian). EDN: SONUDB
  12. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. *Prinyatie resheniy v neopredelennosti: Pravila i predubezhdeniya* [Decision-making in Uncertainty: Rules and Biases]. Kharkov, Institute of Applied Psychology “Humanitarian Center”, 2005. 632 p. (in Russian)
  13. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* [Psychology of Social Cognition]. Moscow, Aspekt Press, 2005. 288 p. (in Russian)
  14. Schweitzer A. *Blagogovenie pered zhizn'yu. Per. s nem. A. A. Guseynova ; obshch. red. A. A. Guseynova, M. G. Selezneva* [Reverence for Life. Trans. from German by A. A. Guseynova; A. A. Huseynov, M. G. Seleznev L. I., total eds.]. Moscow, Progress, 1992. 576 p. (in Russian).
  15. Kozlowski P. *Kul'tura postmoderna: obshchestvenno-kul'turnyye posledstviya tekhnicheskogo razvitiya* [Postmodern Culture: Socio-Cultural Consequences of Technological Development]. Moscow, Respublika, 1997. 240 p. (in Russian). EDN: TJCUSB
  16. Baleva M. V., Poljanina O. I. Models of ambivalent Other perception in conditions of negative pre-stimulus. *Experimental Psychology (Russia)*, 2024, vol. 17, no. 2, pp. 68–83 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170204>, EDN: CZQSWs



17. Pevneva A. N. Structural components of cognitive rigidity. *Experimental Psychology (Russia)*, 2024, vol. 17, no. 3, pp. 97–110 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170307>, EDN: MRABZZ
18. Savinova A. D., Korovkin S. Yu. What a working memory and changing representation are related: A specific and non-specific approach to insight. *Experimental Psychology (Russia)*, 2023, vol. 16, no. 4, pp. 36–56 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160403>, EDN: SHHKVT
19. Lazareva N. Yu., Chistopol'skaya A. V., Vladimirov I. Yu. Control functions in the process of creating a series effect: Braking, updating and switching. *Experimental Psychology (Russia)*, 2024, vol. 17, no. 3, pp. 111–129 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170308>, EDN: IIHGBD
20. Nosulenko V. N., Basyul I. A., Zhegallo A.V. Ratio of facial and affective characteristics in verbal comparison of faces. *Experimental Psychology (Russia)*, 2024, vol. 17, no. 2, pp. 29–51 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170202>, EDN: UOBZSF
21. Shafazhinskaya N. E. Characteristics of cognitive activity in the experience of Christian psychology of St. Theophanes the Recluse. *Prikladnaya yuridicheskaya psichologiya = Applied Legal Psychology*, 2012, no. 4, pp. 126–130 (in Russian). EDN: QBDLAD
22. Herder I. G. *Idei k filosofii istorii chelovechestva. Per. A. V. Mikhaylova* [Ideas for the Philosophy of Human History. Trans. by A. V. Mikhailov]. Moscow, Nauka, 1977. 703 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 06.06.2025; одобрена после рецензирования 28.08.2025; принята к публикации 17.09.2025  
The article was submitted 06.06.2025; approved after reviewing 28.08.2025; accepted for publication 17.09.2025

# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 351–365

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 351–365*

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-351-365>

EDN: PIQWZZ

Научная статья  
УДК 159.9.072: 316.61

## Личностные предикторы экономико-психологической зрелости предпенсионеров: модерационный анализ

Т. В. Дробышева<sup>1,2</sup>, И. В. Ларионов<sup>1,2,3</sup>, С. В. Тарасов<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup>Институт психологии РАН, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13/1

<sup>2</sup>Московский государственный лингвистический университет, Россия, 119034, г. Москва, ул. Остоженка д. 38, стр. 1

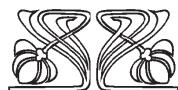
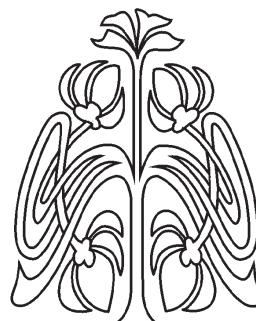
<sup>3</sup>Государственный академический университет гуманитарных наук, Россия, 119049, г. Москва, пер. Мароновский, д. 26

Дробышева Татьяна Валерьевна, доктор психологических наук, <sup>1</sup>ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии; <sup>2</sup>профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук, [drobyshevavt@ipran.ru](mailto:drobyshevavt@ipran.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9578-4463>

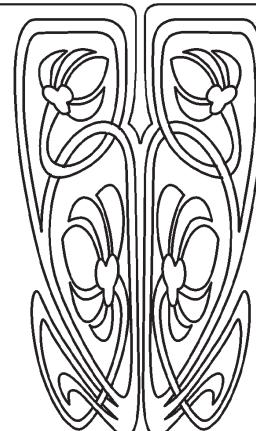
Ларионов Иван Викторович, кандидат психологических наук, <sup>1</sup>научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии; <sup>2</sup>преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук; <sup>3</sup>преподаватель кафедры общей психологии, [larionoviv@ipran.ru](mailto:larionoviv@ipran.ru), <https://orcid.org/0009-0008-7013-5089>

Тарасов Семён Васильевич, кандидат психологических наук, <sup>1</sup>научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии; <sup>3</sup>преподаватель кафедры социальной психологии, [tarasovsemv@ipran.ru](mailto:tarasovsemv@ipran.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8790-7219>

**Аннотация.** Актуальность: в контексте увеличения продолжительности жизни и экономической ситуации в стране и мире проблема модерирования связей личностных и субъектных качеств людей предпенсионного возраста становится все более актуальной. Цель: выявить роль социально-демографических характеристики и самооценок материального положения семьи как модераторов связи личностных характеристик и экономико-психологической зрелости предпенсионеров. Гипотезы: (1) самоэффективность, жизнестойкость, самоконтроль и финансовая личностная тревожность имеют разную силу связи с показателями экономико-психологической зрелости респондентов; медиация самоэффективности и жизнестойкости будет более выражена, чем влияние самоконтроля и тревожности; (2) самооценки материального положения семьи будут в большей степени, чем пол и занятость опосредствовать эту связь. Участники: N = 388 в возрасте от 45 до 65 лет ( $M = 51,03 \pm 3,96$ ; 193 муж., 195 жен.), из которых 54,9% респондентов работают. Все респонденты проживают в России. Методы (инструменты): для измерения признаков экономико-психологической зрелости использовали опросник «Установки на экономическую активность» (Т. В. Дробышева с соавторами); опросник «Экономическая толерантность к другим» (Т. В. Дробышева); опросник «Шкала финансовой автономности



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





личности» (Т. В. Дробышева, С. В. Тарасов, И. В. Ларионов); опросник «Ответственность за экономическое благополучие» (Т. В. Дробышева); с целью измерения личностных и экономико-психологических характеристик применяли тест-опросник «Шкала финансовой тревожности личности» (Т. В. Дробышева с соавторами); краткая версия Теста жизнестойкости (Е. Н. Осин); опросник «Шкала общей самоэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем в адаптации В. Г. Ромека); краткая шкала самоконтроля (Дж. Тангни, Р. Баумайстер, А. Л. Бун в адаптации Т. О. Гордеевой с соавторами). **Результаты:** выявлено, что самоэффективность занимает центральное место в системе личностных предикторов экономико-психологической зрелости предпенсионеров; предсказательные возможности жизнестойкости и финансовой личностной тревожности выражены в меньшей степени. Влияние самоконтроля на показатели экономико-психологической зрелости респондентов обнаруживается только при взаимодействии модераторов. **Основные выводы:** показано, что самоэффективность, жизнестойкость, финансовая тревожность определяют выраженность показателей экономико-психологической зрелости предпенсионеров – экономической ответственности, активности, толерантности и финансовой автономности. При этом взаимодействие двух модераторов – пол и самооценки материального положения семьи снижает влияние самоэффективности и усиливает влияние жизнестойкости и финансовой тревожности личности на выраженнуюность показателей изучаемого вида зрелости. **Практическая значимость:** полученные результаты могут быть использованы при разработке программ обучения планирования выхода на пенсию, психологической поддержки предпенсионеров в современных условиях экономического развития общества.

**Ключевые слова:** экономико-психологическая зрелость, планирование выхода на пенсию, предпенсионеры, самоэффективность, жизнестойкость, самоконтроль

**Информация о вкладе каждого автора.** Т. В. Дробышева – методология исследования, общая концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; И. В. Ларионов – концепция и дизайн исследования, сбор и анализ данных, написание текста; С. В. Тарасов – концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста.

**Благодарности и финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 24-28-00422 «Экономико-психологическая зрелость людей предпенсионного возраста в ситуации планирования выхода на пенсию»).

**Для цитирования:** Дробышева Т. В., Ларионов И. В., Тарасов С. В. Личностные предикторы экономико-психологической зрелости предпенсионеров: модерационный анализ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 351–365. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-351-365>, EDN: PIQWZZ

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

## Article

### Personal predictors of the economic and psychological maturity of pre-retirees: moderation analysis

T. V. Drobysheva<sup>1,2</sup>✉, I. V. Larionov<sup>1,2,3</sup>, S. V. Tarasov<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup>Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 13/1 Yaroslavskaya St., Moscow 129336, Russia

<sup>2</sup>Moscow State Linguistic University, 38/1 Ostozhenka, Moscow 119034, Russia

<sup>3</sup>State Academic University for the Humanities, 26 Maronovskiy per., Moscow 119049, Russia

Tatyana V. Drobysheva, drobyshevav@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9578-4463>

Ivan V. Larionov, larionoviv@ipran.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7013-5089>

Semyon V. Tarasov, tarasovsemv@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8790-7219>

**Abstract. Relevance:** in the context of increasing life expectancy and the economic situation in the country and the world, the problem of moderating the correlation between personal and subjective qualities of people of pre-retirement age is becoming increasingly relevant. The **purpose** of the study is to identify the significance of social and demographic characteristics and self-assessment of the family financial situation which act out as moderators of the correlation between personal characteristics and economic and psychological maturity of pre-retirees. **Hypotheses:** (1) self-efficacy, resilience, self-control, and personal financial anxiety have different correlation with the indicators of economic and psychological maturity of the respondents; mediation of self-efficacy and resilience will be more pronounced than the influence of self-control and anxiety; (2) self-assessment of the family financial situation will influence this correlation to a greater extent than gender and employment. **Participants:** 388 people aged 45 to 65 ( $M = 51.03 \pm 3.96$ ; 193 males, 195 females), including 54.9% of the employed respondents. All the respondents live in Russia. **Methods (tools):** to measure the signs of economic and psychological maturity the Attitudes Towards Economic Activity Questionnaire (by T. V. Drobysheva) was used; the Economic Tolerance Towards Others Scale (by T. V. Drobysheva), the Scale of Financial Autonomy of the Individual (by T. V. Drobysheva, S. V. Tarasov, I. V. Larionov), the Responsibility for Economic Well-being Scale (by T. V. Drobysheva) were used; in order to measure personal and economic-psychological characteristics, the Scale of Financial Anxiety of the Person (by T. V. Drobysheva) was used; a short version of the Resilience Test (by N. Osin), the General Self-Efficacy Scale (by R. Schwarzer, M. Jerusalem, adaptation by V. G. Romek), the Brief Self-Control Scale (by J. Tangney, R. Baumeister, and A. L. Boone, adapted by T. O. Gordeeva and co-authors) were also used. **Results:** it was revealed that self-efficacy occupies a central place in the system of personal predictors of the economic and psychological maturity of pre-retirees; the predictive capabilities of resilience and personal financial anxiety are expressed to a lesser extent. The influence of self-control on the indicators of economic and psychological maturity of the respondents is revealed only through the interaction of the moderators. **Main conclusions:** it is shown that self-efficacy, resilience, and financial anxiety determine the manifestation level of the indicators of the economic and psychological maturity of pre-retirees including such indicators as economic responsibility, activity, tolerance, and financial autonomy. At the same time, the correlation between such two moderators as gender and self-assessment of the family financial situation reduces the influ-



ence of self-efficacy and enhances the influence of the resilience and personal financial anxiety on the manifestation level of the indicators of the maturity under study. *Practical significance:* the results obtained can be used in the development of training programs for retirement planning and psychological support for pre-retirees in conditions of modern economic development of society.

**Keywords:** economic and psychological maturity, retirement planning, pre-retirees, self-efficacy, resilience, self-control

**Information on the authors' contribution.** Tatyana V. Drobysheva developed the research methodology, general concept and the design of the research, the data obtained and wrote the text; Ivan V. Larionov worked out the concept and design of the research, collected and analyzed the data, wrote the text; Semen V. Tarasov came up with the concept and design of the research, analyzed the data obtained and wrote the text.

**Acknowledgements and funding.** The research was funded by a grant from the Russian Science Foundation (project No. 24-28-00422 "Economic and psychological maturity of people of pre-retirement age in a retirement planning situation").

**For citation:** Drobysheva T. V., Larionov I. V., Tarasov S. V. Personal predictors of the economic and psychological maturity of pre-retirees: moderation analysis. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 351–365 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-351-365>, EDN: PIQWZZ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

## Введение

Исследования людей предпенсионного возраста в последние годы становятся все более актуальными в связи с прогнозами старения населения в мире, ожидаемым экономистами снижением процента работающих и увеличением числа пенсионеров и т. п., что подчеркивается в статье Р. А. Галина с соавторами [1]. Анализ работ в данной области (исследования J. Seidl с соавторами [2], J. Noone с соавторами [3], Т. В. Дробышевой с соавторами [4]) показывает, что статус предпенсионера в зарубежных исследованиях определяется примерно 10 годами до начала законодательно принятого периода завершения трудовой деятельности, поэтому нижние границы возраста предпенсионеров в разных странах могут отличаться, что связано с разными возрастами респондентов в исследованиях.

В нашей стране официальный статус предпенсионера предписывается категории населения, которая до принятия Пенсионной реформы должна была выйти на пенсию, что зафиксировано в Письме Минтруда России от 18.12.2018 № 21-2/10/П-9349<sup>1</sup>. Однако результаты исследований Е. Г. Васильевой, Н. А. Николенко [5], Т. П. Емельяновой, Е. Н. Викентьевой [6] показывают, что с точки зрения снижения трудоспособности, работники в возрасте от 46 до 60 лет рассматриваются работодателями как менее эффективные сотрудники.

<sup>1</sup> Письмо Минтруда России от 18.12.2018 № 21-2/10/П-9349 «Рекомендации об определении критерия с целью отнесения граждан к лицам предпенсионного возраста в целях предоставления им льгот и мер социальной поддержки с 1 января 2019 года»: [сайт]. URL: [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Mintruda-Rossii-ot-18.12.2018-N-21-2\\_10\\_P-9349/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Mintruda-Rossii-ot-18.12.2018-N-21-2_10_P-9349/) (дата обращения: 08.06.2025).

В работах С. В. Ляликовой с соавторами [7], Т. П. Емельяновой, Е. Н. Викентьевой [8] сделан вывод о том, что стигматизация людей предпенсионного возраста заставляет их задумываться о том времени, когда трудовая деятельность закончится и нужно будет заново выстраивать свою жизнь.

Согласно данным A. M. Muratore и J. K. Earl [9], значительная часть специалистов, занимающихся изучением проблемы выхода на пенсию, рассматривают способность предпенсионеров к планированию пенсионного периода как предиктор их психологического благополучия после завершения трудовой деятельности. В то же время в работах Т. П. Емельяновой и Е. Н. Викентьевой [6], Т. В. Дробышевой с соавторами [10], а также J. Noone с соавторами [3] отмечено, что сам процесс пенсионного планирования зависит от совокупности психологических, социально-психологических, организационных и других факторов, определяющих готовность людей предпенсионного возраста заранее продумывать и предпринимать конкретные шаги в связи с ожидаемыми изменениями в: социальной роли (работник-пенсионер), образе жизни (структуривание свободного времени), состоянии здоровья (физического и ментального), экономическом статусе. В частности, T. Hira с соавторами [11] и S. Tomar с соавторами [12] обращают внимание на различия в планировании выхода на пенсию у людей разного пола, возраста, с разным семейным и образовательным статусом. Среди личностных факторов планирования G. Тора и E. Valero выделяют – самоэффективность, ответственность, удаленность временной перспективы, локус-контроля и др. [13].

В отечественных исследованиях в качестве предиктора пенсионного планирования рас-



сматривается комплексный, интегративный феномен – согласно Т. В. Дробышевой, экономико-психологическая зрелость (ЭПЗ) личности, определяемый как «способность и готовность к финансовому, материальному (экономическому) самообеспечению и обеспечению своей семьи, к решению задач по поддержанию (позитивному изменению) уровня материального благосостояния, совладанию с ситуациями финансовой депривации (например, при потере работы) и т. п.» [14, с. 150]. Модель ЭПЗ включает четыре показателя: интернальную ответственность за экономическое благополучие свое и своих близких, проактивное экономическое поведение, выраженную финансовую автономность, умеренно выраженную толерантность к людям, отличающимся по уровню дохода (там же). Ранее Т. В. Дробышева с соавторами изучали ЭПЗ личности на группе учащейся молодежи в контексте ее личностного и профессионального становления [15]. Функционально ЭПЗ людей предпенсионного возраста отличается. Она может выполнять мотивирующую роль в планировании выхода на пенсию, стимулировать их к каким-либо активным действиям, направленным на поиск способов совладания с ожидаемыми изменениями после завершения трудовой деятельности, выполнять функцию самоконтроля финансового поведения и координатора отношений с другими в преддверии ожидаемых изменений своего экономического статуса. В любом случае, как отмечает Т. В. Дробышева с соавторами, зрелые в экономико-психологическом плане люди рассматриваются как субъекты своей экономической жизни, адаптирующиеся к ее изменяющимся условиям [16].

В данном контексте остается открытым вопрос о том, какие характеристики личности, сформированные к актуальному периоду жизни, могут быть рассмотрены как предикторы экономико-психологической зрелости людей предпенсионного возраста и какова роль модераторов в этой связи.

### Концептуальные представления

По данным Л. А. Головей с соавторами [17], Э. Ф. Зеера [18], Т. В. Дробышевой [15] и др. авторов, более зрелые люди отличаются жизнестойкостью, уверенностью в себе, волевым и эмоциональным самоконтролем, способностью решать широкий спектр жизненных проблем.

Д. А. Леонтьев и Е. И. Рассказова [19] подчеркивают, что жизнестойкость человека как способность личности выдерживать стрессовые ситуации без потерь снижает угрозу переживания стресса. Принятие ответственности за экономическое благополучие близких связано с принятием решения о способах обеспечения и поддержания уровня экономического благосостояния в разных ситуациях, что может создавать внутреннее психологическое напряжение и даже вызывать состояние финансовой тревожности. В данном контексте жизнестойкость может смягчать эмоциональные переживания, вызванные необходимостью нести ответственность за других.

В то же время результаты исследования Т. В. Дробышевой и В. А. Садова [20] показали, что умеренно выраженная финансовая тревожность выполняет конструктивную функцию, направляя внимание личности на поиск факторов, угрожающих экономическому благосостоянию. В работах А. Бандуры [20] и Р. Шварцера с соавторами [22] подчеркивается, что самоэффективность как вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации предсказывает реальное поведение человека. Принимая на себя ответственность за благополучие близких, зрелые в экономико-психологическом плане люди демонстрируют независимость в управлении своими финансами и выбирают те способы обеспечения себя и своей семьи, которые позволяют им удерживать актуальный экономический статус или повышать его. По нашему мнению, выраженная уверенность предпенсионеров в своих действиях и ожидание успеха от их реализации усиливает их способность принимать ответственность за других, а также решения, связанные с сохранением, инвестированием своих финансов, расходами и способами повышения дохода.

По данным исследований Т. А. Гордеевой с соавторами [23], Е. Е. Бочаровой [24] и Р. М. Шамионова [25], слабо выраженная или невыраженная самоэффективность, а также низкий самоконтроль выступают антипредикторами социального поведения и социальной активности. Следовательно, можно предположить, что выраженная толерантность к людям с другим уровнем дохода может регулироваться посредством сформированного самоконтроля поведения, уверенности в себе и своих действиях. То есть в модели ЭПЗ людей предпенсионного возраста самоконтроль,



жизнестойкость и самоэффективность могут выполнять функцию детерминант, усиливая показатели изучаемой зрелости как свойства личности.

Пол, возраст, семейный статус предпенсионеров рассматриваются многими исследователями (например, И. Ю. Киселев с соавторами [26, 27], Т. П. Емельянова, Е. Н. Викентьева [8] и др.) как модераторы их представлений и установок, связанных с выходом на пенсию. Следовательно, можно предположить, что связь показателей ЭПЗ и личностных характеристик респондентов будет различаться в группах предпенсионеров разного пола, занятости (работающие и неработающие) или имеющих разный уровень дохода.

Важным в исследовании является поиск ответа на вопрос: будет ли воздействие личностных характеристик (самоэффективности, жизнестойкости, самоконтроля, финансовой личностной тревожности) модерироваться социально-демографическими характеристиками (пол, занятость) и самооценками материального положения семьи? Теоретически предположили, что самоэффективность, жизнестойкость и самоконтроль будут положительно влиять на все показатели экономико-психологической зрелости, поскольку они отражают направленность личности на совладание со стрессом и неудачами, готовность разрешить любые задачи. В то время как выраженная финансовая личностная тревожность, наоборот, должна снижать выраженность показателей экономико-психологической зрелости. В связи с этим можно допустить, что предпенсионеры с выраженной самоэффективностью, жизнестойкостью и самоконтролем будут более автономными, ответственными, активными и толерантными в экономическом плане. Сила и направленность связей личностных характеристик респондентов и показателей экономико-психологической зрелости (финансовой автономности, экономической ответственности, толерантности и установок на экономическую активность) будет различаться у респондентов в зависимости от пола, занятости и самооценок материального положения семьи как модераторов изучаемой связи.

**Цель:** выявить роль социально-демографических характеристик и самооценок материального положения семьи как модераторов связи личностных характеристик и экономико-психологической зрелости предпенсионеров.

**Гипотезы исследования:** (1) самоэффективность, жизнестойкость, самоконтроль и финансовая личностная тревожность имеют разную силу связи с показателями экономико-психологической зрелости респондентов; медиация самоэффективности и жизнестойкости будет более выражена, чем влияние самоконтроля и тревожности; (2) самооценки материального положения семьи будут в большей степени, чем пол и занятость опосредствовать эту связь.

Основываясь на результатах исследований других авторов, предположили (гипотеза 1), что самоэффективность, жизнестойкость и самоконтроль будут положительно влиять на показатели экономико-психологической зрелости, поскольку они отражают направленность личности на совладание со стрессом и неудачами, готовность разрешить любые задачи. В то время как финансовая тревожность, наоборот, – снижать выраженность показателей экономико-психологической зрелости. Следовательно, можно допустить, что предпенсионеры с выраженной самоэффективностью, жизнестойкостью и самоконтролем будут более автономными, ответственными, активными и толерантными в экономическом плане. Также было выдвинуто предположение (гипотеза 2), что такие факторы как пол, занятость и самооценки материального положения семьи могут опосредствовать это влияние, выступая в роли модераторов изучаемой связи.

**Научная новизна исследования** состоит в выявлении модерирующей роли пола, занятости и самооценки материального положения во взаимосвязи личностных характеристик экономико-психологической зрелости предпенсионеров (финансовой автономности, ответственности за экономическое благополучие себя и близких, установок на экономическую активность, самоконтроля и самоэффективности). Представленные результаты раскрывают комплексную природу взаимосвязи экономико-психологической зрелости и социо-демографических характеристик респондентов.

## Материалы

**Участники.** В исследовании приняло участие 388 человек, проживающих в России (Москва, Санкт-Петербург и другие федеральные центры), в возрасте от 45 до 65 лет ( $M_{\text{возраст}} = 52,49 \pm 4,97$ ): 193 мужчины (49,7%,  $M_{\text{возраст}} = 53,96 \pm 5,43$ ) и 195 женщин (50,3%,



$M_{возраст} = 51,03 \pm 3,96$ ). Более половины респондентов (51%) состоят в официальном браке, 32,5% – холосты, 11,1% – в гражданском браке и 5,4% являются вдовцами/вдовами. 58,2% имеют высшее образование, 1,5% – ученую степень, 34,8% – среднее или среднее специальное образование. Работают 54,9% респондентов, не работающие – 45,1%. Материальное положение оценили как «Можем позволить себе товары длительного пользования, но покупка автомобиля затруднительна» 44,3%. «Денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования затруднительна» отметили 36,9% выборки; высокий уровень доходов указали 9,5%, а доходы ниже среднего («Не хватает денег даже на еду» или «Хватает на еду, но покупка одежды проблематична») – 9,3%.

**Методики.** Для исследования экономико-психологической зрелости, с опорой на модель Т. В. Дробышевой [15], применяли:

– опросник «Шкала финансовой автономности личности» (Т. В. Дробышева, С. В. Тарасов, И. В. Ларионов) [28], включающий 9 утверждений, согласие с которыми оценивалось респондентами по 5-балльной шкале Лайкерта от (min) 1 балла – «абсолютно не согласен(на)» до (max) 5 баллов – «абсолютно согласен(на)» совершенно верно);

– опросник «Экономическая толерантность к другим» (Т. В. Дробышева) [15], предлагающий респондентам оценить степень согласия с каждым из 12 суждений по 5-балльной шкале Лайкерта от (min) 1 балла – «абсолютно не согласен(на)» до (max) 5 баллов – «полностью согласен(на)»;

– опросник «Ответственность за экономическое благополучие» (там же), в состав которого вошли 12 суждений, согласие с которыми оценивалось по 5-балльной шкале Лайкерта от (min) 1 балла – «абсолютно не согласен(на)» до (max) 5 баллов – «полностью согласен(на)»;

– опросник «Установки на экономическую активность» (Т. В. Дробышева с соавторами) [16], согласно процедуре которого респонденты оценивали свое согласие с 10 суждениями по шкале от (min) 1 балла – «абсолютно не согласен(на)» до (max) 5 баллов – «полностью согласен(на)».

Для фиксации выраженности личностных и экономико-психологических характеристик использованы:

– скрининг-версия Теста жизнестойкости Е. Н. Осины [29], согласно процедуре которо-

го респондентам предлагалось выразить свое согласие/несогласие с 12 утверждениями по 4-балльной шкале Лайкерта от (min) 1 балла – «нет» до (max) 4 баллов – «да». Прямые пункты: 1, 6, 8, 12. Обратные пункты: 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13. Ответы на обратные пункты переводятся в шкалу 5, 4, 3, 2, 1 перед подсчетом суммарного балла;

– опросник «Шкала общей самоэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем, адаптация В. Г. Ромека) [22]. Респондентам предлагалось выразить свое согласие с 10 суждениями по 4-балльной шкале Лайкерта от (min) 1 балла – «абсолютно неверно» до (max) 4 баллов – «совершенно верно»;

– тест-опросник «Шкала финансовой тревожности личности» Т. В. Дробышевой, В. А. Садова [20], согласно процедуре которого респондентам предлагалось выразить свое согласие/несогласие с 24 суждениями по шкале оценки – от (min) 0 баллов – «неверно» до (max) 1 балла – «верно»;

– краткая шкала самоконтроля Дж. Тангни, Р. Баумайстера, А. Л. Бун в адаптации Т. О. Гордеевой с соавторами [23]. Респондентам предлагалось выразить свое согласие с 13 утверждениями по 5-балльной шкале Лайкерта от (min) 1 балла – «совершенно не согласен(на)» до (max) 5 баллов – «совершенно согласен(на)».

Дополнительно применена авторская анкета (Т. В. Дробышева, И. В. Ларионов, С. В. Тарасов), направленная на выявление социо-демографических характеристик респондентов: пол, возраст, семейное положение, уровень образования, уровень дохода, их рабочий статус, формы и сферы деятельности.

**Методы анализа данных.** Обработка данных проводилась в IBM SPSS Amos и Jamovi 2.4.11. Применялись следующие статистические методы: дескриптивная статистика, коэффициент корреляции Спирмена (при  $p \leq 0.05$ ), путевой анализ, анализ модерации.

**Процедура исследования.** Исследование проходило в марте 2025 г., данные были собраны посредством онлайн-опроса на платформе «Анкетолог». В приглашении предоставлялась краткая информация о цели и методах исследования, критериях включения, обозначались условия участия: добровольность, анонимность и конфиденциальность. Перед заполнением методики участники давали информированное согласие на участие в исследовании.



## Результаты и их обсуждение

*Анализ взаимосвязи показателей экономико-психологической зрелости и личностных характеристик предпенсионеров*

На первом этапе работы была описана дескриптивная статистика по изучаемым характеристикам и выполнен корреляционный анализ между показателями ЭПЗ и личностными характеристиками респондентов (таблица).

Из данных таблицы можно увидеть, что все показатели ЭПЗ респондентов положительно взаимосвязаны между собой. То есть принятие на себя ответственности за экономическое благополучие свое и своих близких связано с их стремлением независимо от мнения других управлять своими финансами, проявлять активность для поддержания актуального уровня благосостояния или его повышения, проявляя при этом толерантность по отношению к людям с другим уровнем дохода.

### Описательные статистики и результаты корреляционного анализа показателей экономико-психологической зрелости личности, личностных и экономико-психологических характеристик респондентов (N = 388)

Table. Descriptive statistics and results of correlation analysis of indicators of the personal economic and psychological maturity, personal, economic-psychological characteristics of the respondents (N = 388)

п/п	Показатели экономико-психологической зрелости, личностных и экономико-психологических характеристик	M ± SD	1	2	3	4	5	6	7
1	Установки на экономическую активность	39,9 ± 5,04	1	,19**	,36**	,31**	–	,21**	–
2	Экономическая толерантность к другим	44,4 ± 5,7	,19**	1	,35**	,27**	–,3**	,18**	,15*
3	Экономическая ответственность	44,1 ± 7,4	,36**	,35**	1	,45**	–,42**	,39**	,39**
4	Финансовая автономность	36,4 ± 4,9	,31**	,27**	,45**	1	–,3**	,49**	,32**
5	Финансовая тревожность	11,2 ± 4,5	–	–,3**	–,42**	–,3**	1	–,43**	–,6**
6	Общая самоэффективность	28,5 ± 5,5	,21**	,18**	,39**	,49**	–,43**	1	–
7	Жизнестойкость	18,9 ± 7,8	–	,15*	,39**	,32**	–,6**	,55**	1
8	Самоконтроль	41,6 ± 5,3	–	–	–	–	–	–	–

Примечание. Представлены достоверно значимые связи; \*  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ ; нули перед запятой опущены.

Note. Reliably significant connections are presented; \*  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ ; the zeros before the comma are omitted.

В ходе исследования были выявлены связи между показателями, с одной стороны, экономико-психологической зрелости участников исследования и самоэффективности и жизнестойкости – с другой. Причем, если самоэффективность была положительно связана со всеми показателями ЭПЗ, то жизнестойкость не коррелировала с установками респондентов на экономическую активность. Данный факт может объясняться тем, что их способность стойко переносить трудности смягчает восприятие тех жизненных ситуаций, которые рассматриваются как источники стресса, в то время как экономическая активность в предпенсионном возрасте проявляется не только в

кризисных, но и относительно стабильных ситуациях повседневной экономической жизни.

Особый интерес вызвал результат отсутствия в исследованной группе предпенсионеров связей между показателями ЭПЗ, изучаемых личностных характеристик и их самоконтроля. При том, что в исследовании Т. О. Гордеевой с соавторами выявлена связь самоконтроля с самоэффективностью и жизнестойкостью респондентов [23]. Возможно, обнаруженный факт свидетельствует о влиянии восприятия респондентами текущей экономико-политической ситуации, снижающей их веру в контроль за своей жизнью. Тем не менее, противоречивость наших результатов при сопоставлении с



данными других авторов указывает на наличие сложной системы опосредствующих взаимосвязей самоконтроля и показателей экономико-психологической зрелости, что обосновывает применение модерационного анализа.

#### Анализ предикторов и модераторов экономико-психологической зрелости

Посредством структурного моделирования была уточнена модель связи ЭПЗ и личностных характеристик участников исследования. Полученные показатели модели ( $\chi^2 = 11,955$ ;  $df = 5$ ;  $\chi^2/df = 2,391$ ;  $p = 0,035$ ;  $SRMR = 0,03$ ;  $RMSEA = 0,02$ ;  $Pclose = 0,299$ ;  $CFI = 0,990$ ;  $GFI = 0,991$ ;  $TLI = 0,957$ ) свидетельствуют о ее пригодности (рис. 1).

Результаты показали, что общая самоэффективность вносит вклад ( $\beta = 0,225$ ;  $t = 4,543$ ;  $p < 0,001$ ;  $\beta = 0,178$ ;  $t = 3,556$ ;  $p < 0,001$ ;  $\beta = 0,461$ ;  $t = 10,218$ ;  $p < 0,001$ ;  $\beta = 0,195$ ;  $t = 3,766$ ;  $p < 0,001$ ) во все показатели экономико-психологической зрелости – установки на экономическую активность, экономическую толерантность к другим, финансовую автономность и ответственность за экономическое благополучие. Также вклад в ответственность за экономическое благополучие вносят финансовая тревожность ( $\beta = -0,205$ ;  $t = -4,037$ ;  $p < 0,001$ ) и жизнестойкость ( $\beta = 0,183$ ;  $t = 3,365$ ;  $p < 0,001$ ).

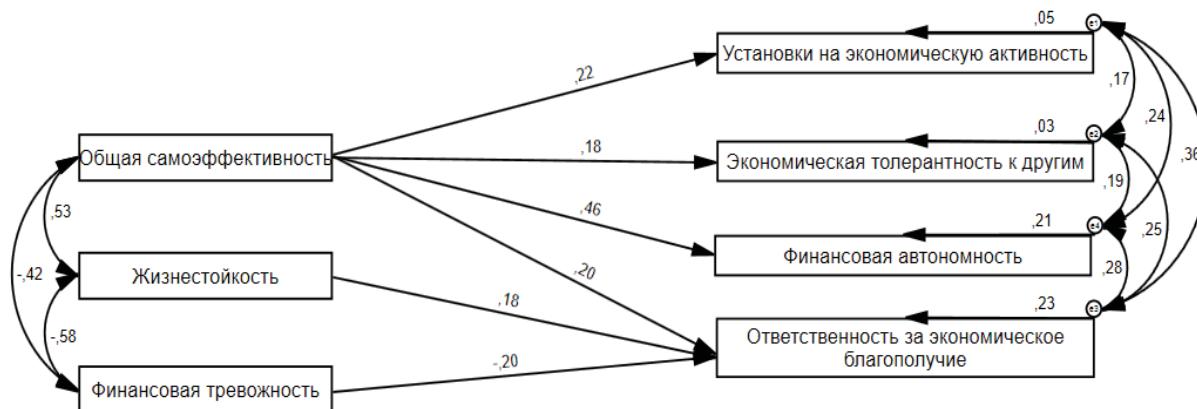


Рис. 1. Путевая модель связи личностных и экономико-психологических характеристик с показателями экономико-психологической зрелости ( $N = 388$ )

Fig. 1. A path model of the correlation between personal and economic-psychological characteristics and indicators of economic-psychological maturity ( $N = 388$ )

Анализируя характер отношений предикторов, в ролях которых выступили личностные характеристики – самоэффективность, жизнестойкость и финансовая личностная тревожность – можно заметить, что самоэффективность выполняет в этой системе роль стержневого элемента, вытесняя на периферию связей жизнестойкость и финансовую тревожность. Влияние последних ограничивается ответственностью. При этом ответственность за экономическое благополучие свое и своих близких становится наиболее зависимым от сформированных к данному периоду развития личностных характеристик – самоэффективности как веры в себя и свои действия по достижению поставленных целей, отношения к деньгам, порождающих финансовую тревожность (оно рассматривается как свойство личности) и жизнестойкости как способности личности выдерживать стрессовые ситуации. Причем в данной модели: чем более сформи-

рованы самоэффективность и жизнестойкость, тем в меньшей степени личностная финансовая тревожность будет влиять на принятие респондентами ответственности за экономическое благополучие близких.

С целью подтверждения второго предположения о влиянии пола и материального положения на связь личностных характеристик и показателей ЭПЗ респондентов выполнили структурный анализ с включением дополнительных переменных. Полученные показатели модели ( $\chi^2 = 20,766$ ;  $df = 16$ ;  $\chi^2/df = 1,298$ ;  $p = 0,188$ ;  $SRMR = 0,03$ ;  $RMSEA = 0,028$ ;  $Pclose = 0,874$ ;  $CFI = 0,993$ ;  $GFI = 0,988$ ;  $TLI = 0,985$ ) свидетельствуют о ее пригодности (рис. 2).

Обнаружено, что показатель жизнестойкости связан с переменными пол ( $\beta = -0,074$ ;  $t = -1,975$ ;  $p = 0,048$ ) и материальное положение ( $\beta = 0,237$ ;  $t = 4,807$ ;  $p < 0,001$ ). Самоэффективность и финансовая тревожность также обуслови-

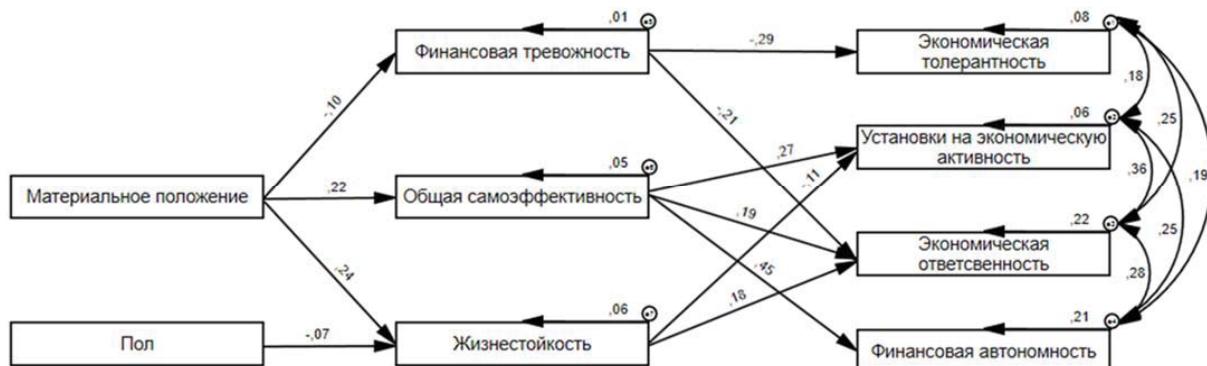


Рис. 2. Путевая модель влияния пола и материального положения на связи личностных и экономико-психологических характеристик с показателями экономико-психологической зрелости ( $N = 388$ )

Fig. 2. The path model of the impact of the gender and financial status on the correlation of personal and economic-psychological characteristics with indicators of economic-psychological maturity ( $N = 388$ )

лены самооценками материального положения семьи ( $\beta = 0,222$ ;  $t = 4,482$ ;  $p < 0,001$ ;  $\beta = -0,103$ ;  $t = 2,035$ ;  $p = 0,042$ ). Как можно заметить, включение дополнительных переменных – пол и самооценки материального положения – изменяет характер связи между личностными характеристиками и показателями ЭПЗ респондентов.

Конкретно, вклад в экономическую ответственность вносят финансовая тревожность ( $\beta = -0,207$ ;  $t = -4,053$ ;  $p < 0,001$ ), общая самоэффективность ( $\beta = 0,187$ ;  $t = 3,629$ ;  $p < 0,001$ ) и жизнестойкость ( $\beta = 0,177$ ;  $t = 3,151$ ;  $p = 0,002$ ). Установки на экономическую активность обусловлены общей самоэффективностью ( $\beta = 0,274$ ;  $t = 4,800$ ;  $p < 0,001$ ) и жизнестойкостью ( $\beta = -0,113$ ;  $t = -0,002$ ;  $p = 0,045$ ). Также самоэффективность вносит вклад ( $\beta = 0,453$ ;  $t = 10,122$ ;  $p < 0,001$ ) в финансовую автономность, а финансовая тревожность ( $\beta = -0,290$ ;  $t = 6,058$ ;  $p < 0,001$ ) связана с экономической толерантностью.

Интерпретируя полученные данные, заметим, что самооценки материального положения семьи и их принадлежность к тому или иному полу, с одной стороны, снижают силу связей между самоэффективностью и всеми показателями ЭПЗ респондентов, а с другой – наоборот, усиливают влияние жизнестойкости и финансовой тревожности на другие компоненты модели ЭПЗ.

Результаты, полученные Н. В. Сивриковой с соавторами [30], указывают, что показатели жизнестойкости предпенсионеров разного пола вносят вклад в выраженность не только экономической ответственности, но и установок на экономическую активность респондентов, что объясняется различиями мужчин и жен-

щин по показателям жизнестойкости. В то же время функция экономического обеспечения в семье – принятие на себя ответственности и последующий поиск дополнительной работы или нового места работы с более высоким окладом и т. п. с целью повышения уровня дохода своей семьи – традиционно приписывается гендерной роли мужчины. Самооценка материального положения семьи усиливает влияние финансовой тревожности личности на проявление респондентами толерантности к людям с другим уровнем дохода. Эффект воздействия заключается в снижении экономической толерантности к другим в группе участников исследования. Роль самооценки материального благосостояния семьи проявилась и в том, что исчезла связь между одним из показателей изучаемой зрелости – экономической толерантностью и самоэффективностью респондентов.

Резюмируя, следует обсудить два обнаруженных нами факта. Во-первых, ни корреляционный анализ, ни структурное моделирование не показали связь самоконтроля как личностной характеристики с показателями ЭПЗ участников исследования, что требует дальнейшего изучения, особенно принимая во внимание то, что финансовая автономность включает утверждения о самоконтроле финансового поведения. Во-вторых, в путевой модели ЭПЗ наличие/отсутствие занятости респондентов не связано с экономико-психологической зрелостью или личностными характеристиками.

В связи с этим на следующем этапе работы был выполнен модерационный анализ по каждому из четырех показателей ЭПЗ.

Графические результаты модерационного анализа представлены на рис. 3.

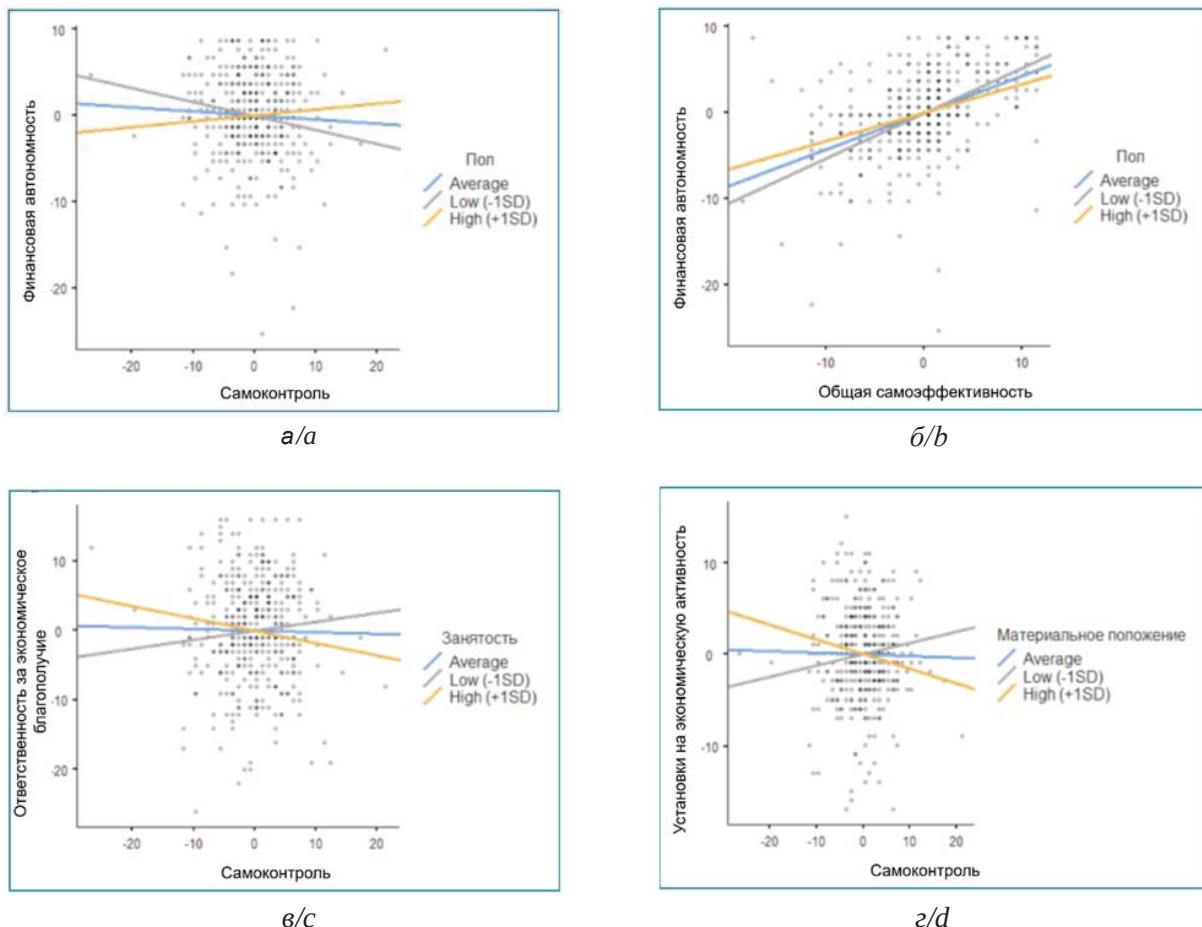


Рис. 3. Результаты модерационного анализа связи: а – финансовой автономности и самоконтроля, модератор – пол (low – мужчины; high – женщины); б – финансовой автономности и общей самоэффективности, модератор – пол (low – мужчины; high – женщины); в – ответственности за экономическое благополучие и самоконтроля, модератор – занятость; г – установок на экономическую ответственность и самоконтроля, модератор – материальное положение (цвет онлайн). Примечание: average – среднее значение модератора; low – ниже среднего (st. dev -1), high – выше среднего (st. dev + 1)

Fig. 3. The results of the moderation analysis of the correlation between: a – financial autonomy and self-control, moderator – gender (low – male; high – female); b – financial autonomy and general self-efficacy, moderator – gender (low – male; high – female); c –responsibility for economic well-being and self-control, moderator – employment; d –attitudes towards economic responsibility and self-control, moderator – financial situation (color online). Note: average – average value of the moderator; low – below average (st. dev -1), high – above average (st. dev + 1)

Результаты показали, что принадлежность к тому или иному полу выступает модератором связи самоконтроля и финансовой автономности ( $B = 0,231$ ,  $S.E. = 0,095$ , 95% CI [0,044; 0,418],  $Z = 2,42$ ;  $p = 0,015$ ) (рис. 3, а).

Интересно, что по отдельности ни пол, ни самоконтроль не оказывают опосредованного влияния на финансовую автономность ( $p = 0,98$ ;  $p = 0,323$ ), однако во взаимодействии они дают значимую связь. Интерпретируя полученные данные, заметим, что в женской подгруппе респондентов выявленная связь более выражена, чем у мужчин. По всей видимости, для респондентов женского пола самоконтроль

является важным фактором экономико-психологической зрелости, что может являться следствием их включенности в планирование финансовых расходов семьи. Исследование Ю. С. Задворновой подчеркивает: если роль мужчин в семье связана с поиском источников дохода, то женщины в большей степени ориентированы на планирование домашнего хозяйства и обеспечение семьи необходимыми товарами и продуктами [31].

Также переменная пол опосредует связь между общей самоэффективностью и финансовой автономностью ( $B = -0,195$ ,  $S.E. = 0,081$ , 95% CI [-0,354; -0,035],  $Z = -2,39$ ;  $p = 0,015$ ),



(см. рис. 3, б). В данном случае принадлежность к мужской части выборки усиливает эту связь, что также может быть объяснено стереотипными гендерными ролями. Мужчины, финансово обеспечивая семью, стремятся к отсутствию зависимости от внешних факторов, рассчитывая прежде всего на свои силы, что проявляется в субъективном восприятии вклада в финансовый бюджет семьи среди супружеских пар согласно работе Д. Х. Ибрагимовой [32].

Занятость предпенсионеров, а точнее их статус работающего или безработного, модерирует связь самоконтроля и экономической ответственности ( $B = -0,307$ ,  $S.E. = 0,14$ , 95% CI  $[-0,581, -0,034]$ ,  $Z = -2,21$ ,  $p = 0,027$ ) (см. рис. 3, в). Здесь, как и ранее, самоконтроль не был связан с зависимой переменной ( $p = 0,731$ ). Однако во взаимодействии с занятостью данная переменная становится значимой. Интерпретируя, можно сказать, что у работающих предпенсионеров связь самоконтроля поведения и экономической ответственности сильнее чем у неработающих. Данный факт согласуется с теоретическими представлениями о интернальной экономической ответственности, когда человек отвечает не только за себя, но и за благополучие семьи. В данном случае наличие работы может выступать в качестве условия принятия экономической ответственности перед семьей и близкими. Наличие стабильного дохода может быть рассмотрено и как показатель экономико-психологической зрелости и, соответственно, как внутриличностное основание для принятия ответственности за финансовое обеспечение других членов семьи.

При анализе связи самоконтроля, самооценок материального положения и установок на экономическую активность ( $B = -0,093$ ,  $S.E. = 0,031$ , 95% CI  $= -0,155, -0,031$ ,  $Z = -2,96$ ;  $p = 0,003$ ) (рис. 3, г) выявлено, что по отдельности ни та, ни другая переменные не связаны с финансовой автономностью ( $p = 0,494$ ;  $p = 0,699$ ). Тем не менее при взаимодействии они обнаруживают значимую связь с изучаемыми установками. В группе респондентов, субъективно оценивающих себя как менее обеспеченных, чем другие люди, отмечается более сильная связь между показателями самоконтроля и установками на экономическую активность, чем в группе предпенсионеров, оценивающих себя как более обеспеченных. Иначе говоря, самооценки материального благосостояния семьи в группе менее обеспе-

ченных участников исследования усиливают влияние самоконтроля поведения, запуская поиск продуктивных способов повысить уровень дохода семьи.

## Заключение

Подводя итоги исследования, обратимся к изучаемой в работе проблеме соотношения личностных и субъектных качеств человека на примере представителей конкретной социальной группы. Теоретически мы основывались на системно-субъектном подходе Е. А. Сергиенко, по мнению которой человек демонстрирует зрелые формы поведения в зависимости от согласованности в развитии континуума «личность – субъект» [33]. В нашем исследовании показано, что такие личностные свойства респондентов как самоэффективность, жизнестойкость, финансовая тревожность (как свойство) определяют выраженность субъектных характеристик предпенсионеров: экономической ответственности, активности, толерантности и финансовой автономности. Обнаружено, что сила влияния личностных свойств на субъектные качества (определенная нами по вкладу в модель) носит нелинейный характер. Принадлежность к тому или иному полу, наличие/отсутствие работы и, особенно, самооценка материального положения семьи изменяют характер этой связи, усиливая или ослабляя воздействие предикторов. Модерирующий эффект влияния самооценок, пола и занятости обнаружен авторами статьи при изучении артефакта – отсутствия прямых связей между самоконтролем как одним из предикторов и отдельными показателями изучаемой экономико-психологической зрелости. Только при взаимодействии модераторов определяется влияние самоконтроля на выраженность финансовой автономности, экономической активности и интернальной ответственности участников исследования. Взаимодействие фактора пола и самооценок материального положения семьи снижает влияние самоэффективности и усиливает влияние жизнестойкости и финансовой тревожности личности на выраженность показателей изучаемого вида зрелости.

Таким образом, результаты выполненного исследования позволяют нам подтвердить поставленные гипотезы. Полученные данные свидетельствуют о необходимости учета ин-



дивидуальных и социально-экономических факторов при разработке программ поддержки предпенсионеров для повышения их психологической устойчивости и социальной адаптации в условиях неопределенности.

**Практическая значимость.** Результаты исследования указывают на необходимость учета индивидуально-психологических, личностных и социальных факторов при разработке программ обучения планирования выхода на пенсию, психологической поддержки предпенсионеров в современных условиях экономического развития общества.

**Ограничения:** настоящее исследование ограничено выборкой российских предпенсионеров, в большинстве проживающих в федеральных центрах (Москва, Санкт-Петербург и т. д.), что снижает возможность экстраполяции результатов на другие культурные и социально-экономические контексты. Проведение онлайн-опроса и использование самоотчетов могло привести к влиянию социальной желательности в оценках личностных характеристик и материального положения. Кроме того, дальнейшего изучения требует вопрос отсутствия прямых связей самоконтроля с показателями экономико-психологической зрелости. Также необходимо провести комплексное исследование экономико-психологической специфики российских предпенсионеров, включая в анализ процесс планирования выхода на пенсию.

## Библиографический список

- Галин Р. А., Галина Л. Л., Акмадиева Т. Р. Старение населения: социально-экономические последствия // Вестник ВЭГУ. 2010. № 2 (46). С. 31–39. EDN: LMCNYR
- Seidl J., Neiva E. R., Noone J., Topa G. Process of retirement planning scale: Psychometric properties of the complete and short Spanish versions // Work, Aging and Retirement. 2021. Vol. 7, № 2. P. 154–165. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa015>
- Noone J., Earl J., Stephens C., Rafalski J., Allen J., Alpass F., Topa G. An application of the resource-based dynamic process model in the context of retirement planning // Work, Aging and Retirement. 2022. Vol. 8, № 3. P. 225–240. <https://doi.org/10.1093/workar/waab006>
- Дробышева Т. В., Тарасов С. В., Ларионов И. В. Планирование выхода на пенсию в предпенсионном возрасте: первичная адаптация и валидизация опросника «Шкала процесса планирования выхода на пенсию» Дж. Х. Нуна, К. Стивенс и Ф. М. Альпасс // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 2. С. 199–216. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170212>, EDN: UDKZDJ
- Васильева Е. Г., Николенко Н. А. Кто такие предпенсионеры? К вопросу о социальном статусе группы // Logos et Praxis. 2020. Т. 19, № 1. С. 147–159. <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2020.1.16>, EDN: ZURWLX
- Емельянова Т. П., Викентьева Е. Н. Подготовка к выходу на пенсию как процесс: этапы и факторы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 225–238. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-225-238>, EDN: KMVYTO
- Ляликова С. В., Назарова И. Б., Карпова В. М. Особенности восприятия пожилых людей в российском обществе // Социологические исследования. 2023. № 10. С. 104–115. <https://doi.org/10.31857/S013216250028308-1>, EDN: AJGAFY
- Емельянова Т. П., Викентьева Е. Н. Границы социального представления предпенсионеров о предстоящей жизни на пенсии // Вопросы психологии. 2024. Т. 70, № 1. С. 3–12. EDN: IJIVEY
- Muratore A. M., Earl J. K. Improving retirement outcomes: The role of resources, pre-retirement planning and transition characteristics // Ageing and Society. 2015. Vol. 35, iss. 10. P. 2100–2140. <https://doi.org/10.1017/S0144686X14000841>
- Дробышева Т. В., Ларионов И. В., Тарасов С. В., Книголюбова А. Н. Планирование предпенсионерами выхода на пенсию и психологическое благополучие в будущем: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 4. С. 16–28. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130402>, EDN: ZXZQCB
- Hira T. K., Rock W. L., Loibl C. Determinants of retirement planning behavior and differences by age // International Journal of Consumer Studies. 2009. Vol. 33, № 3. P. 293–301. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2009.00742.x>
- Tomar S., Baker H. K., Kumar S., Hoffman A. O. I. Psychological determinants of retirement financial planning behavior // Journal of Business Research. 2021. Vol. 133, № C. P. 432–449. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.05.007>
- Topa G., Valero E. Preparing for retirement: How self-efficacy and resource threats contribute to retirees' satisfaction, depression, and losses // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2017. Vol. 26, № 6. P. 811–827. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1375910>
- Дробышева Т. В. Психология экономической социализации личности: основные формы и детерминанты. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. 426 с. [https://doi.org/10.38098/mng\\_23\\_0460](https://doi.org/10.38098/mng_23_0460), EDN: УРЕНЮ
- Дробышева Т. В. Социальная психология экономической социализации личности в разных ее формах : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2022. 400 с. EDN: VRBBME

16. Дробышева Т. В., Сарычев С. В., Мурзина Ю. С., Хохлова Н. И. Экономическая социализация учащейся молодежи с разным уровнем экономической мобильности: факторы и механизмы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4. С. 341–347. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-341-347>, EDN: AMKGCO
17. Головей Л. А., Стрижицкая О. Ю., Дерманова И. Б., Логинова Н. А., Манукян В. Р., Петраш М. Д. Психологическая зрелость личности / под общ. ред. Л. А. Головей. СПб. : Скифия-принт, 2014. 240 с. EDN: XIJFF
18. Зеер Э. Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 69–76. EDN: UISGED
19. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
20. Дробышева Т. В., Садов В. А. Разработка тест-опросника «Шкала финансовой тревожности личности» (на основе методики Р. Лихий) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 2 (22). С. 296–321. [https://doi.org/10.38098/ipran.sep\\_2021\\_22\\_2\\_12](https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_22_2_12), EDN: JKLDRG
21. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
22. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Г. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранный психолог. 1996. № 7. С. 71–77. EDN: VLYGQL
23. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Сучков Д. Д., Иванова Т. Ю., Бобров В. В., Сычев О. А. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 2. С. 46–58. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120205>, EDN: WAHOKL
24. Бочарова Е. Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>, EDN: YWMVHF
25. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–394. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394>, EDN: YUCKMX
26. Киселев И. Ю., Загребин В. В., Овчинникова Н. В. Подготовка россиян к выходу на пенсию с точки зрения концепции активного долголетия (на примере Ярославской области) // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15, № 4. С. 110–132. <https://doi.org/10.19181/vis.2024.15.4.5>, EDN: VXORZC
27. Киселев И. Ю., Михайлова Е. В., Смирнова А. Г. Установки россиян на подготовку к выходу на пенсию: содержание и факторы формирования // Социологические исследования. 2024. № 2. С. 24–35. <https://doi.org/10.31857/S0132162524010031>, EDN: AWOBXA
28. Дробышева Т. В., Тарасов, С. В., Ларионов И. В. Разработка опросника «Шкала финансовой автономности личности» и его психометрическая проверка на группе предпенсионеров // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3. С. 239–250. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-239-250>, EDN: PMZTWU
29. Осин Е. Н. Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости // Организационная психология. 2013. Т. 3, № 3. С. 42 – 60. EDN: TOPUVF
30. Сиврикова Н. В., Постникова М. И., Солдатова Е. Л., Пташко Т. Г., Черникова Е. Г., Шевченко А. А. Сравнительный анализ жизнестойкости представителей разных поколений современной России // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 1. С. 144–165. <https://doi.org/10.21702/grj.2019.1.7>, EDN: BBQEWG
31. Задворнова Ю. С. Дифференциация домашнего труда в российской семье: гендерные стереотипы и современные тенденции // Женщина в российском обществе. 2014. № 1 (70). С. 51–58. EDN: RYLFJN
32. Ибрагимова Д. Х. Кто управляет деньгами в российских семьях? // Экономическая социология. 2012. Т. 13, № 3. С. 22–56. EDN: OZFBJF
33. Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 279 с. [https://doi.org/10.38098/mng\\_21\\_0435](https://doi.org/10.38098/mng_21_0435), EDN: OGNLRM

## References

1. Galin R. A., Galina L. L., Akmadieva T. R. Population aging: socio-economic consequences. *Vestnik VEGU = VEGU Billetin*, 2010, no. 2 (46), pp. 31–39 (in Russian). EDN: LMCNYR
2. Seidl J., Neiva E. R., Noone J., Topa G. Process of retirement planning scale: Psychometric properties of the complete and short Spanish versions. *Work, Aging and Retirement*, 2021, vol. 7, no. 2, pp. 154–165. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa015>
3. Noone J., Earl J., Stephens C., Rafalski J., Allen J., Alpass F., Topa G. An application of the resource-based dynamic process model in the context of retirement planning. *Work, Aging and Retirement*, 2022, vol. 8, no. 3, pp. 225–240. <https://doi.org/10.1093/workar/waab006>
4. Drobysheva T. V., Tarasov S. V., Larionov I. V. Retirement planning in the pre-retirement age: Initial adaptation and validation of the questionnaire “The Process of Retirement Planning Scale” by J. H. Noone, C. Stevens and F. M. Alpass. *Experimental Psychology (Russia)*, 2024, vol. 17, no. 2, pp. 199–216 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/expsy.2024170212>, EDN: UDKZDJ



5. Vasil'eva E. G., Nikolenko N. A. Who are pre-retirees? To the question of the social status of the group. *Logos et Praxis*, 2020, vol 19, no. 1, pp. 147–159 (in Russian). <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2020.1.16>, EDN: ZURWLX
6. Emelyanova T. P., Vikentieva E. N. Retirement preparation as a process: Stages and factors. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 225–238 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-202413-3-225-238>, EDN: KMVYTO
7. Lyalikova S. V., Nazarova I. B., Karpova V. M. Features of elderly people perception in Russian society. *Sociological Research*, 2023, no. 10, pp. 104–115 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250028308-1>, EDN: AJGAFY
8. Emelyanova T. P., Vikentieva E. N. The facets of the social perception of pre-retirees about the upcoming retirement life. *Voprosy Psichologii*, 2024, vol. 70, no. 1, pp. 3–12 (in Russian). EDN: OAKZYD
9. Muratore A. M., Earl J. K. Improving retirement outcomes: The role of resources, pre-retirement planning and transition characteristics. *Ageing Society*, 2015, vol. 35, iss. 10, pp. 2100–2140. <https://doi.org/10.1017/S0144686X14000841>
10. Drobysheva T. V., Larionov I. V., Tarasov S. V., Knigolyubova A. N. Preretirees Retirement Planning as Precondition of Their Future Wellbeing: Review of Foreign Studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2024, vol. 13, no. 4, pp. 16–28 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130402>, EDN: ZXZQCB
11. Hira T. K., Rock W. L., Loibl C. Determinants of retirement planning behavior and differences by age. *International Journal of Consumer Studies*, 2009, vol. 33, no. 3, pp. 293–301. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2009.00742.x>
12. Tomar S., Baker H. K., Kumar S., Hoffman A. O. I. Psychological determinants of retirement financial planning behavior. *Journal of Business Research*, 2021, vol. 133, no. C, pp. 432–449. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.05.007>
13. Topa G., Valero E. Preparing for retirement: How self-efficacy and resource threats contribute to retirees' satisfaction, depression, and losses. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2017, vol. 26, no. 6, pp. 811–827. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1375910>
14. Drobysheva T. V. *Psichologiya ekonomiceskoi sotsializatsii lichnosti: osnovnye formy i determinanty* [Psychology of economic socialization of the personality: Basic forms and determinants]. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS", 2023. 426 p. (in Russian). [https://doi.org/10.38098/mng\\_23\\_0460](https://doi.org/10.38098/mng_23_0460) EDN: UPEHJO
15. Drobysheva T. V. *Social psychology of the economic socialization of the individual in its various forms*. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2022. 400 p. (in Russian). EDN: VRBBME
16. Drobysheva T. V., Sarychev S. V., Murzina Yu. S., Khokhlova N. I. Economic Socialization of Students with Different Level of Economic Mobility: Factors and Mechanisms. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 4 (32), pp. 341–347 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-341-347>, EDN: AMKGCO
17. Golovey L. A., Strizhitskaya O. Yu., Dermanova I. B., Loginova N. A., Manukyan V. R., Petrush M. D. *Psichologicheskaya zrelost' lichnosti. Pod red. L. A. Golovey* [Golovey L. A., total ed. Psychological Maturity of Personality]. St. Petersburg, Skifia-print, 2014. 240 p. (in Russian). EDN: XIJJFF
18. Zeer E. F. Social and psychological aspects of development of viability and formation of resilience of man. *Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 8, pp. 69–76 (in Russian). EDN: UISGED
19. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhizhnestoinosti* [Hardiness questionnaire]. Moscow, Smysl, 2006. 63 p. (in Russian).
20. Drobysheva T. V., Sadov V. A. Test questionnaire development "Scale Financial Anxiety Of The Personal" (based on the questionnaire of R. Likhi). *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2021, vol 6., no. 2 (22), pp. 296–321 (in Russian). [https://doi.org/10.38098/ipran.sep\\_2021\\_22\\_2\\_12](https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_22_2_12), EDN: JKLDRG
21. Bandura A. *Teoriya sotsial'nogo naucheniya* [Social learning theory]. St. Petersburg, Evraziya, 2000. 320 p. (in Russian).
22. Schwarzer R., Erusalem M., Romek V. G. Russian version of the R. Schwarzer and M. Yerusalem General Self-Efficacy Scale. *Inostrannaya psichologiya = Foreign Psychology*, 1996, no. 7, pp. 71–76 (in Russian). EDN: VLYGQL
23. Gordeeva T. O., Osin E. N., Suchkov D. D., Ivanova T. Yu., Bobrov V. V., Sychev O. A. Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being. *Cultural-Historical Psychology*, 2016, vol. 12, no. 2, pp. 46–58 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120205>, EDN: WAHOKL
24. Bocharova E. E. Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 333–345 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>, EDN: YWMVHF
25. Shamionov R. M. Social Activity of Personality and Groups: Definition, Structure and Mechanisms. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, vol. 15, no. 4, pp. 379–394 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394>, EDN: YUCKMX
26. Kiselev I. Y., Zagrebin V. V., Ovchinnikova N. V. Preparing Russians for Retirement from the Perspective of the Active Longevity Concept (Based on the



- Yaroslavl Region). *Bulletin of the Institute of Sociology*, 2024, vol. 15, no. 4, pp. 110– 132 (in Russian). <https://doi.org/10.19181/vis.2024.15.4.5>, EDN: VXORZC
27. Kiselev I. Yu., Mikhailova E. V., Smirnova A. G. Russians' attitudes regarding preparation for retirement: Its content and formation factors. *Sociological Research*, 2024, vol. 50, no. 2, pp. 24–35 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S0132162524010031>, EDN: AWOBXA
28. Drobysheva T. V., Tarasov, S. V., Larionov I. V. Development of the questionnaire “Individual’s Financial Autonomy Scale” and its psychometric verification based on a group of pre-retirees. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 239–250 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-239-250>, EDN: PMZTWU
29. Osin E. N. Factor structure of the short version of the Test of hardness. *Organizational Psychology*, 2013, vol. 3, no. 3, pp. 42–60 (in Russian). EDN: TOPUFV
30. Sivrikova N. V., Postnikova M. I., Soldatova E. L., Ptashko T. G., Chernikova E. G., Shevchenko A. A. A Comparative Analysis of Hardiness Among Different Generations in Contemporary Russia. *Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16, no. 1, pp. 144–165 (in Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.7>, EDN: BBQEWG
31. Zadvornova Yu. S. Differentiation of domestic work in the Russian family: Gender stereotypes and current trends. *Woman in Russian Society*, 2014, no. 1 (70), pp. 51–58 (in Russian). EDN: RYLFJN
32. Ibragimova D. Kh. Who manages money in Russian families? *Ekonomicheskaya Sotsiologiya = Economic Sociology*, 2012, vol. 13, no. 3, pp. 22–56 (in Russian). EDN: OZFBJF
33. Sergienko E. A. *Psikhicheskoe razvitiye s pozitsii sistemno-sub’ektnogo podkhoda* [Mental development from the perspective of system-subjective approach]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2021. 279 p. (in Russian). [https://doi.org/10.38098/mng\\_21\\_0435](https://doi.org/10.38098/mng_21_0435), EDN: OGPNRM

Поступила в редакцию 16.06.2025; одобрена после рецензирования 28.08.2025; принята к публикации 17.09.2025  
The article was submitted 16.06.2025; approved after reviewing 28.08.2025; accepted for publication 17.09.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 366–374  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 366–374  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-366-374>, EDN: SARNAP

Научная статья  
УДК 159.99

## Становление стадий субъектности магистрантов педагогического вуза в условиях применения активных методов обучения



А. В. Капцов<sup>1</sup>, Е. В. Хохлова<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Россия, 443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, д. 76

<sup>2</sup>Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия, 400005, г. Волгоград, пр. имени В. И. Ленина, д. 27

Капцов Александр Васильевич, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии, [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Хохлова Екатерина Викторовна, аспирант кафедры психологии образования и развития, старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности, [katia99@mail.ru](mailtokatia99@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2249-2416>

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов в области образования. Обучение в магистратуре направлено на подготовку профессионалов, освоивших основные виды деятельности: профессиональную деятельность в выбранном направлении и научно-исследовательскую, что требует большой осознанности и высокого уровня развития субъектности. Цель: выявить изменение уровня выраженности стадий субъектности магистрантов в условиях применения активных методов обучения на учебных занятиях. Гипотеза: применение комплекса активных методов обучения способствует повышению уровня выраженности стадий субъектности магистрантов в рамках усвоения учебных действий. Участники: магистранты ( $N = 47$ ) различных направлений обучения в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (г. Волгоград) в возрасте от 21 до 57 лет ( $M = 23,6$  лет;  $SD = 5,2$ ) из них 32 (68 %) женщин, 15 (32 %) мужчин. Методы (инструменты): для фиксации параметров выраженности стадий субъектности магистрантов применена модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова). Результаты: зафиксировано увеличение выраженности уровневых характеристик стадий субъектности обучающихся, произошедшее после реализации комплекса активных методов обучения. Основные выводы: использование комплекса активных методов обучения на занятиях способствовало повышению уровня выраженности стадий субъектности магистрантов, что доказано с помощью типологического подхода через выделение трех типов магистрантов. Практическая значимость: комплекс активных методов обучения, используемых на занятиях с магистрантами, можно применять на разных уровнях высшего образования.

**Ключевые слова:** субъектность, становление, стадии, магистранты, активные методы обучения, экопсихологический подход

**Информация о вкладе каждого автора.** Е. В. Хохлова – подготовка и написание текста, сбор и анализ полученных данных, А. В. Капцов – методология исследования, концепция и дизайн исследования, диагностический инструментарий. Все авторы сделали эквивалентный вклад в анализ и обработку данных.

**Для цитирования:** Капцов А. В., Хохлова Е. В. Становление стадий субъектности магистрантов педагогического вуза в условиях применения активных методов обучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 366–374. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-366-374>, EDN: SARNAP

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

### Formation of the personal agency stages of graduate students of a pedagogical university in the context of active teaching

А. В. Капцов<sup>1</sup>, Е. В. Хохлова<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Samara Branch of Moscow City Pedagogical University, 76 Stara Zagora St., Samara 443081, Russia

<sup>2</sup>Volgograd State Socio-Pedagogical University, 27 V. I. Lenin Ave., Volgograd 400005, Russia

Alexander V. Kaptsov, [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Ekaterina V. Khokhlova, [katia99@mail.ru](mailto:katia99@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2249-2416>

**Abstract.** The relevance of the research is determined by the necessity to train highly qualified specialists in the field of education. The master's degree program is aimed at training professionals who have mastered the main activity types including professional activity in the chosen field and research activity, which requires great awareness and a high level of the personal agency development. The study purpose is to identify changes in the manifestation degree of the personal agency stages which master's degree students have in the context of active learning in the



classroom. The study *hypothesizes* that using a set of active teaching methods helps to increase the manifestation degree of the personal agency stages of graduate students when assimilating learning skills. *Participants*: master's degree students ( $N = 47$ ) majoring in various fields of study at Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd) aged from 21 to 57 ( $M = 23.6$  years old;  $SD = 5.2$ ), of whom 32 (68%) are females and 15 (32%) are males. *Methods (tools)*: to fix the parameters of the manifestation degree of the personal agency stages of graduate students, the modified scale for diagnosing the development stages of students' personal agency (by A. V. Kaptsov, E. I. Kolesnikova) was used. *Results*: the study shows an increase in the manifestation degree of the indicators of each stage, which was the result of the experimental teaching as part of the study. *Main conclusions*: using a set of active teaching methods in the classroom contributed to an increase in the manifestation degree of the personal agency stages of graduate students. This fact was proved by means of a typological approach through the identification of three types of master's degree students. *Practical significance*: the complex of active teaching methods used in classes with graduate students can be applied at different levels of higher education.

**Keywords:** personal agency, formation, stages, graduate students, active teaching methods, ecopsychological approach

**Information about each author's contribution.** Ekaterina V. Khokhlova prepared and wrote the text, collected and analyzed the data obtained; Alexander V. Kaptsov worked out the research methodology, the concept and design of the study, identified the diagnostic tools. All the authors have made equivalent contributions to the data analysis and processing.

**For citation:** Kaptsov A. V., Khokhlova E. V. Formation of the personal agency stages of graduate students of a pedagogical university in the context of active teaching. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 366–374 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-366-374>, EDN: SARNAP

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

## Введение

Проблема становления субъектности обучающихся является актуальной в современном образовании, так как постоянно меняющиеся условия жизни требуют от будущих специалистов активности, продуктивности, осознанности для создания безопасной образовательной среды обучения и воспитания подрастающего поколения. Исследованием природы субъекта и субъектности занимаются многие ученые: К. А. Абульханова-Славская [1], А. Г. Асмолов [2], О. А. Конопкин [3], В. И. Моросанова [4], В. А. Петровский [5], В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [6], А. К. Осницкий [7] и др.

В зарубежной науке этот вопрос изучали такие ученые как M. J. Richardson с соавторами [8], H. Steenbeek, P. van Geert [9], Geert van P. [10], P. A. Watters с соавторами [11] в контексте социальных установок, межличностных отношений и возрастных кризисов.

В. И. Панов и А. В. Капцов отмечают, что в обобщенном понимании субъектность определяется, как свойство человека быть субъектом активности, которая проявляется в тенденции к воспроизведству природно и социально обусловленных форм жизнедеятельности человека [12].

Процесс обучения в магистратуре имеет особенности, влияющие на его качество, на процесс становления специалиста и его субъектность. Так, в своих работах С. А. Писарева, А. П. Тряпицына [13], А. А. Пичкуров [14] отмечают, что на момент поступления в магистратуру обучающиеся уже обладают определенным

уровнем компетентности и являются субъектом своей учебно-профессиональной деятельности. При этом в магистратуре могут обучаться магистранты, имеющие диплом бакалавра и специалиста другого направления. Часть обучающихся переходят на индивидуальный план и начинают трудовую деятельность. Кроме того, в группах могут обучаться магистранты разных возрастов. Эти особенности требуют более высокого уровня осознанности, мотивации и субъектности обучающихся, поэтому важной задачей для вузов и каждого преподавателя, работающего с магистрантами, является создание специальной программы подготовки, организация занятий, которые дают возможность получить профессию на более высоком научном уровне.

**Цель:** выявить изменение уровня выраженности стадий субъектности магистрантов в условиях применения активных методов обучения на учебных занятиях.

**Объектом** исследования стали стадии субъектности магистрантов, **предметом** – становление стадий субъектности магистрантов.

**Гипотеза:** использование комплекса активных методов обучения способствует повышению уровня выраженности стадий субъектности магистрантов в процессе усвоения учебных действий.

**Научная новизна:** заключается в исследовании изменения уровня выраженности стадий субъектности обучающихся в условиях применения активных методов обучения в организации и проведении занятий.

Представленное в статье исследование, проводилось в течение семестра (с 20.02.2023 г. по



20.05.2023) с магистрантами педагогического вуза на занятиях по дисциплине «Практикум по проектированию психологически безопасной образовательной среды» и является продолжением эксперимента, проведенного авторами (А. В. Капцов, Е. В. Хохлова) в течение двух семестров (с 10.03.2020 г. по 18.12.2020 г.) со студентами бакалавриата [15].

Методологической основой стал экопсихологический подход к развитию субъектных качеств магистрантов университета. С становлением субъектности в рамках данного похода занимаются В. И. Панов [16], А. В. Капцов, Е. И. Колесникова [17–19], И. В. Плаксина [20], М. В. Селезнева [21] и др.

Согласно В. И. Панову [22], субъектность определяется как способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида. А. В. Капцов с соавторами [23] выделяет условие успешного становления субъекта произвольного действия: обучающийся должен пройти в своем развитии последовательно сменяющие друг друга стадии от субъекта мотивации через стадии «Наблюдатель», «Подмастерье», «Ученик», «Критик», «Мастер» к стадии «Творец». Во время исследования задания на занятиях выстроены так, чтобы их выполнение способствовало развитию структуры субъектности обучающихся.

Важным условием, которое необходимо было учитывать при планировании и проведении занятий – использование активных методов обучения, так как, по мнению Е. А. Максимовой, обучающиеся становятся менее восприимчивыми к традиционным образовательным приемам [24].

Часть заданий магистранты выполняли дома, на занятиях происходило активное обсуждение с использованием метода диалога, мозгового штурма, решение кейсовых задач, применение диагностических методик, направленных на изучение особенностей личности магистрантов, что повышало уровень заинтересованности и понимания причин, которые могут стоять за проблемами обучающихся. Часть занятия магистранты вели самостоятельно под контролем преподавателя, отрабатывая профессиональные навыки, проявляя активность и самостоятельность.

В процессе обучения делался акцент на выстраивание контакта между магистрантами и преподавателем. Опираясь на исследование М. С. Ткачевой и условие протекания учебной

деятельности в коллективе, взаимодействие выстраивалось по схеме «субъект – субъект коллективный» [25]. Из-за разного возраста и опыта магистрантов важным было системно согласовывать особенности обучающихся, их социально-ролевые позиции в учебной деятельности и формы коммуникаций. Подготовка и проведение занятий осуществлялась с ориентацией на практическое применение полученных знаний на занятиях и на практике в трудовой деятельности магистрантов.

## Материалы

**Участники.** В исследовании приняли участие магистранты ( $N = 47$ ) различных направлений Волгоградского государственного социально-педагогического университета (г. Волгоград) в возрасте от 21 до 57 лет ( $M = 23,6$  лет;  $SD = 5,2$ ) из них 32 (68 %) женщин, 15 (32 %) мужчин.

**Методики.** Для фиксации параметров выраженности стадий субъектности магистрантов применена модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова) [26]. Методика состоит из десяти ситуаций в виде незаконченных предложений. На каждую ситуациюдается семь вариантов ответа. Респондентам предлагается оценить частоту применения каждого варианта поведения (стадии) в каждой учебной ситуации по шкале от min 1 («очень редко») до max 5 («очень часто») баллов. Максимальное количество баллов, согласно методике – 40.

Отметим, что шкала неопределенности, выраженная в выборе отметки «5», в алгоритме обработки полученных результатов не участвует, поэтому фактически используется 4-балльная оценка от 1 до 4. Шкала неопределенности по сути представляет собой разновидность «пропущенных данных», подробно описанных Т. В. Корниловой [27]. Используя метод множественного ввода с вычислением регрессионных уравнений, отметка «5» замещается теоретически вычисленной [там же].

Согласно экопсихологической модели становления субъектности, по данным В. И. Панова с соавторами [28], стадии отличаются следующими характеристиками:

1. Мотивационная стадия – субъект потребности, когда у индивида формируется потребность в овладении каким-то конкрет-



ным действием (деятельностью), которая становится мотивом и целью освоения этого действия-образца.

2. Когнитивная стадия – субъект восприятия действия-образца, т. е. развитие способности увидеть, рассмотреть и сформировать образ действия-образца, который демонстрируется ему другим человеком

3. Репродуктивная стадия подражания – субъект репродуктивного выполнения требуемого действия-образца посредством подражания, когда происходит экстерниоризация «образа» действия, но без осознания смысла воспроизведенного действия и без умения самостоятельно контролировать правильность его выполнения.

4. Стадия ученичества – субъект произвольного выполнения действия-образца при внешнем контроле за правильностью его выполнения.

5. Стадия критика – субъект критического оценивания других: насколько правильно они выполняют действие-образец.

6. Стадия мастерства – субъект самостоятельного, произвольного выполнения действия-образца при наличии самостоятельного, внутреннего контроля за правильностью его выполнения.

7. Стадия продуктивного действия – субъект продуктивного действия и творческого развития, когда освоенное действие превращается

из объекта усвоения в субъективное средство владения другими, новыми действиями или же для творческого самовыражения.

**Методы анализа данных.** Применены процедуры математической статистики: (критерий Стьюдента); типологический анализ. Обработка первичных данных выполнена посредством пакета статистических программ «Statistica for Windows 12».

### Результаты и их обсуждение

Программа обучения в магистратуре направлена на формирование научной и практической деятельности, основанной на подборе методов и способов обучения, способствующих становлению субъектности. На занятиях выстраивался процесс обучения с точки зрения проблемного и интерактивного обучения. Магистранты включались в групповые задания, наблюдали за выполнением действий преподавателем и другими студентами, самостоятельно решали и совместно обсуждали результаты кейсовых задач, находили решение, используя «метод мозгового штурма», и оценивали работу друг друга при самостоятельном ведении части занятий.

Обратимся к данным таблицы, отражающих динамику выраженности стадий субъектности магистрантов до и после реализации активных методов обучения на учебных занятиях.

**Выраженность стадий субъектности магистрантов до и после реализации активных методов обучения на учебных занятиях (N = 47)**

*Table. Manifestation degree of the personal agency stages of graduate students before and after the implementation of active teaching methods in the classroom (N = 47)*

Стадии	До M (балл)	После M (балл)	$t_{kp}$ Стьюдента
Субъект мотивации	22,3	27,8	6,1**
Наблюдатель	21,3	26,9	6,7**
Подмастерье	14,4	21,3	8,9**
Ученик	14,9	21,8	8,3**
Критик	10,7	17,4	8,5**
Мастер	18,6	24,5	7,3**
Творец	16,2	22,2	6,9**

Примечание / Note. \*\*  $p < 0,01$ .

Согласно данным таблицы, наблюдается увеличение выраженности стадии «Субъект мотивации» после реализации активных методов обучения на учебных занятиях. Студенты стали проявлять большую заинтересованность

в освоении учебных действий и наблюдении за их выполнением другими. При этом более освоенными стали стадии «Мастер» и «Творец».

После реализации активных методов обучения на учебных занятиях, магистранты больше



стали проявлять себя как профессионалы, чаще импровизировать, использовать новые способы выполнений действий. Стадии «Подмастерье», «Ученик», «Критик» отличаются наибольшим уровнем выраженности. Магистранты стали более способными к воспроизведению действий-образцов, предлагаемых и выполняемых ранее только преподавателем. Отмечается стремление к самостоятельному выполнению действий без внешнего контроля, а также к оцениванию своей и чужой работы на занятиях.

Применение типологического подхода до и после реализации активных методов обучения на учебных занятиях позволило выделить три (психологические) группы магистрантов (рис. 1). В первую группу, обозначенную «неактивные магистранты», вошли обучающиеся с низкой выраженностью стадий субъектности. Во вторую – «формалисты» со средним уровнем выраженности стадий. Третью группу, «активные магистранты», составили обучающиеся с наиболее высоким уровнем развития стадий субъектности.

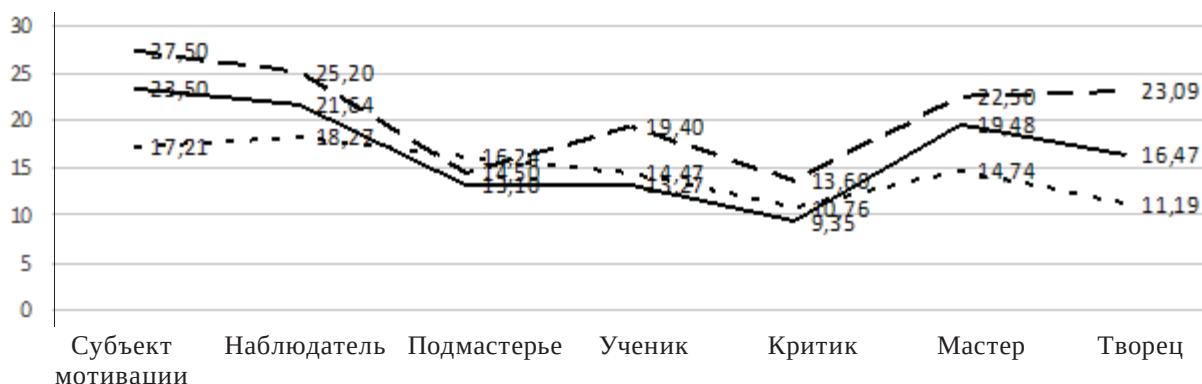


Рис. 1. Выраженность стадий субъектности для каждого типа магистрантов до реализации активных методов обучения на учебных занятиях (балл). Условные обозначения: — профиль 1-го типа (неактивный магистрант); — — профиль 2-го типа (формалист); - - - профиль 3-го типа (активный магистрант)

Fig. 1. Manifestation degree of the personal agency stages for each type of graduate students before the implementation of active teaching methods in the classroom (score). Symbol: — type 1 profile (inactive graduate student); — — type 2 profile (formalist); - - - type 3 profile (active graduate student)

Профиль стадий субъектности магистрантов, выделенных в группу «неактивный магистрант» (1-й тип) показывает, что несмотря на то, что магистранты отличаются низким уровнем выраженности стадий, они проявляют заинтересованность в происходящем, демонстрируют способность к реализации полученных ранее знаний, учебного опыта и опыта импровизации на занятиях. Однако самостоятельное выполнение новых учебных действий, оценивание своих и чужих действий, поиск ошибок вызывают затруднения.

Профиль стадий субъектности магистрантов, выделенных в группу «формалист» (2-й тип) отличается низким уровнем сформированности стадий «Критик» и «Творец» и средним уровнем выраженности остальных стадий. «Формалисты» мало мотивированы в учебной деятельности в сравнении с другими группами испытуемых. Магистранты наблюдают за происходящим, могут проявить мастерство, опираясь на уже имеющиеся знания, но

испытывают затруднения в реализации самостоятельного выполнения новых действий.

Профиль стадий «активных магистрантов» (3-й тип) имеет более высокий уровень выраженности всех стадий в сравнении с другими группами. Магистранты стремятся к получению профессии на новом, более высоком уровне, активно воспринимают происходящее на занятиях, проявляют мастерство, могут придумывать новые способы использования полученных знаний, стремятся к самостоятельности. Для них не является значимым воспроизведение действий-образцов и поиск своих и чужих ошибок.

Рассмотрим профили стадий субъектности магистрантов после реализации активных методов обучения на учебных занятиях (рис. 2).

В профиле «неактивных магистрантов» (1 тип) более высоким уровнем выраженности отличаются стадии «Субъект мотивации», «Наблюдатель» и «Мастер», в то время как стадия «Критик» представлена в наименьшей



Рис. 2. Выраженность стадий субъектности для каждого типа магистрантов после реализации активных методов обучения на учебных занятиях (балл). Условные обозначения: — профиль 1 типа (неактивный магистрант); — — профиль 2 типа (формалист); - - - профиль 3 типа (активный магистрант)

Fig. 2. Manifestation degree of the personal agency stages for each type of graduate student after the implementation of active teaching methods in the classroom (score). Symbol: — type 1 profile (inactive graduate student); — — type 2 profile (formalist); - - - type 3 profile (active graduate student)

степени выраженности. Заметим, что стадия «Критик» отличается наименьшей выраженной в сравнении профилями «формалист» и «активный магистрант». На более высоком уровне стадии «Субъект мотивации», «Наблюдатель» и «Мастер». В сравнении с профилем стадий до реализации активных методов обучения менее выраженной оказалась стадия «Мотивации», но магистранты стали больше выполнять действия-образцы за преподавателем и стремиться выполнять их более самостоятельно, пока не видят ошибки, недочеты и способы их коррекции.

У «магистрантов – формалистов» (2 тип) стадии имеют более высокую выраженность, чем у «неактивных», так как желание сделать карьеру требует осмысленности, понимания, активного включения в учебный процесс, что является необходимым условием для получения статуса магистра. Это отражается в высоком уровне выраженности стадий «Субъект мотивации», «Мастер» и «Творец». Сравнивая профили до и после реализации активных методов обучения, отметим что уровневые показатели всех стадий существенно увеличились, что свидетельствует о становлении субъектности на более высоком уровне.

У «активных магистрантов» (3 тип) после реализации активных методов обучения уровневые показатели всех стадий стали значительно выше. Это свидетельствует об усвоении учебных действий и становлении субъектности магистрантов на более высоком уровне. Важно отметить, что стадия «Критик» во всех группах до и после реализации активных методов

обучения отличается наименьшим уровнем освоенности. Можно полагать, что развитие критического мышления у современных студентов требует особого внимания, что подтверждается данными диссертационного исследования Ю. Н. Корешниковой [29].

### Заключение

Резюмируя изложенное, выделим наиболее важные результаты:

- статистически подтверждена эффективность реализации активных методов обучения на учебных занятиях: наблюдается увеличение уровневых показателей всех стадий субъектности магистрантов. Это находит выражение в способности магистрантов самостоятельно воспроизводить действия-образцы, воспринятые ранее на занятиях, выполнять усвоенные действия, контролировать и корректировать правильность выполнения осваиваемых учебных действий своих и других, проявлять себя как профессионалы и более свободно использовать новые способы выполнений действий;

- применение типологического подхода на выборке магистрантов позволило выделить три группы обучающихся, отличающихся уровнем сформированности стадий субъектности и проследить динамику изменений в их становлении. Кроме того, после реализации активных методов обучения на учебных занятиях изменилось количество магистрантов в группах, обозначенных как «неактивные магистранты», «формалисты», «активные магистранты»: до реализации активных методов



обучения профили стадий характеризовались в большей мере их неравномерной выраженностью. После реализации активных методов обучения произошла «поляризация», что свидетельствует о том, что магистранты в большей мере определились в своих устремлениях и необходимости освоения учебных действий и в целом о становлении их субъектности на более высоком уровне.

**Практическая значимость:** комплекс активных методов обучения, используемых на занятиях с магистрантами, можно применять на разных уровнях высшего образования.

**Ограничение исследования:** небольшой объем выборки и неравномерная представленность испытуемых обоих полов.

### Библиографический список

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М. : Наука, 1973. 288 с. EDN: TERKVD
2. Аслолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Воронеж : МОДЭК, 1996. 768 с. EDN: GVFUUQ
3. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34. EDN: MXFNCJ
4. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М. : Наука, 2001. 192 с. EDN: ZKEQPB
5. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1993. 76 с. EDN: NLITGH
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 360 с. EDN: VRRVWB
7. Осницкий А. К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикой, Е. А. Сергиенко. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2009. С. 315–324. EDN: TUPCNF
8. Richardson M. J., Dale R., Marsh K. L. Complex dynamical systems in social and personality psychology: Theory, modeling, and analysis // Handbook of research methods in social and personality psychology / ed. by H. T. Reis, C. M. Judd. Cambridge UK ; New York : Cambridge University Press, 2014. P. 253–282. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511996481.015>
9. Steenbeek H., Geert van P. An empirical validation of a dynamic systems model of interaction: Do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play? // Developmental Science. 2008. Vol. 11, iss. 2. P. 253–281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007-00655.x>, PMID: 18333981
10. Geert van P. Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology // Chaos and Complexity in Psychology: The Theory of Nonlinear Dynamical Systems / ed. by S. J. Guastello, M. Koopmans, D. Pincus. Cambridge : Cambridge University Press. 2008. P. 242–281. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139058544.009>
11. Watters P. A., Ball P. J., Carr S. C. Social processes as dynamical processes: Qualitative dynamical systems theory in social psychology // Current Research in Social Psychology. 1996. Vol. 1, № 7. P. 60–68.
12. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>, EDN: ZVRWKB
13. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>, EDN: XIRNMR
14. Пичкуров А. А. Профессиональное воспитание курсантов военных вузов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 352–359. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-352-359>, EDN: HYSFIY
15. Хохлова Е. В. Взаимосвязь личностных ценностей и стадий становления субъектности учебных действий студентов-филологов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2020. № 2 (28). С. 28–38. EDN: QQVHZY
16. Панов В. И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 16–25. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.04.16>, EDN: YQFMSJ
17. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Становление субъектности студентов в вузе в аспекте компетентностного подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 1 (23). С. 16–33. EDN: YVAUFN
18. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Типы экопсихологического взаимодействия магистрантов с научным руководителем // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2018. Т. 1, № 1. С. 42–54. EDN: XZUCJC
19. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2019. № 1 (25). С. 53–73. EDN: FEIXME
20. Плаксина И. В. Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов // European Social Science Journal. 2015. № 7. С. 321–327. EDN: UMZALB



21. Селезнева М. В. Изучение субъектности преподавателя военного вуза с позиций экопсихологического подхода // Научное мнение. 2017. № 12. С. 53–57. EDN: ZXOXOP
22. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 347 с. EDN: QVMKLJ
23. Капцов А. В., Колесникова Е. И., Панов В. И. Методика дифференциальной оценки взаимопереходов стадий становления субъектности: пилотажный вариант // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Вып. 4. С. 219–225. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-26>, EDN: MFTRVE
24. Максимова Е. А. Требования к студентам в гуманистическом образовательном пространстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 270–274. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-270-274>, EDN: JJNYWZ
25. Ткачева М. С. Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях субъектно-личностного подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 110–117. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117>, EDN: XRTTBR
26. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 2 (24). С. 107–117. EDN: XQUXWW
27. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. М. : Юрайт, 2012. 640 с. EDN: QYDGTVB
28. Панов В. И., Хисамбеев Ш. Р., Веракса Н. Е., Капцов А. В., Колесникова Е. И., Суннатова Р. И., Плаксина И. В., Селезнева М. В. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям / под ред. В. И. Панова. СПб. : Нестор-История, 2022. 400 с.
29. Корешникова Ю. Н. Организационные и педагогические условия развития критического мышления у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. М. : НИУ ВШЭ. 2021. 207 с. EDN: MHRZSY
30. Morosanova V. I. *Individual style of self-regulation: Phenomenon, structure and functions in voluntary human activity*. Moscow, Nauka, 2001. 192 p. (in Russian). EDN: ZKEQPB
31. Petrovsky V. A. *The phenomenon of subjectivity in personality psychology*. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 1993. 76 p. (in Russian). EDN: NLITGH
32. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya cheloveka: Vvedeniye v psikhologiyu sub'yektivnosti* [Human Psychology: An introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow, Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities Publ., 1995. 360 p. (in Russian) EDN: VRRVWB
33. Osnitskiy A. K. Activity and personality in the manifestations of the subject In: *Sub'yektnyy podkhod v psikhologii. Pod red. A. L. Zhuravleva, V. V. Znakova, Z. I. Ryabikinoy, Ye. A. Sergienko* [Zhuravlev A. L., Znakov V. V., Ryabikina Z. I., Sergienko E. A., eds. Subject Approach in Psychology]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2009, pp. 314–324 (in Russian). EDN: QXZEFV
34. Richardson M. J., Dale R., Marsh K. L. Complex dynamical systems in social and personality psychology: Theory, modeling, and analysis. In: Reis H. T., Judd C. M., eds. *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press, 2014, pp. 253–282. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511996481.015>
35. Steenbeek H., Geert van P. An empirical validation of a dyadic systems model of interaction: Do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play? *Developmental Science*, 2008, vol. 11, iss. 2, pp. 253–281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x>, PMID: 18333981
36. Geert van P. Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology. In: Guastello S. J., Koopmans M., Pincus D., eds. *Chaos and Complexity in Psychology: The Theory of Nonlinear Dynamical Systems*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009, pp. 242–281. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139058544.009>
37. Watters P. A., Ball P. J., Carr S. C. Social processes as dynamic processes: Qualitative dynamic systems theory in social psychology. *Current Research in Social Psychology*, 1996, vol. 1, no. 7, pp. 60–68.
38. Panov V. I., Kaptsov A. V. Structure of Agency Formation Stages in Students: Consistency, Integrity, Formalization. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 4, pp. 91–103 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>, EDN: ZVRWKB
39. Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Methodological aspects of the transition to a new organization of the educational process. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 281–288 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>, EDN: XIRNMR
40. Pichkurov A. A. Professional education of cadets of military universities. *Izvestiya of Saratov University*.

## References

1. Abulkhanova K. A. *O sub'yekte psikhicheskoy deyatelnosti* [On the subject of mental activity]. Moscow, Nauka, 1973. 288 p. (in Russian). EDN: TERKVD
2. Asmolov A. G. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov* [Cultural and Historical Psychology and the Construction of Worlds]. Voronezh, MODEK, 1996. 768 p. (in Russian). EDN: GFVUUQ
3. Konopkin O. A. Conscious self-regulation as a criterion of subjectivity. *Voprosy psichologii*, 2008, no. 3, pp. 22–34 (in Russian). EDN: MXFNCJ



- Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 352–359 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-352-359>, EDN: HYSFIY
15. Khokhlova E. V. Interrelation of personal values and stages of formation of subjectivity of educational actions of students of philology. *Bulletin of the Samara Academy for the Humanities. A series of Psychology*, 2020, no. 2 (28), pp. 28–38 (in Russian). EDN: QQVHZY
16. Panov V. I. Stages of mastering professional actions: An ecopsychological model of the formation of subjectivity. *Lomonosov Psychology Journal. Ser. 14. Psychology*, 2016, no. 4, pp. 16–25 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.04.16>, EDN: YQFMSJ
17. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. The formation of subjectivity of students in higher education in the aspect of competence approach. *Bulletin of the Samara Academy for the Humanities. A Series of Psychology*, 2018, no. 1 (23), pp. 16–33 (in Russian). EDN: YVAUFN
18. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Types of ecopsychological interaction of undergraduates with a supervisor. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psichologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki = Bulletin Kaluga University. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical Sciences*, 2018, vol. 1, no. 1, pp. 42–54 (in Russian). EDN: XZUCJC
19. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. The relationship of external and internal factors with the stages of formation of subjectivity of students. *Bulletin of the Samara Academy for the Humanities. A Series of Psychology*, 2019, no. 1 (25), pp. 53–73 (in Russian). EDN: FEIXME
20. Plaksina I. V. Stages of the development of subjectivity of students of different ages. *European Social Science Journal*, 2015, no. 7, pp. 321–327 (in Russian). EDN: UMZALB
21. Selezneva M. V. The study of subjectivity of a teacher of a military university from the standpoint of an ecopsychological approach. *The Scientific Opinion*, 2017, no. 12, pp. 53–57 (in Russian). EDN: ZXOXOP
22. Panov V. I. *Psihodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of Educational Systems: Theory and practice]. St. Petersburg, Piter, 2007. 352 p (in Russian). EDN: QVMKLJ
23. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I., Panov V. I. Differential assessment of mutual transitions in the development of agency: A pilot study. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2021, iss. 4, pp. 219–225 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/herzenpsy-conf-2021-4-26>, EDN: MFTRVE
24. Maksimova E. A. Requirements for students in the humanistic educational space. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 270–274 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-270-274>, EDN: JJNYWZ
25. Tkacheva M. S. Interaction of participants in the educational process in the context of a subject-personal approach. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 110–117 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117>, EDN: XRTTBR
26. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Modified methodology for diagnosing the stages of formation of students' subjectivity. *Bulletin of the Samara Academy for the Humanities. A Series of Psychology*, 2018, no. 2 (24), pp. 107–117 (in Russian). EDN: XQUXWW
27. Kornilova T. V. *Eksperimental'naya psichologiya* [Experimental Psychology]. Moscow, Yurayt, 2012. 640 p. EDN: QYDGTB
28. Panov V. I., Khisambeev Sh. R., Veraksa N. E., Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I., Sunnatova R. I., Plaksina I. V., Selezneva M. V. *Stanovleniye sub'yektnosti: ot ekopsikhologicheskoy modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam*. Pod red. V. I. Panova [Panov V. I., ed. Formation of Subjectivity: From the ecopsychological model to psychodidactic technologies]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya, 2022. 400 p. (in Russian).
29. Koreshnikova Yu. N. *Organizational and pedagogical conditions for the development of critical thinking among university students*. Diss. Cand. Sci. (Pedagogy). Moscow, 2021. 207 p. (in Russian). EDN: MHRZSY

Поступила в редакцию 14.01.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2024; принята к публикации 17.09.2025  
The article was submitted 14.01.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 17.09.2025

# ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 375–385

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 375–385*

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-375-385>

EDN: SOOIPL

Научная статья  
УДК 159.99:37.072

## Цифровизация профессионального взаимодействия специалистов системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений

О. А. Ульянина, К. А. Файзуллина<sup>✉</sup>, О. Л. Юрчук

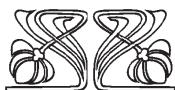
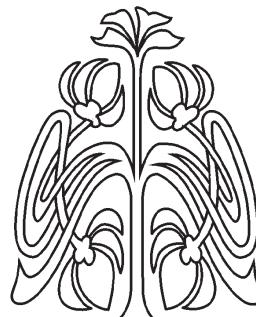
Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, 127051, Центральный федеральный округ, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

Ульянина Ольга Александровна, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, [ulyaninaoa@mgppu.ru](mailto:ulyaninaoa@mgppu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>

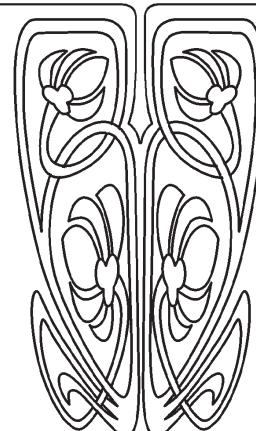
Файзуллина Ксения Александровна, кандидат педагогических наук, начальник экспертино-аналитического отдела Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, [fajzullinaka@mgppu.ru](mailto:fajzullinaka@mgppu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>

Юрчук Ольга Леонидовна, кандидат психологических наук, заместитель руководителя Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, [yurchukol@mgppu.ru](mailto:yurchukol@mgppu.ru), <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>

**Аннотация.** Актуальность исследования определяется цифровизацией системы образования и возросшей необходимостью оперативного взаимодействия специалистов системы оказания психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования Российской Федерации с учетом используемых современных способов коммуникации. Цель: описание разработки цифровой платформы взаимодействия специалистов системы оказания психолого-педагогической помощи, ее возможностей (в том числе функциональных) для пользователей, а также для развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации. Гипотеза: цифровизация профессионального взаимодействия специалистов системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений способствует повышению эффективности их совместной работы и качества оказываемой помощи. Методы (инструменты): анализ научно-библиографических источников, моделирование архитектуры цифровой платформы. Результаты: цифровая платформа предусматривает наличие актуального, достоверного информационного, методического и образовательного контента, создает условия для выстраивания пользователями адресной сети профессиональных контактов, развития единых подходов к оказанию участникам образовательных отношений психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации. Основные выводы: разработанная цифровая платформа станет эффективным инструмен-



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





том профессиональной деятельности педагогов-психологов, которые получат доступ к актуальной информации, могут оперативно взаимодействовать друг с другом. Платформа способствует систематизации накопленного опыта, повышению квалификации специалистов и формированию единого профессионального пространства в сфере психолого-педагогической помощи, что особенно важно в условиях цифровизации образования. *Практическая значимость:* внедрение платформы позволяет существенно оптимизировать рабочий процесс – сократить время на решение профессиональных задач, минимизировать использование бумажных документов и обеспечить быстрый доступ к актуальной информации, обеспечить обмен профессиональным опытом как на горизонтальном, так и на вертикальном уровнях, что способствует формированию единого профессионального пространства. Платформа создает условия для внедрения единых стандартов оказания психолого-педагогической помощи и интеграции научных достижений в практическую деятельность.

**Ключевые слова:** цифровизация системы образования, цифровая платформа, сетевое взаимодействие, психолого-педагогическая помощь, специалисты системы оказания психолого-педагогической помощи

**Благодарности и финансирование:** разработка цифровой платформы выполнена в ходе осуществления проекта «Цифровая платформа сетевого взаимодействия специалистов системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений» согласно реализации программы развития ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

**Информация о вкладе каждого автора.** О. А. Ульянина – разработка концептуальной идеи цифровой платформы, методологическое обоснование ее содержания, написание текста; К. А. Файзуллина – анализ проблемы цифровизации образования, возможностей цифровой платформы в развитии психолого-педагогической помощи, написание текста; О. Л. Юрчук – создание архитектуры цифровой платформы, описание взаимосвязей ее подсистем, написание текста.

**Для цитирования:** Ульянина О. А., Файзуллина К. А., Юрчук О. Л. Цифровизация профессионального взаимодействия специалистов системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 375–385. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-375-385>, EDN: SOOIPL

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

#### Article

### Digital transformation of professional interaction in the system of psychological and pedagogical support of the parties involved in the educational process

O. A. Ulyanina, K. A. Fayzullina<sup>✉</sup>, O. L. Yurchuk

Moscow State Psychological and Pedagogical University, 29 Sretenka St., Moscow 127051, Central Federal District, Russia

Olga A. Ulyanina, ulyaninaoa@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>

Kseniya A. Fayzullina, fajzullinaka@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>

Olga L. Yurchuk, yurchukol@mgppu.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>

**Abstract.** The relevance of the research is determined by the digitalization of the educational system and the increased need for efficient interaction between specialists in the system of psychological and pedagogical support in the field of general and secondary vocational education in the Russian Federation. This system should be built on modern communication methods including text messaging, file exchange, videoconferences, webinars, remote surveys, etc. The purpose of the paper is to describe the development of a digital platform for the cooperation of specialists in the system of psychological and pedagogical support, to present its capabilities (including functional ones) for users, as well as for the development of psychological and pedagogical assistance in Russian education. The study hypothesizes that digital transformation of professional cooperation in the system of psychological and pedagogical assistance to the parties involved in the educational process contributes to improving the efficiency of their cooperative work and the quality of assistance provided. *Methods (tools):* review of scientific and bibliographic sources, modeling the architecture of a digital platform. *Results:* the digital platform provides for the availability of relevant, reliable information, methodological and educational content. It helps users in the following aspects: building a network of professional contacts; developing unified approaches to providing participants in educational relationships with psychological and pedagogical support in the Russian educational system; conducting simultaneous monitoring studies in the field of general and secondary vocational education of the Russian Federation. *Main conclusions:* the developed digital platform will become an effective tool for the professional activities of educational psychologists, who will have access to up-to-date information and will be able to quickly interact with each other. The platform contributes to the systematization of accumulated experience, professional development of specialists and the formation of a unified professional space in the field of psychological and pedagogical support, which is especially important in the context of digital education. *Practical significance:* the implementation of the platform makes it possible to significantly optimize the workflow by reducing time for solving professional tasks, minimizing the use of paper documents and providing quick access to relevant information, ensuring the exchange of professional experience at both horizontal and vertical levels, which contributes to the formation of a unified professional space. The platform creates conditions for the introduction of unified standards of providing psychological and pedagogical support and integrating scientific achievements into practical activities.

**Keywords:** digitalization of the educational system, digital platform, networking, psychological and pedagogical support, specialists in the field of psychological and pedagogical support



**Information about the contribution of each author:** Olga A. Ulyanova developed the conceptual idea of the digital platform, carried out the methodological justification of its content, and wrote the text; Kseniya A. Fayzullina analyzed the problem of digitalization of education, the possibilities of the digital platform in the development of psychological and pedagogical support, and wrote the text; Olga L. Yurchuk designed the architecture of the digital platform, described the interrelationships of its subsystems, and wrote the text.

**Acknowledgments:** the development of the digital platform was carried out within the project "Digital Platform for Networking of Specialists in the System of Psychological and Pedagogical Support of the Participants in Educational Relationships" in the framework of the development program of Moscow State University of Psychology and Education as part of the strategic academic leadership program "Priority-2030".

**For citation:** Ulyanova O. A., Fayzullina K. A., Yurchuk O. L. Digital transformation of professional interaction in the system of psychological and pedagogical support of the parties involved in the educational process. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 375–385 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-375-385>, EDN: SOOIPL

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

## Введение

Современный период развития общества неразрывно связан с цифровой трансформацией, которая наблюдается во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и профессиональной. Оборудование рабочих пространств в соответствии с требованиями dataцентричного мира давно не является новшеством. Цифровые технологии занимают прочное место в сетевом профессиональном взаимодействии, которые позволяют осуществлять обмен информацией, проводить видеосовещания, групповую онлайн-работу с документами и многое другое, что в некоторых случаях являются важными, нередко безальтернативными, формами взаимодействия.

Новая реальность в условиях информационной турбулентности усиливает потребность обеспечения любого профессионального сообщества информационным и образовательным контентом, содержащим достоверную информацию, нивелирующую профессиональные противоречия, способствующую формированию партнерского пространства специалистов профессиональной среды. Именно поэтому, по мнению А. Н. Ксенофонтовой, А. В. Леденевой система образования находится на новом этапе своего развития, неразрывно связанного с цифровизацией, обеспечивающей повышение эффективности ее работы [1]. Н. В. Уварина, Л. И. Горелова полагают, что цифровая трансформация системы образования открывает новые возможности для инноваций, формирует будущее, в котором образование будет соответствовать меняющимся потребностям цифровой эпохи [2].

Цифровизация системы образования не является стихийным явлением, это упорядоченный процесс, регулируемый нормативными правовыми документами, приведем некоторые из них:

– Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» № 309 от 07.05.2024 г.<sup>1</sup>, согласно которому цифровая трансформация является одной из приоритетных национальных целей развития страны на период до 2030 г., направленной на достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей в том числе образования, что будет содействовать «прорывному развитию России, повышению уровня жизни граждан, созданию комфортных условий для их проживания, а также раскрытию таланта каждого человека»;

– Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»<sup>2</sup>, благодаря которому образовательные организации получили широкие возможности для применения информационных технологий в своей работе;

– Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»<sup>3</sup> (утверждена распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 № 632-р.), предусматривающая такие цели направления развития цифровой экономики, как «совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами», «создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России»;

<sup>1</sup> О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : указ Президента РФ от 07 мая 2024 г. № 309 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2024. № 20, ст. 2584.

<sup>2</sup> Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2012. № 53, ст. 7598.

<sup>3</sup> Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р. // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2017. № 32, ст. 5138.



– Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», направленный на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования»<sup>4</sup>;

– Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования (утверждено распоряжением Правительства Российской Федерации от 21.12.2021 № 3759-р)<sup>5</sup>, цель которого предусматривает достижение высокого уровня «цифровой зрелости» образовательными организациями высшего образования, научными организациями и ответственным отраслевым федеральным органом исполнительной власти Российской Федерации;

– Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 04.08.2023 № 1493 «Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления информации»<sup>6</sup> (Зарегистрирован 28.11.2023 № 76133), предъявляющий требования к содержанию официального сайта образовательной организации, размещенного в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

Анализируя действующие нормативно-правовые документы О. А. Калегина с соавторами [3], приходят к пониманию усложнения образовательных и научных процессов, что в свою очередь требует постоянное повышение квалификации специалистов системы образования в вопросах информационных технологий, их эффективного применения в профессиональной деятельности.

<sup>4</sup> Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16): [сайт]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pasport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-utv-prezidiumom-soveta-pri-prezidente/> (дата обращения 07.12.2024).

<sup>5</sup> Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования: распоряжение Правительства Российской Федерации от 21.12.2021 г. № 3759-р: [сайт]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-28072017-n-1632-r-ob-utverzhdenii/> (дата обращения 07.12.2024).

<sup>6</sup> Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления информации : приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 04.08.2023 № 1493 (документ не вступил в силу). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

**Цель:** описание разработки цифровой платформы взаимодействия специалистов системы оказания психолого-педагогической помощи, ее возможностей (в том числе функциональных) для пользователей, а также для развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации.

**Оригинальность и новизна.** Разработанная цифровая платформа – это современная экосистема профессионального взаимодействия педагогов-психологов, руководителей образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, главных внештатных педагогов-психологов различного уровня, представителей научного сообщества, обеспечивающая возможности для профессионального саморазвития каждого пользователя и, в целом, всей системы психолого-педагогической помощи.

В современной отечественной науке широко представлены возможности и риски цифровизации системы образования.

И. Н. Гучетль, Т. В. Манченко [4], выделяя эффект цифровизации, отмечают, что активное внедрение цифрового сервиса в образование является неотъемлемым компонентом технологической и структурной модернизации цифрового общества: расширение образовательной практики благодаря продвижению информационных и образовательных средств, онлайн-обучения, использованию практики сквозных технологий (искусственный интеллект, виртуальная реальность, блокчейн, большие данные, робототехника и др.).

Результаты исследования Е. В. Гордеевой с соавторами [5] позволили выделить следующие эффекты цифровизации системы образования: удобство использования цифровых технологий, существенная экономия времени, практичность и мобильность в получении образования, экономическая обоснованность такого подхода.

Однако наряду с очевидным потенциалом отмечаются риски цифровизации, к которым отнесены: снижение способности формулировать свои мысли, риск уменьшения творческого потенциала и общего уровня умственной и социальной активности; дегуманизация социальных отношений, которая приведет к углублению кризиса интеллектуальной культуры и ослаблению творческих способностей



людей; рост индивидуализма, основанного на ценностях личного комфорта и эгоистичного потребления.

Современные отечественные ученые Х. Л. Боготов, А. В. Коркмазов [6], Н. А. Перевозчикова, Д. Г. Багдасарова [7], К. А. Кузнецова [8], Н. В. Польшакова с соавторами [9] убеждены в том, что развитию науки и образования способствует внедрение и активное использование цифровых платформ: электронные хранилища полнотекстовых электронных документов [6], интернет-ресурсы образовательных материалов, онлайн-сервисы, способствующие созданию социальных связей, развитию межличностной коммуникации с целью решения образовательных [7], научометрические базы [8] и автоматизированные системы научно-исследовательской деятельности [9].

Л. И. Горелова, Н. В. Уварина [10] отмечают, что в современном мире, где технологии играют ключевую роль, педагогическим работникам необходимо выходить за рамки базовой цифровой грамотности и достигать уровня свободного владения цифровыми инструментами в образовательном процессе. Для результативного применения цифровых платформ в системе образования, как отмечает А. В. Сарапульцева [11] требуется подготовка специалистов, направленная на формирование цифровых компетенций. Согласно данным исследования И. А. Волковой и В. С. Петровой [12], спрогнозированы цифровые компетенции, которые представляют особую актуальность: культура потребления информации и умение сделать выбор.

Использование возможностей цифровой платформы позволит пользователям развивать межпрофессиональные и цифровые компетенции, готовность к самостоятельной и продуктивной совместной профессиональной деятельности с другими специалистами для решения сложных междисциплинарных профессиональных задач.

Цифровизация системы образования навсегда изменила традиционные форматы взаимодействия педагогических работников, в том числе педагогов-психологов в пользу дистанционных форм коммуникации. Сегодня дистанционное общение является одной из тенденций профессионального взаимодействия, стимулом для которого выступает стремление специалистов минимизировать рутинность информационного обмена, документооборота и т.п.

### **Роль сетевого взаимодействия специалистов системы оказания психолого-педагогической помощи**

Специалисты системы оказания психолого-педагогической помощи своевременно реагируют на изменения в вопросах коммуникации для обеспечения доступности и качества оказания ими профессиональной помощи. В связи с этим они нуждаются в таком цифровом сервисе, который объединит основные возможности дистанционного профессионального взаимодействия, будет способствовать выстраиванию собственной безбарьерной сети профессиональных контактов, включающей представителей различных иерархических уровней подведомственной, ведомственной принадлежности.

Организация сетевого взаимодействия специалистов системы оказания психолого-педагогической помощи, по мнению И. С. Вашуковой [13], будет способствовать созданию системы связей, основанной на интеграции ресурсов, добровольности включения специалистов, которая позволит информировать профессиональное сообщество об эффективных моделях реализации профессиональной деятельности, управления развитием системы психолого-педагогической помощи через совместное использование проверенного актуального информационного и образовательного контента.

Необходимость сетевого взаимодействия подтверждается возможностями решения возникающих проблем не в каждом конкретном случае или определенной образовательной организации, а во всей системе образования Российской Федерации, отсутствием территориальных ограничений, высоким уровнем инновационной активности пользователей, наличием условий для оперативного обращения к экспертом, эффективного взаимообмена практическими достижениями и т.п.

Е. Н. Глубокова, Е. Н. Кондракова [14] другими эффектами сетевого взаимодействия называют опосредованные связи: расширение круга взаимодействия, продуктивность и качество результатов работы, развитие и совершенствование профессиональных ключевых компетенций. Н. П. Петрова, Г. А. Бондарева [15] считают, что цифровизация способствует изменению парадигмы мышления пользователей, их общению и взаимодействию друг с другом и средой. Сетевое взаимодействие специалистов



служб психолого-педагогической поддержки будет способствовать оптимизации системы оказания психолого-педагогической помощи.

В то же время Е. И. Сахарчук, М. Ю. Чандра [16] выделяют существующую проблему управления сетевым взаимодействием, связанную с множественностью лидеров или рассредоточением лидерства, которые выполняют координационные и направляющие функции. Одним из решений данной проблемы является изменение управляемческого подхода – от управления «по отклонению» к управлению «по результату». Поэтому в условиях стремительной модернизации информационных потоков, развития и повышения доступности телекоммуникационных возможностей важно обеспечить специалистов, отвечающих за психологическую безопасность образовательной среды, надежным инструментом обмена актуальной информацией, соответствующей тенденциям развития системы образования, в частности системы оказания психолого-педагогической помощи. Таким инструментом является разрабатываемая Федеральным координационным центром по обеспечению системы психолого-педагогической помощи в системе образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее – МГППУ) «Цифровая платформа взаимодействия специалистов системы психолого-педагогической помощи» (далее – цифровая платформа).

Цифровая платформа – это современная экосистема профессионального взаимодействия педагогов-психологов, руководителей образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, главных внештатных педагогов-психологов, представителей научного сообщества, обеспечивающая возможность профессионального саморазвития каждого пользователя и в целом всей системы психолого-педагогической помощи.

### **Структура и функциональные возможности цифровой платформы**

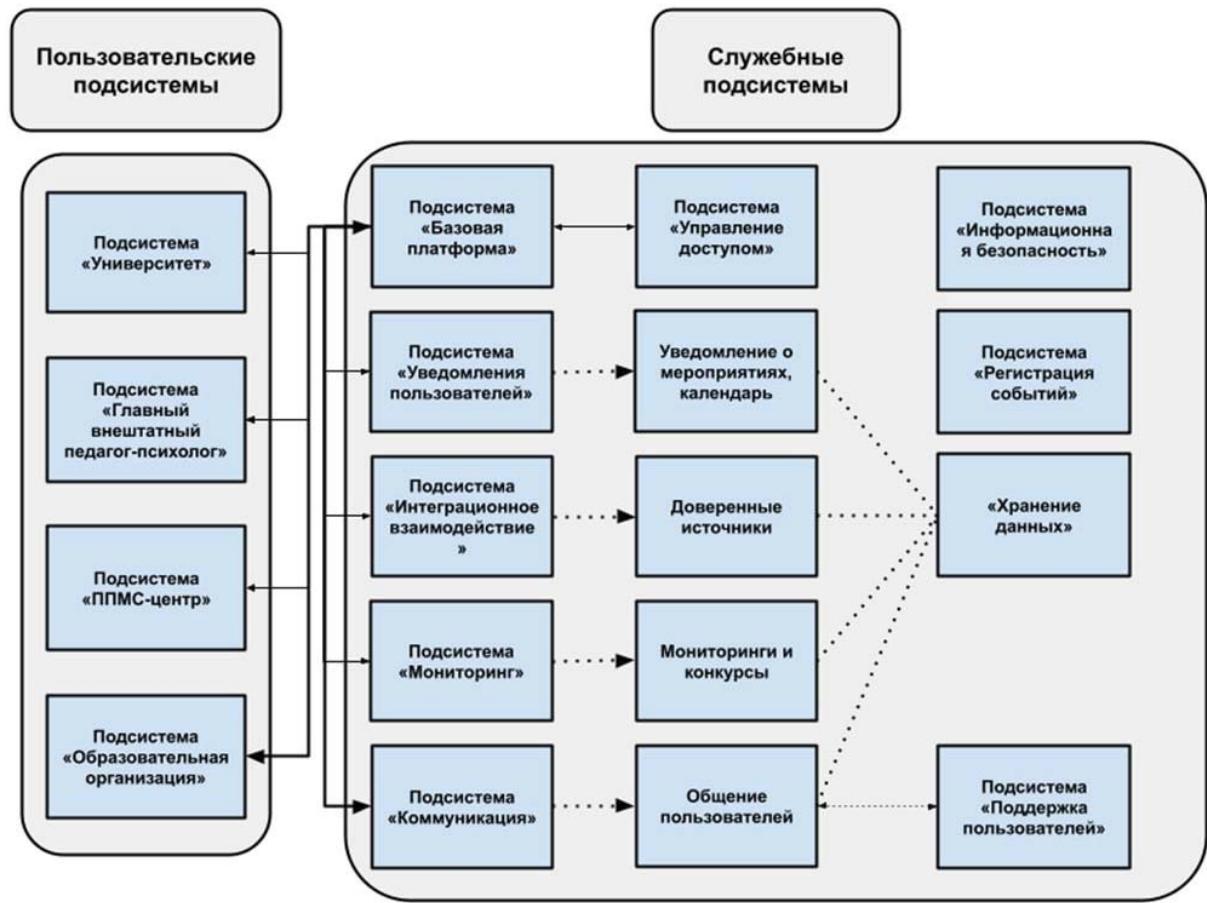
В процессе разработки цифровой платформы как неотъемлемой части цифровизации системы психолого-педагогической помощи, авторы-разработчики руководствовались метасистемным подходом, предложенным А. В. Карповым [17–19]. Согласно метасистем-

ному подходу, цифровая платформа для специалистов психолого-педагогической помощи представляет собой систему со встроенным метасистемным уровнем, обеспечивающим включение цифровой платформы в метасистему профессиональной деятельности психолого-педагогической помощи в качестве структурного компонента. Этот компонент встраивается в содержание и структурно-функциональную организацию цифровой платформы, устанавливает ее специфическое содержание, включающее традиции, профессиональные установки, ценностные ориентации, культуру профессионального взаимодействия и др. Приведенные компоненты структурно-функциональной организации сетевого взаимодействия специалистов системы психолого-педагогической помощи в условиях цифровой платформы способны обеспечить эффективную горизонтальную и вертикальную коммуникацию пользователей, призванную ускорять решение профессионально значимых задач.

На рисунке представлена архитектура цифровой платформы, включающей пользовательские и служебные подсистемы. Пользовательские подсистемы цифровой платформы реализуют ролевой доступ, включающий дифференцированное распределение прав и возможностей, настройку индивидуальных рабочих пространств в системе, адаптацию интерфейса под задачи пользователя. Профессиональное взаимодействие с учетом пользовательских подсистем позволяет осуществлять обмен актуальной информацией между специалистами, организовывать коммуникационные каналы, создавать профессиональные сообщества.

Система автоматически адаптируется под роль пользователя, предоставляя только релевантные функции и информацию, что способствует повышению эффективности профессиональной деятельности специалистов, оказывающих психолого-педагогическую помощь.

Особую значимость представляет служебная подсистема «Базовая платформа», обеспечивающая управление доступом через регламентацию прав доступа пользователей, контроль за использованием функционала платформы, администрирование учетных записей; информационную безопасность, включающую защиту контента платформы и обеспечение конфиденциальности данных.



Архитектура цифровой платформы взаимодействия специалистов системы оказания психолого-педагогической помощи

Figure. Architecture of the Digital Interaction Platform for specialists in the field of psychological and pedagogical support

Таким образом, «Базовая платформа» выступает ключевым элементом системы, обеспечивающим безопасное функционирование всей инфраструктуры и защиту конфиденциальной информации, включая персональные данные внутренних пользователей.

Как следует из предусмотренных служебных подсистем, ключевой особенностью цифровой платформы является интерактивность: созданы возможности для оперативного обмена информацией, ее хранения и многократного применения в профессиональных целях. Поэтому цифровая платформа, благодаря служебной подсистеме «Интеграционное взаимодействие», предусматривает возможность размещения, популяризации достижений науки и практики, представленных в методических рекомендациях, разработок, регулирующих деятельность педагогов-психологов в различных профессиональных ситуациях, психолого-педагогических программ, доказавших свою

эффективность, стандартизированного пакета психодиагностических методик, шаблонов и бланков, необходимых для профессионального документооборота, и др.

Функционирование цифровой платформы посредством служебной подсистемы «Уведомления пользователей» предусматривает непрерывное информирование о важных событиях в системе психолого-педагогической помощи, организацию и проведение вебинаров, совещаний, круглых столов на актуальные профессиональные темы. Возможности цифровой платформы позволят зарегистрированным пользователям инициировать обсуждение сложных случаев своей практики и получать профессиональную поддержку других пользователей, что функционально поддерживается подсистемой «Коммуникация».

Подсистема «Коммуникация» позволит внутренним пользователям реализовывать профессиональное обсуждение, экспертизу



и оценку эффективности психолого-педагогических программ, методик и технологий на основе доказательного подхода, а также эффективность их применения для развития системы образования в целом и решения ее практических задач в частности.

В целом, разработанная цифровая платформа позволит обеспечить доступ специалистам системы образования к научным и образовательным ресурсам, базам данных и результатам интеллектуальной деятельности в сфере оказания психолого-педагогической поддержки участников образовательных отношений и экстренной психологической помощи детям и их родителям. Реализация функционала цифровой платформы будет способствовать интеграции практических, научных и образовательных центров в национальном информационном пространстве.

При разработке цифровой платформы предусматривались условия для реализации таких направлений деятельности как: повышение престижа профессии; распространение успешных практик посредством организации и проведения всероссийских профессиональных конкурсов для педагогов-психологов; непрерывное обучение педагогов-психологов по программам подготовки/переподготовки дополнительного профессионального образования; популяризация научных достижений в области психологии и др.

Подсистема «Мониторинг» цифровой платформы направлена на модернизацию цифровой инфраструктуры в следующих ключевых направлениях деятельности: проведение регулярных мониторинговых исследований; сбор и анализ данных в сфере психолого-педагогического сопровождения; оценка эффективности оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

На отраслевом уровне цифровая платформа позволяет создать инструментальные условия системного взаимодействия специалистов-практиков сферы образования, научного и экспертного сообщества для развития единых подходов к организации и реализации деятельности по оказанию участникам образовательных взаимоотношений психолого-педагогической помощи, проведения в образовательных организациях мониторинговых исследований, а также для непрерывного совершенствования психолого-педагогического сопровождения

в системе общего образования и среднего профессионального образования Российской Федерации.

## Выводы

Резюмируя изложенное, отметим, что смоделированная архитектура цифровой платформы реализована в функционирующую систему, которая включает следующие возможности: регистрация пользователей и управление учетными записями, коммуникационные инструменты для взаимодействия внутренних пользователей, участие в исследованиях и проведение мониторинговых мероприятий, профессиональные конкурсы, планирование деятельности посредством встроенных инструментов, методическая база с разработками, в том числе имеющими доказанную эффективность, информационная лента с новостями науки и практики психологии и др.

Заложенные функциональные возможности цифровой платформы обеспечат следующие ее преимущества после полного ввода в эксплуатацию: безбарьерное горизонтальное и вертикальное профессиональное взаимодействие; оперативное решение профессиональных задач; сокращение работы с документами на бумажных носителях; постоянный доступ к необходимой информации; наличие достоверных информационных источников, актуальных для профессиональной деятельности педагога-психолога; единые подходы к организации и оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений; коллaborация научных и практических достижений в работу по оказанию психолого-педагогической помощи и др.

**Практическая значимость.** Учитывая тренды цифровизации системы образования, разработка цифровой платформы является продуктом эволюции взаимодействия специалистов системы психолого-педагогической помощи, содержащим актуальный информационный, образовательный, ресурсно-методический контент для педагогов-психологов. Она представляет возможности для повышения профессионального уровня специалистов, апгрейда кадрового капитала, формированию единой корпоративной культуры и укреплению традиций оказания психологической помощи в образовательной среде страны.



## Библиографический список

1. Ксенофонтова А. Н., Леденева А. В. Цифровизация образования: проблемы, перспективы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 5 (228). С. 86–90. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-228-86>, EDN: OYMIML
2. Уварина Н. В., Горелова Л. И. Трансформация педагогического сопровождения в эпоху цифровизации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 2 (50). С. 178–190. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-2-178-190>, EDN: FILHCM
3. Калегина О. А., Дрешер Ю. Н., Кормишина Г. М., Яшина Н. Г. Развитие нормативно-правовой базы цифровизации образования // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 4. С. 153–160. EDN AWSFSD
4. Гучетль И. Н., Манченко Т. В. Актуальные направления цифровой трансформации образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14, № 2. С. 32–39. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2022-14-2-32-39>, EDN: OHSZLK
5. Гордеева Е. В., Мурадян Ш. Г., Жажоян А. С. Цифровизация в образовании // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 4-1 (74). С. 112–115. <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-4-1-112-115>, EDN: TNRTIL
6. Боготов Х. Л., Коркмазов А. В. Влияние цифровизации на инновационное развитие сферы науки и образования // Индустриальная экономика. 2022. № 3–6. С. 503–506. [https://doi.org/10.47576/2712-7559\\_2022\\_3\\_6\\_503](https://doi.org/10.47576/2712-7559_2022_3_6_503), EDN: BHMUCD
7. Перевозчикова Н. А., Багдасарова Д. Г. Цифровая платформа как инструмент инновационного развития науки и образования // Инвестиционно-инновационное развитие в условиях цифровизации экономики: стратегии, факторы, механизмы : материалы круглого стола (Донецк, 14 апреля 2021 г.) / под ред. С. В. Беспаловой, Н. В. Шемякиной. Донецк : Донецкий национальный университет, 2021. С. 186–188. EDN: WKOEA
8. Кузнецова К. А. Анализ современных научометрических баз данных // Известия Российской Военно-медицинской академии. 2019. Т. 38, № 1 (S1). С. 248 – 251. EDN ZSDCTJ
9. Польшакова Н. В., Коломейченко А. С., Яковлев А. С. Цифровизация научно-исследовательской деятельности как основной инструмент мониторинга научно-технической работы вуза // Вестник аграрной науки. 2020. № 1 (82). С. 122–129. <https://doi.org/10.15217/issn2587-666X.2020.1.122>
10. Горелова Л. И., Уварина Н. В. Оценка влияния цифровых технологий на педагогическую эффективность и профессиональное развитие педагогов // Трансформация образования как социокультурный потенциал развития общества : сборник статей Меж-
- дународной научно-практической конференции : в 2 ч. Ч. 2 (Омск, 28–29 февраля 2024 г.) / под ред. Е. В. Лопановой. Омск : Омская гуманитарная академия, 2024. С. 116–128. EDN: OIHUPD
11. Сарапульцева А. В. Цифровизация науки и образования: направления и перспективы // Совершенствование гуманитарных технологий в образовательном пространстве вуза: факторы, проблемы, перспективы : материалы Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции (Екатеринбург, 15–17 марта 2023 г.) / отв. ред. О. И. Ган. Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. 2023. С. 105–110. EDN: FFGKKS
12. Волкова И. А., Петрова В. С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 17–24. EDN: MYFAJE
13. Ващукова И. С. Особенности сетевого взаимодействия в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 141–152. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-82-141-152>, EDN: DMEZAY
14. Глубокова Е. Н., Кондракова Е. Н. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике // Педагогика в современном мире : сборник статей Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 1 января 2011 г.). Санкт-Петербург : Лема, 2011. С. 123–129. EDN: SFOMPP
15. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353–355. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00138>, EDN: UMLEAB
16. Сахарчук Е. И., Чандра М. Ю. Направления и тенденции сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в развитии практик общего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 10 (163). С. 29–34. EDN: ZLYKY
17. Карпов А. В. Сущность и содержание метасистемного подхода // Научные подходы в современной отечественной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленской, М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 314–349. [https://doi.org/10.38098/thry\\_23\\_0465](https://doi.org/10.38098/thry_23_0465), EDN: IAKYDO
18. Карпов А. В. Метасистемная организация субъектных детерминант профессиональной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2022. Т. 16. № 2 (60). С. 312–325. <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2022-2-212-325>, EDN: AWWVOA
19. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья третья) // Ярославский психологический вестник. 2022. № 2 (53). С. 7–23. EDN: RVMHON



## References

1. Ksenofontova A. N., Ledeneva A. V. Digitalization of education: Problems, prospects. *Bulletin of Orenburg State University*, 2020, no. 5 (228), pp. 86–90 (in Russian). <https://doi.org/10.25198/1814-6457-228-86>, EDN: OYMIML
2. Uvarina N. V., Gorelova L. I. Transformation of pedagogical support in the digital age. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 2 (50), pp. 178–190 (in Russian). [https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-2\\_178-190](https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-2_178-190), EDN: FILHCM
3. Kaledina O. A., Drescher Yu. N., Kormishina G. M., Yashina N. G. Development of the regulatory framework for the digitalization of education. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, 2024, no. 4, pp. 153–160 (in Russian). EDN AWSFSD
4. Guchetl I. N., Manchenko T. V. Current directions of digital transformation of education. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tehnologiceskogo universiteta = Bulletin of the Maikop State Technological University*, 2022, vol. 14, no. 2, pp. 32–39 (in Russian). <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2022-14-2-32-39>, EDN: OHSLK
5. Gordeeva E. V., Muradyan S. G., Zhazhoyan A. S. Digitalization in education. *Economics and Business: Theory and Practice*, 2021, no. 4–1 (74), pp. 112–115 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-4-1-112-115>, EDN: TNRTIL
6. Bogotov KH. L., Korkmazov A. V. The impact of digitalization on the innovative development of science and education. *Industrial Economics*, 2022, no. 3–6, pp. 503–506 (in Russian). [https://doi.org/0.47576/2712-7559\\_2022\\_3\\_6\\_503](https://doi.org/0.47576/2712-7559_2022_3_6_503), EDN: BHMUCD
7. Perevozchikova N. A., Bagdasarova D. G. Digital platform as a tool for innovative development of science and education. *Investitsionno-innovatsionnoye razvitiye v usloviyakh tsifrovizatsii ekonomiki: strategii, faktory, mehanizmy : materialy kruglogo stola (Donetsk, 14 aprelya 2021 g.)*. Pod red. S. V. Bespalovoy, N. V. Shemyakinoy [ Bespalovoy S. V., Shemyakinoy N. V., eds. Investment and Innovative Development in the Context of Digitalization of the Economy: Strategies, Factors, and Mechanisms: Roundtable Materials (Donetsk, April 14, 2021g.). Donetsk, Donetsk National University Publ., 2021, pp. 186–188 (in Russian). EDN: WKOEJA
8. Kuznetsova K. A. Analysis of modern scientometric databases. *Russian Military Medical Academy Reports*, 2019, vol. 38, no. 1 (S1), pp. 248–251 (in Russian). EDN: ZSDCTJ
9. Polshakova N. V., Kolomeichenko A. S., Yakovlev A. S. Digitalization of research activities as the main tool for monitoring scientific and technical work of the university. *Bulletin of Agrarian Science*, 2020, no. 1 (82), pp. 122–129 (in Russian). <https://doi.org/10.15217/issn2587-666X.2020.1.122>
10. Gorelova, L. I., Uvarina N. V. Assessment of the impact of digital technologies on pedagogical effectiveness and professional development of teachers. *Transformatsiya obrazovaniya kak sotsiokul'turnyy potentsial razvitiya obshchestva: cbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 ch. Ch. 2 (Omsk, 28–29 fevralya 2024 g.)*. Pod red. Ye. V. Lopanova [Lopanova E. V., ed. Transformation of Education as a Socio-Cultural Potential for the Development of Society: Collection of articles from the International scientific and practical conference: in 2 pts. Pt. 2 (Omsk, February 28–29, 2024). Omsk, Omsk Humanitarian Academy Publ., 2024, pp. 116–128. EDN OIHUPD
11. Sarapultseva A. V. Digitalization of science and education: Directions and prospects. *Sovershenstvovaniye gumanitarnykh tekhnologiy v obrazovatel'nom prostranstve vuza: faktory, problemy, perspektivy: materialy Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauchno-metodicheskoy konferentsii (Yekaterinburg, 15–17 marta 2023 g.)*. Otv. red. O. I. Gan [Gan O. I., exec. ed. Improving Humanitarian Technologies in the Educational Space of the University: Factors, Problems, Prospects: Proceedings of the All-Russian (with international participation) scientific and methodological conference (Yekaterinburg, March 15–17, 2023). Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2023, pp. 105–110 (in Russian). EDN: FFGKKS
12. Volkova I. A., Petrova V. S. Building digital competence in professional education. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 2019, no. 1, pp. 17–24 (in Russian). EDN: MYFAJE
13. Vashukova I. S. Features of network interaction in education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2022, vol. 1, no. 1, pp. 141–152 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-82-141-152>, EDN: DMEZAY
14. Glubokova E. N., Kondakova E. N. Network interaction in the field of education as an evolving process in theory and practice. *Pedagogika v sovremenном мире: sbornik statey Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii (Sankt-Peterburg, 01 yanvarya 2011 g.)* [Pedagogy in the Modern World: A collection of articles of the All-Russian scientific conference (St. Petersburg, January 01, 2011)]. St. Petersburg, Lema, 2011, pp. 123–129 (in Russian). EDN: SFOMPP
15. Petrova N. P., Bondareva G. A. Digitalization and digital technologies in education. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*, 2019, no. 5 (78), pp. 353–355 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00138>, EDN: UMLEAB
16. Sakharchuk E. I., Chandra M. Y. Directions and trends of network scientific interaction of pedagogical universities in the development of general education practices. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstven-*

- nogo pedagogicheskogo universiteta = *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2021, no. 10 (163), pp. 29–34 (in Russian). EDN: ZLJYKY
17. Karpov A. V. The essence and content of the metasystem approach. In: *Nauchnyye podkhody v sovremennoy otechestvennoy psichologii. Pod red. A. L. Zhuravleva, Ye. A. Sergienko, G. A. Vilenskoy* [Zhuravlev A. L., Sergienko E. A., Vilenskaya G. A., eds. Scientific Approaches in Modern Russian Psychology]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2023, pp. 314–349 (in Russian). [https://doi.org/10.38098/thry\\_23\\_0465](https://doi.org/10.38098/thry_23_0465), EDN: IAKYDO
18. Karpov A. V. Ch. 11. Metasystem organization of subject determinants of professional activity. *Vestnik Yaroslavskogo Gosudarstvennogo Universiteta im. P. G. Demidova. Seriya gumanitarnye nauki*, 2022, vol. 16, no. 2(60), pp. 312–325 (in Russian). <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2022-2-212-325>, EDN: AWWVOA
19. Karpov A. V. Methodological foundations of psychological analysis of the activity of the subject-information class (article three). *Yaroslavskiy psichologicheskiy vestnik = Yaroslavl Psychological Bulletin*, 2022, no. 2 (53), pp. 7–23 (in Russian). EDN: RVMHON

Поступила в редакцию 22.04.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принята к публикации 17.09.2025  
The article was submitted 22.04.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 17.09.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 386–400  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 386–400  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-386-400>, EDN: TBAFTY

Научная статья  
УДК 37.032

## Марафон «Двенадцать коллегий»: развивая агентность и университетские ценности



А. А. Азбель<sup>1</sup>✉, М. Е. Пекун<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

<sup>2</sup>Санкт-Петербургский кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации», Россия, 197110, г. Санкт-Петербург, наб. Гребного канала, д. 9

Азбель Анастасия Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Института педагогики, [a.azbel@spbu.ru](mailto:a.azbel@spbu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9611-2661>

Пекун Маргарита Евгеньевна, <sup>1</sup>аспирант кафедры педагогики Института педагогики, <sup>2</sup>методист лаборатории инновационных образовательных технологий, [margsp@mail.ru](mailto:margsp@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0000-4406-8961>

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью общества в специалистах среднего профессионального образования и сужением образовательных перспектив университетского образования для потенциально одаренных школьников (5–8 классы). Цель: описать модель вовлечения младших подростков в университетский контекст через образовательный проект для школьных команд по развитию агентной позиции в рамках ценностей классического университета. Гипотеза: задания марафона «Двенадцать коллегий» развивают агентность через проектирование школьных изменений и созданиеprotoуниверситетского сообщества, способствуя осознанному восприятию университета как среды для реализации лично значимой траектории. Участники: 50 команд ( $N = 350$ ), состав которых представлен обучающимися 5–8 классов, их родителями, студентами и преподавателями университетов, наставниками;  $N_{школ} = 30$  из разных регионов (Санкт-Петербург, Ленинградская область, Республика Карелия, Калининградская область, Липецкая область, Краснодарский край и Приднестровье). Методы (инструменты): case study, количественный и качественный анализ данных. Результаты: подтвержден потенциал марафона как инструмента популяризации университетского образования, развития сообщества и навыков взаимодействия в этом сообществе. Гипотеза подтвердилась частично: задания стимулировали развитие преимущественно субъектности (самоопределение, рефлексия, формирование образовательной идентичности), а не преобразующей агентности. Выводы: задания формируют основу агентности через развитие субъектной позиции. Модель эффективна для формирования protoуниверситетской идентичности, которая проявляется в переходе от пассивного восприятия к осознанному выбору университета. Практическая значимость: разработанная технология может быть предложена к тиражированию для развития практик субъектности и профилактики образовательной пассивности абитуриентов классических университетов.

**Ключевые слова:** ценность высшего образования, агентность, проектная деятельность, командная работа, личностный потенциал

**Информация о вкладе каждого автора:** А. А. Азбель – формулирование идеи, исследовательских целей и задач; разработка методологии исследования; М. Е. Пекун – отслеживание воспроизводимости результатов, проведение исследовательского процесса, в частности, сбор и представление данных.

**Благодарности:** авторы выражают признательность Клинике цифрового сопровождения образовательных проектов Санкт-Петербургского государственного университета за сотрудничество в организации данного исследования.

**Для цитирования:** Азбель А. А., Пекун М. Е. Марафон «Двенадцать коллегий»: развивая агентность и университетские ценности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 386–400. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-386-400>, EDN: TBAFTY

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

### Marathon “Twelve Collegia”: Developing agency and university values

А. А. Азбель<sup>1</sup>✉, М. Е. Пекун<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>St. Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia

<sup>2</sup>St. Petersburg Cadet Corps “Boarding School for Girls of the Ministry of Defense of the Russian Federation”, 9 Grebnogo kanala Emb., St. Petersburg 197110, Russia

Anastasiya A. Azbel, [a.azbel@spbu.ru](mailto:a.azbel@spbu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9611-2661>

Margarita E. Pekoun, [margsp@mail.ru](mailto:margsp@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0000-4406-8961>



**Abstract.** The relevance of the study stems from the tension between society's demand for specialists in secondary vocational education and the narrowing higher educational prospects for gifted middle school students (grades 5–8). Its objective is to describe a model engaging younger adolescents in the university context through an educational project for school teams, aimed at developing agency-based positions aligned with classical university values. Hypothesis: tasks of the Twelve Collegia marathon promote agency by projecting school changes and by creating a proto-university community, supporting conscious perception of the university as a path for the realization of a personally significant trajectory. Participants: 50 teams ( $N = 350$ ), consisting of students in grades 5–8, their parents, university students and teachers, mentors;  $N_{\text{schools}} = 30$  from different regions (St. Petersburg, Leningrad Region, Republic of Karelia, Kaliningrad Region, Lipetsk Region, Krasnodar Krai and Transnistria). Methods (tools): case study, and quantitative and qualitative data analysis. Results confirmed the marathon's potential to popularize university education and develop community and interaction skills. The hypothesis was partially supported: tasks enhanced group agency (self-determination, reflection, formation of educational identity) more than transformative agency. Conclusions: assignments serve as foundations of agency by cultivating subjective positions. The model is effective for fostering proto-university identity, evidenced by a shift from passive perception to intentional university choice. Practical significance: the developed model offers a replicable technology to advance agency practices and counter educational passivity among classical university applicants.

**Keywords:** the value of higher education, agency, project activity, teamwork, personal potential

**Information about the contribution of each author:** Anastasiya A. Azbel formulated the ideas, research goals and objectives; developed research methodology; Margarita E. Pekun supervised results reproducibility, conducted the research process, in particular, managed data collection and presentation.

**Acknowledgments:** The authors would like to thank the Clinic for Digital Support of Educational Projects at St. Petersburg State University for their cooperation in organizing this study.

**For citation:** Azbel A. A., Pekoun M. E. Marathon “Twelve Collegia”: Developing agency and university values. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 4 (56), pp. 386–400 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-386-400>, EDN: TBAFTY

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

## Введение

«Зачем идти в университет?» – такой вопрос нередко задают не только одноклассники друг другу, но порой и педагоги своим ученикам-старшеклассникам. Сегодняшнее бурное обсуждение в обществе острой потребности в специалистах со средним профессиональным образованием, дефицит рабочих кадров, выяснение необходимости одной или двух ступеней в высшем образовании – ведет к снижению ценности получения высшего образования в классическом университете. Мы не ставим задачу детально анализировать это явление социологического порядка. Но это наблюдение позволяет нам сформулировать противоречие, которое предопределяет наши дальнейшие действия в области педагогики и образования.

Противоречие, с которым мы сталкиваемся, можно сформулировать следующим образом: между актуальной потребностью общества в ускоренной подготовке кадров среднего звена и порождаемой этим тенденции ограничения горизонта планирования потенциально одаренного ребёнка (в первую очередь из социально уязвимых групп), то есть видения им университета как доступной образовательной траектории. Такая ситуация в образовании фактически ликвидирует саму почву для формирования

осознанной мотивации к высшему образованию, сводя на нет число абитуриентов, чей выбор университета продиктован не семейной инерцией или директивой, а личностным пониманием его ценности.

В честь 300-летия Санкт-Петербургского государственного университета в конце 2023 года стартовал образовательный марафон школьных команд «Двенадцать коллегий» для российских школьников 5–8 классов.

Цель исследования, представленного в статье, – описать созданную модель вовлечения младших подростков в знакомство с классическим университетом как одним из возможных вариантов построения образовательной траектории. Модель представляет ценность для формирования идентичности на основе университетских ценностей, культуры совместности и агентности.

**Гипотеза.** Мы предполагаем, что задания марафона «Двенадцать коллегий» создают условия для развития агентности у школьников 5–8 классов, стимулируя их к проектированию изменений в своей школе и созданию прото-университетского сообщества. Это, в перспективе, способствует осознанному восприятию классического университета как среды для реализации лично значимой образовательной траектории.



Научная новизна исследования заключается в разработке модели раннего (5–8 класс) формированияprotoуниверситетской идентичности через образовательный марафон, основанный на развитии агентности школьников путем проектирования изменений в школе и создания protoуниверситетского сообщества. Этот новый подход к мотивации к высшему образованию через личный преобразующий опыт в доэкзаменационном возрасте представлен вместе с объективными данными, определяющими границы его реализации в классических университетах России.

### Теоретическая рамка: университетские ценности, совместность и агентность

О смысле университета и его месте среди общественных институтов размышляют философы более семисот лет. Однако функция университета смещается от места поиска истины к задачам иного характера. Анализируя работы К. Ясперса, О. А. Власова [1] замечает, что университет необходим для формирования целостной личности посредством объединения трёх ключевых целей: профессионального образования, научного исследования и воспитания личности. Университет представляет собой особое *сообщество* педагогов и студентов, объединённое стремлением к истине. В этом смысле подлинная миссия университета заключается не в передаче знаний и профессиональных навыков, а в формировании гармоничной личности, способной активно взаимодействовать с окружающим миром и вносить вклад в культурное наследие человечества. В работах Ф. Шлейермакера, А. Ю. Антоновский [2] также обнаруживает акцент на том, что университет нужен для формирования «научного союза», при этом университетское образование позволяет сочетать фундаментальное знание с практической пользой для государства.

Согласно Г. П. Аксенову [3], российский ученый В. И. Вернадский подчеркивал, что центральной функцией университета является формирование целостной личности, а также развитие фундаментального знания, а не узкой профессии. Он выделял три ключевые задачи: привитие человеку навыков самостоятельной работы, независимого научного поиска и генерации нового знания, а также способность распространять знания, культуру и новые идеи в обществе на протяжении всей жизни человека. В. И. Вернадский критиковал идею создания «специальных школ» (аналог современных колледжей - прим. авторов), которые не создают уникальную среду для свободного общения между представителями разных наук.

Автор идеи исследовательских университетов Д. Белл, как отмечает Н. М. Панькова [4] подчеркивает, что в университете человек обучается самостоятельному поиску знаний, способствуя обществу и государству решать задачи в постиндустриальную эпоху. А. Г. Сабиров [5] отмечает, что по О. Тоффлеру, университет нужен для формирования адаптивных компетенций к сверхиндустриальному обществу. Университет должен научить: учиться – обновлять знания и разучиваться от устаревшего; общаться – работать в командах для решения сложных задач; выбирать – принимать решения на основе ценностей в условиях избытка информации. Наилучшим образом подытожить эти идеи возможно, обращаясь к работам отечественных мыслителей И. Р. Пригожина [6] и А. Г. Асмолова с соавторами [7], посвященных обоснованию необходимости развития механизмов преадаптации. Инвестируя в фундаментальность, разнообразие, исследовательскую активность и развитие мышления, университет создает у людей и общества тот самый когнитивный избыток и эволюционный резерв, которые позволят не просто выживать в будущем, но и активно конструировать его, трансформируя неопределенность из угрозы в пространство возможностей.

Однако исследование студенческой вовлечённости Н. Г. Малошонок [8] выявило противоречие между идеалами мыслителей об университете образовании и текущей ситуацией. Данные исследования свидетельствуют о том, что студенты редко вовлекаются в интерактивные формы обучения (дискуссии, групповые проекты), преобладают пассивные практики (лекции, конспектирование). Сравнение с зарубежными системами образования (США, Китай) показывает, что российские студенты менее вовлечены во внеаудиторную деятельность и взаимодействие с преподавателями, чаще участвуют формально или «для галочки». Отмечается, что «традиционная система» не формирует понимание ценности активных практик для профессионального развития в университетской среде. Причина складывающейся ситуации может заключаться в низкой субъектной позиции студентов и их неготовности к этой субъектности, которая формируется еще до поступления студента в вуз, как отмечают А. Н. Фатенков и И. В. Ситникова [9]. Кроме низкой интеллектуальной готовности к самостоятельным когнитивным нагрузкам, исследователи выделяют значимый предиктор отчисления студента из университета – низкую академическую интеграцию.



Анализируя данные исследования фактов отчисления студентов из российских вузов, Е. Д. Шмелева и И. Д. Фрумин [10] отмечают, что студенты, посещающие менее 80% занятий и редко взаимодействующие с преподавателями (в аудитории и вне), имеют в 4,5 раза более высокий риск отчисления.

Синтез концепций ученых о миссии университета и критического анализа эмпирических данных о российском студенчестве выявляет три основополагающие педагогические задачи в русле *теории преадаптации*: воспитание человека, способного строить сообщество, находить решения для теоретических задач открытого типа и откликаться на актуальные вызовы во имя будущего.

В контексте обозначенных университетских идеалов и выявленных проблем студенческой пассивности, понятие агентности школьника приобретает ключевое значение как фундамент для формирования осознанного отношения к высшему образованию и успешной интеграции в университетскую среду.

Основываясь на работах И. А. Мироненко, П. С. Сорокина [11], Я. И. Кузьминова с соавторами [12], мы понимаем агентность как способность подростка к самостоятельным действиям инновационного характера, направленным на улучшение окружающей среды, сообществ, социальных институтов (школы). Объединяя ряд аспектов, агентность описывает способность человека к ответственному и самостоятельному преобразованию среды. Её принципиальное отличие от смежных концептов (самостоятельности, проактивности, инициативности) состоит в фокусе на преобразовании, трансформации и конструировании – как внешнего мира, так и собственной идентичности, как отмечает P. Browning [13]. При этом, по данным К. Н. Поливановой и А. А. Бочавер [14], самостоятельность или инициатива в то же время могут проявляться внутри существующих границ, а агентность предполагает их активное преодоление и поиск новых возможностей за пределами заданных рамок.

Агентность подростка в образовательном контексте может прослеживаться в следующих ключевых паттернах. Во-первых, она выражается в сознательном целеполагании, выходящем за рамки выполнения обязательных заданий: школьник самостоятельно формулирует личные учебные задачи (например, углубленное изучение темы, овладение специфическим навыком в рамках проекта, подготовка к выступлению на конференции), основываясь на рефлексии собственных интересов и амбиций. Данный факт

отмечают Е. В. Чернобай и М. В. Холманская [15], исследуя организацию обратной связи, а также В. Е. Карапетев и В. Л. Данилова [16], анализируя рефлексивную коммуникацию.

Во-вторых, согласно данным М. Е. Гошина, П. С. Сорокина [17], Т. Е. Vossen с соавторами [18], агентность проявляется в осознанном выборе образовательных ресурсов и траекторий (элективных курсов, профильных кружков, темы исследовательской работы). По мнению А. М. Евсеевой и С. И. Поздеевой [19], агентный школьник способен проанализировать и оценить потенциальное влияние своего выбора на будущее развитие и несет ответственность за его последствия.

В-третьих, анализ современных исследований агентности, проведенный П. С. Сорокиным и Т. Д. Редько [20], показал, что наблюдается активное управление процессом: агентный школьник разрабатывает и корректирует стратегии достижения целей (планирует время, ищет дополнительные источники информации, обращается за консультацией при затруднениях), демонстрируя настойчивость и готовность к преодолению препятствий, а также рефлексирует промежуточные результаты и извлекает уроки из неудач. Не менее важны составляющие совместности и коллективности, на которые обращают внимание как зарубежные исследователи (M. D'Italia, A. Okulicz-Kozaryn [21]), так и российские ученые (А. С. Обухов с соавторами [22]).

Наиболее ярким проявлением агентности является инициация преобразований окружающей среды: агентность побуждает подростка не просто адаптироваться к существующей школьной среде, но и активно конструировать ее – предлагать и реализовывать новые инициативы (организация дискуссионного клуба, запуск экологического проекта, разработка улучшений для школьного пространства), вступая в конструктивное взаимодействие с педагогами и сверстниками для достижения значимого результата.

Таким образом, агентность школьника – это не абстрактный потенциал, а наблюдаемая активность в самоопределении, стратегическом действии и созидательном изменении своей образовательной реальности, выступающая фундаментом для его будущей роли активного субъекта университетского сообщества в духе идеалов К. Ясперса и принципов преадаптации А. Г. Асмолова, что отмечают Д. А. Леонтьев [23] и П. С. Сорокин с соавторами [24].

Итак, развитие агентности у школьников – не просто педагогическая задача, а стратегическая



необходимость для сохранения миссии классического университета. Без этой «внутренней опоры», способности к самоопределению и инициации, подросток рискует стать еще одним пассивным студентом, чье пребывание в вузе определяется инерцией или внешним давлением, а не осознанным выбором и внутренней мотивацией. Принимая во внимание, что не любая школьная среда ориентирована на развитие творческой личности, агентности, программа раннего вовлечения школьников в университетский дискурс создает условия для пробуждения и тренировки агентности в условиях школы. Она позволяет младшим подросткам почувствовать себя потенциальными субъектами университетской жизни задолго до формального поступления в вуз.

**Кейс: Образовательный марафон  
«Двенадцать коллегий» Санкт-Петербургского  
государственного университета**

Если ставить перед собой цель создать условия для воспитания универсанта (агентного, способного к совместности, толерантного к когнитивным сложностям), нужно делать это существенно раньше, чем в 10–11 классах, когда активность личности направлена на подготовку к экзаменам, а не на формирование психологической готовности к осознанному выбору траектории обучения. Наше предположение заключается в том, что в современных условиях это окно возможностей существует в возрастной группе 11–14 лет (5–8 класс). Как отмечают А. А. Azbel с соавторами [25], это лучшее время для обучения построению сообществ (сотрудничество, коммуникация, разрешение конфликтов) и формированию ценностей соучаствующего проектирования, а также ценностей с ориентацией на будущее.

В 2023 году в Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ) стартовал проект образовательного марафона школьных команд «Двенадцать коллегий» для российских школьников 5–8 классов. Основная цель марафона – популяризация университета и университетского образования, развитие агентности у младших подростков, создание условий для появленияprotoуниверситетского сообщества в школе. В самом начале, на этапе сбора команд, мы знакомим потенциальных участников с принципами образовательного марафона СПбГУ, которые берут начало в идеях «совместности», «агентности», «инноваций»: «Меняем среду школы не для детей, а вместе с ними!», «Марафон – это игра с ненулевой суммой!», «Нет борьбы

за рейтинг, есть борьба с самим собой!», «Факт выполнения задания важнее ошибки!», «Важно само движение, путь», «Ни одно задание не должно остаться без обратной связи!», «Одному идти сложно, нужна команда и болельщики!»

Марафон «Двенадцать коллегий» состоит из 12 этапов, предполагает посещение университета, встречи со студентами и преподавателями СПбГУ, знакомство с академической лексикой и топонимикой. Каждое задание марафона проводилось, и на него давалась обратная связь от универсантов. Такой дизайн позволяет участникам за 4 месяца раскрыть роль университета в обществе, науке, культуре, демонстрирует возможности и атмосферу университетской жизни. Школьная команда образовательного марафона – это группа из минимум трех учеников 5–8 классов, обязательно включающая одного универсанта (выпускника или студента СПбГУ) и возглавляемую наставником (классным руководителем, педагогом-организатором или советником по воспитанию), который организует работу команды и представляет ее интересы перед оргкомитетом марафона. Для марафона была разработана символика и игровой персонаж – Ученый Кот, от лица которого проверяются задания и который поддерживает команды на пути к цели. На рис. 1 представлена карта марафона 2025.

Ключевая ценность марафона – задания, которые разрабатываются в Институте педагогики СПбГУ. Они поступали командам «пакетами» по четыре задания. При этом команды сами выбирали, сколько заданий из «пакета» они будут готовы выполнить. Такая организация требовала от участников осознанного выбора и расчета своих возможностей. Каждое задание состоит из двух частей.

1. Теоретическая часть в форме квеста. Он основано на фигуре ученого – работающего или некогда закончившего Санкт-Петербургский университет (Ленинградский государственный университет, 1924–1992). Это позволяет школьникам познакомиться с жизнью ученых и студентов университета (табл. 1).

2. Проектная часть направлена на созидание нового в жизни школы, развитие агентности и совместности. В российском контексте этот подход известен как педагогика И. П. Иванова (выпускник СПбГУ) и его теория КТД (коллективные творческие дела), которые анализирует Л. Г. Борисова [26]. Задания всегда требовали командной работы, совместной разработки проекта по изменению школьного пространства или созданию какого-то события. Задания строились в



Рис. 1. Карта образовательного марафона школьных команд

Fig. 1. Map of the educational marathon of school teams

Таблица 1 / Table 1

**Универсанты образовательных марафонов 2024 и 2025 гг.**  
**SPbU Community Members for School Challenge Marathon (2024 and 2025)**

Коллегии	Универсант или герой задания
Математика и компьютерные науки	Искусственный интеллект Математическая прогрессия
История	Л. Н. Гумилев, Э. Д. Гримм и его братья
Обществознание	И. И. Мечников (nobелевский лауреат)
Журналистика	Ю. М. Рост
Науки о Земле	Л.А. Попугаева и Н. Н. Сарсадских, Л. Е. Смирнов
Естествознание	А. И. Екимов (nobелевский лауреат)
Международные отношения	Ф. Ф. Мартенс
Когнитивные исследования	Т.В . Черниговская
Медицина	Н. И. Пирогов, Д.И. Менделеев
Искусство	И. П. Павлов (nobелевский лауреат), Й. Хаазен
Филология и лингвистика	В. Я. Пропп, В. В. Набоков
Психология и педагогика	В. Н. Сорока-Росинский, И. П. Иванов
Право	В. Д. Спасович
Культурология и востоковедение	Б. Б. Пиотровский
Физика и химия	Д. И. Менделеев
Экономика и менеджмент	Л. В. Канторович
Психология и когнитивные исследования	Б. Г. Ананьев
Биология и биотехнологии	А. Н. Бекетов

логике STA (Science-Techno-Art / Наука-Технологии-Искусство) побуждали к самостоятельному исследованию или решению реальных школьных проблем. В табл. 2 представлены форматы задач с фокусом на развитие отдельных академических компетенций или междисциплинарности.

В образовательном марафоне школьники «встречают» выдающихся универсантов разных эпох и направлений.

«Факультет исторических и словесных наук был создан в Санкт-Петербургском государственном университете за шесть лет до Восстания



Таблица 2 / Table 2

Примеры проектных задач в логике STA (Science-Techno-Art)  
Examples of project tasks within the STA (Science-Techno-Art) framework

Фокус на STA	Наука	Технологии	Искусство
Наука	Исследование работы мозга, выявление развивающих его привычек. Анализ факторов старения организма	Изучение ИИ, принципов работы; создание просветительского ролика о Нобелевской премии	Анализ сказки через «круги» Проппа. Визуализация научных концепций (плакат о времени, комикс об алмазе)
Технологии	Использование GigaChat для создания «картинок с выставки». Популяризация картографии/ГИС (LongRead)	Создание виртуальных экскурсий («Культурная перемена»). Создание музыкального инструмента из бутылок с водой	Съемка и монтаж видео (интервью, отчеты, исполнение гимна «Гаудеamus»). Создание цифрового музея
Искусство	Создание просветительской презентации про старение. Подготовка мотивирующего постера (использование ресурса времени в жизни)	Перевод и поиск аналогов изречения, создание персонального стенда ученого. Проект этического кодекса школы (аналог Кодекса универсанта)	Создание портрета, комикса, памятника ученому, символа команды. Проведение флешмоба, фото-квеста, экскурсии

декабристов. Сочетание истории и словесности в названии факультета подчеркивало важную роль описания, рассказа в историческом исследовании. В дальнейшем, когда стали активно развиваться методы «доказательной истории» – археология (раскопки древних объектов) и палеография (исследование древних рукописей), исторический факультет стал самостоятельной частью университета.

Выполняя это задание, вы познакомитесь с одним из выдающихся выпускников и преподавателей этого факультета. О его работах до сих пор спорят историки, географы, политологи, филологи и философы. На доме в Санкт-Петербурге, где он долгие годы жил в 12-метровой комнате коммунальной квартиры, есть мемориальная доска. Во дворике филологического факультета ему установлен памятник. Его родители вошли в историю русской и мировой поэзии. Стихи писал и он, но главным делом его жизни, всё же стали исторические и географические работы. По свидетельству коллег и студентов, он был весьма оригинальным университетским преподавателем. К примеру, на зачётах по географии старался давать студентам творческие задания, например – найти на этнографической карте СССР хотя бы две ошибки. Итак, назовите имя этого универсанта и его самую известную книгу.

Вторая часть задания, как вы, вероятно, догадываетесь, творческая. Школа, в которой вы учитесь, имеет свою историю. Эту историю можно описать в тексте, а можно представить в «предметном» виде. Историки называют такие предметы «артефактами». Когда вы оказываетесь в историческом музее, артефакты окружают вас со всех сторон. А какие артефакты составляют историю вашей школы?

Мы предлагаем вам рассказать о своей школе через девять артефактов, т. е. вещей, предметов, объектов, которые раскрывают ее историю и сегодняшний день. Сфотографируйте их и разместите на общем постере, подписав каждый предмет так, чтобы стала понятна его «историческая роль» в жизни вашей школы. Пришлите нам фотографию вашего постера. Вам предстоит:

1. Назвать имя выдающегося историка и географа и его главную работу.
2. Сделать фотографии девяти предметов, которые раскрывают историю и сегодняшний день вашей школы.
3. Оформить постер, разместив там девять фотографий с кратким описанием предметов.
4. Познакомить учеников своей школы со своей работой.

Форма представления задания:

- Имя выдающегося универсанта.
- Файл с постером (желательно в формате jpeg).
- Рассказ (фото, ссылку на пост в сети) о том, как ребята из школы знакомились с вашей работой и универсантом.

Ответ: Лев Николаевич Гумилев, «Этносфера: история людей и история природы», «От Руси до России» или другие книги».

На выполнение заданий в одном «пакете» (4 задания) отводилось 4 недели. После этого команды загружали свои работы на диск, где их проверяли эксперты Института педагогики СПбГУ. Каждый эксперт мог оценить задание от 0 до 3 баллов и добавить дополнительный балл за исключительное качество выполнения. Всего за марафон команда могла набрать 300 баллов (в честь 300-летия университета), к чему и стремились многие участники. Правила марафона подразумевали, что команда могла самостоя-



тельно определить, какое количество заданий ей выполнять. Марафон считался пройденным, если команда набрала не менее 50 баллов.

Важным элементом марафона являлась обратная связь. Она обеспечивалась двумя стратегиями, направленными на снижение ключевого фактора риска в современной культуре российской школы – излишней конкуренции, гонки за баллами и формализма в отчетности. Наша задача была иного характера – рассказать об университете, побудить детей изменять жизнь своей школы, думать о своих планах в университетском контексте.

*Стратегия обратной связи 1.* Команды по электронной почте индивидуально получали лист с баллами от экспертов, где указывались три числа: возможный максимальный балл, средний балл всех команд марафона и балл, который заработала команда. Несмотря на то, что многие педагоги на первых порах просили опубликовать рейтинг (как правило, педагоги сильных команд с высокими баллами), мы соблюдали обозначенные принципы: «Нет борьбы за рейтинг, есть борьба с самим собой!», «Факт выполнения задания важнее ошибки!». Более того, команды загружали работы на общий диск и могли ознакомиться с работами друг друга.

*Стратегия обратной связи 2.* Публичная похвала команд, наиболее успешно справившихся с заданием марафона, проявивших агентность и создавших по-настоящему «университетские» изменения в своей школе. Для этого эксперты отбирали работы, заслуживающие общего внимания, и публиковали о них посты в социальных сетях. Примеры таких

постов можно посмотреть в группе Института педагогики СПбГУ по хештегу #12Коллегий<sup>1</sup>.

### Результаты и их обсуждение

Образовательный марафон школьных команд был проведен 2 раза: в 2023/2024 и в 2024/2025 учебном году. Длительность каждого марафона составила 120–130 дней. В 2023 г. в марафоне стартовали 50 команд, но до финала дошли 35.

В 2024 году школьных команд было 50, и до финала дошли 44. Проанализировав факторы риска «потери» команд, в 2025 году мы организовали взаимодействие с наставниками команд не только по электронной почте, но и посредством чата поддержки в сети «Телеграм». Это позволило нам своевременно напоминать наставникам актуальную информацию, получать от участников обратную связь и синхронно решать общие вопросы, не требующие работы с персональными данными.

*Анализ количественных данных.* Для подробного анализа представим результаты 2025 года. В марафоне зарегистрировались 350 человек (50 команд). Количество зарегистрированных школ – 30 из разных регионов: Санкт-Петербург, Ленинградская область, Республика Карелия, Калининградская область, Липецкая область, Краснодарский край и Приднестровье. 19 команд (38%) выполнили абсолютно все задания марафона. На рис. 2 представлена активность команд при выполнении заданий на разных этапах марафона.

<sup>1</sup> Пример поста с обратной связью в официальной группе Института педагогики СПбГУ: [сайт]. [https://vk.ru/iped\\_spbu?from=groups&w=wall-175662532\\_2398](https://vk.ru/iped_spbu?from=groups&w=wall-175662532_2398)

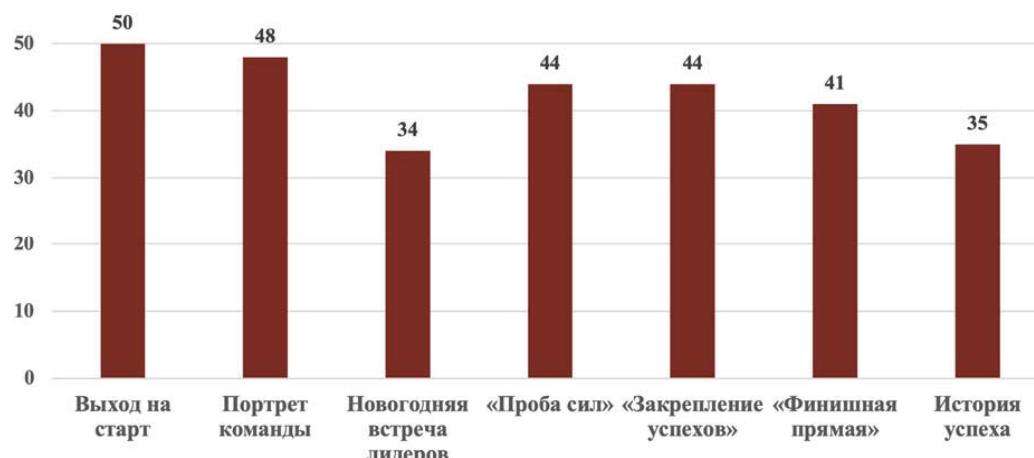


Рис. 2. Активность команд на разных этапах марафона в 2025 году ( $n = 50$ ) (ось Ox – этапы марафона, ось Oy – количество команд)

Fig. 2. The activity of the teams at different stages of the marathon in 2025 ( $n = 50$ ) (axis Ox – marathon stages, axis Oy – number of teams)



На рис. 3 представлены задания, которые выполняли участники разных коллегий. Перед командами не ставилась задача выполнить все задания: школьники могли выбирать задания для выполнения.

В обратной связи наставников команд, данной ими после завершения марафона, прослеживаются наблюдаемые изменения, которые позволяют говорить о развитии агентности.

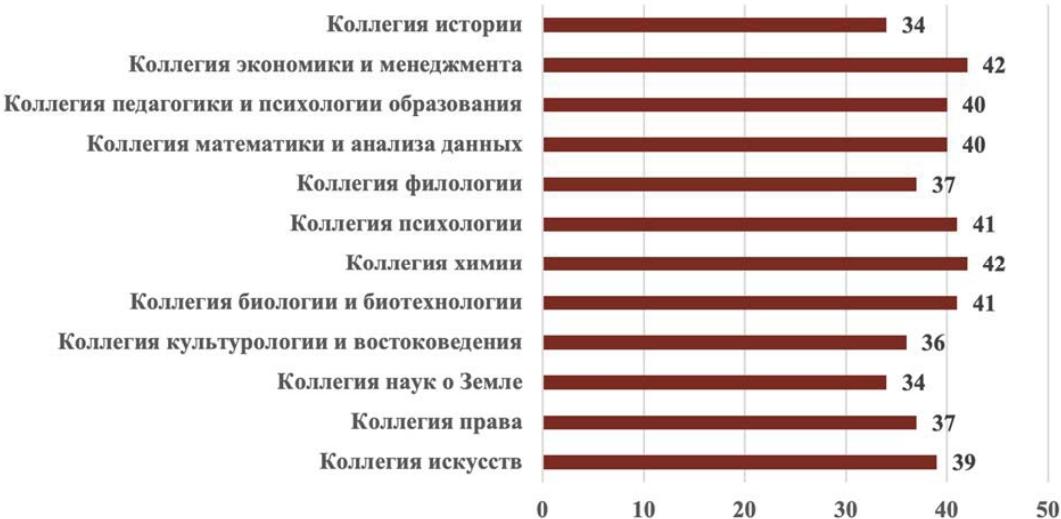


Рис. 3. Количество команд, выполнивших задания ( $n = 50$ )

Fig. 3. Number of teams that completed tasks ( $n = 50$ )

*Влияние марафона на развитие агентности: анализ качественных данных и наблюдений.* Ученики 5–8 классов вряд ли станут инициаторами школьных изменений без специальных условий. Университет как общественный институт не может напрямую влиять на школу, но способен предлагать практики, посильные младшим подросткам с зарождающейся агентностью. Приведем примеры того, как школьники меняли пространство или создавали события в своей школе.

*Пример изменения школьного пространства.* Руководство Центра образования и творчества «Петровский дворец» (г. Петрозаводск) согласилось с инициативой детей и выделило целую стену, на которой участники команды смогли делиться результатами участия в марафоне и интересной информацией (рис. 4). На время марафона стена была окрашена в цвета знания Двенадцати коллегий Санкт-Петербургского университета.

*Пример изменений событийных практик.* Задание от коллегии математики побудило учеников сделать событие по профориентации. Ученики 5–8 классов обратились с открытым письмом к старшеклассникам своей школы и рассказали о перспективе обучения на факультете математики и компьютерных наук СПбГУ.



Рис. 4. Пример инициативы: преобразование школьного пространства (фотография сделана командой «Петровцы») (цвет онлайн)

Fig. 4. An example of an initiative: The transformation of school space (photo taken by the team “Petrovtsy”) (color online)

Задание коллегии филологии, предлагающее проанализировать сказку в соответствии с кругами действия персонажей (по В. Я. Пропп), в одной команде привело к театральной постановке и «поиску себя» среди архетипических персонажей, а в другой – к исследованию с применением научных методов: социологического опроса и искусственного интеллекта.



*Анализ рефлексии.* Без рефлексии опыта любое событие в школе может быстро превратиться в мероприятие. Мы предложили командам финишное задание, касающееся рефлексии: нужно было дать интервью Ученому Коту. Почти все активные команды ее провели, но не все они оформили и поделились этой рефлексией с нами (см. рис. 2).

Самым «интересным» ребята назвали задание от коллегии биологии – нужно было выбрать расписание – символ команды, т.е. искать свою командную идентичность через ботаническую метафору.

Вторым по популярности стало задание на стыке фундаментальной физики и искусства: с помощью воды в стеклянных бутылках нужно было создать музыкальный инструмент и исполнить на нем гимн университета «Gaudemus». Вот как дети описали свой опыт зарождающейся агентности (сохранен авторский стиль и пунктуация): «*Больше всего из заданий нашей команде запомнилось задание «Игра на бутылках». Эта игра на бутылках происходила в команде с друзьями, что создавало атмосферу СССР, будто мы пионеры, и эта игра объединяла нашу команду. Когда мы играли на бутылках, у нашей команды появилось большое взаимодействие, и каждый хотел добавить свое решение этого задания. В этом интересном задании нужно было понять и придумать правильное расположение нот и наливать определенное количество воды. Это было интересно!*

Больше половины команд с учениками 8 класса поделились мыслями о том, что благодаря разнообразным заданиям они смогли прочувствовать свой интерес к каждой научной области и определить, какая из них им ближе. Отвечая на вопросы, целью которых было раскрыть опыт агентности, подростки 5–8 классов чаще всего размышляли о том, как они сами менялись в марафоне. В качестве самого полезного приоб-

ретенного/улучшенного навыка большинство называли навык управления временем. Второй по популярности навык – умение строить команду и договариваться, чтобы получать удовольствие от общения друг с другом.

#### **Кейс «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации»: анализ развития агентности**

Исследуя кадетское образование и воспитание посредством методики экспертной оценки образовательной среды В. А. Ясвина [27], мы зачастую обнаруживаем доминирование догматической образовательной среды. Означает ли это, что кадетское воспитание не обладает потенциалом развития агентности?

За два года проведения марафона участие в нём приняли три команды из кадетского корпуса «Санкт-Петербургский Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации». Рассмотрим несколько примеров результативности этих команд.

В обратной связи участники кадетских команд отметили, что они научились по-новому подходить к командной работе и смогли выработать подходящую стратегию выполнения заданий. Если в начале марафона они скорее ожидали распределения заданий и четких инструкций для каждого члена команды от наставника, то к концу марафона они перешли к самостоятельному распределению ролей и проявлению инициативы.

Иногда выполнение задания становилось для них толчком для реализации собственных идей. Так, выполняя задание от коллегии когнитивных исследований, две команды из кадетского корпуса объединились, чтобы провести для младшего курса интерактивное занятие, посвященное разным способам активизации деятельности мозга (рис. 5).



Рис. 5. Пример инициативы: занятие для младшего класса (цвет онлайн)  
Fig. 5. An example of an initiative: A lesson for a junior class (color online)



Обратная связь от участников кадетских команд свидетельствует о глубинном педагогическом эффекте марафона. Реконструируя историю своего учебного заведения через материальные артефакты, они не только развиваются агентность как способность к преобразованию среды, но и осуществляют рефлексивное самоопределение в историко-культурном контексте. Выполняя задание от коллегии

истории (рис. 6), воспитанницы Пансиона визуализировали связь микроистории образовательного учреждения с историей научного наследия университета, что позволило им ощутить непрерывность отечественной интеллектуальной традиции. Этот опыт подтверждает формированиеprotoуниверситетской идентичности через присвоение подростками ценностей «совместности».



Рис. 6. Пример выполнения задания от коллегии истории: поиск девяти артефактов, раскрывающих историю школы вчера и сегодня (цвет онлайн)

Fig. 6. An example of a task from the College of History: The search for nine artifacts that reveal the history of the school's past and present (color online)

## Заключение

Анализ реализации марафона «Двенадцать коллегий» позволяет предположить, что формат раннего (5–8 классы) погружения в университетский контекст обладает потенциалом как инструмент популяризации классического университета – среды для развития ключевых компетенций, таких как совместность. Исследовательские и проектные задания марафона способствовали пробуждению интереса у подростков и формированию у них первичной идентификации с университетскими ценностями. Что касается развития агентности, гипотеза нашла частичное подтверждение: задания, направленные на проектирование изменений в школе и создание сообщества, стимулировали развитие преимущественно субъектности –

способности к самоопределению, рефлексии и выстраиванию личной образовательной идентичности. Наблюдаемые результаты позволяют считать, что задания эффективно закладывают основу для агентности, формируя субъектную позицию школьника.

На основе обратной связи и полученных статистических данных мы можем выявить следующие положительные эффекты марафона:

- рост мотивации к учебе и исследовательской деятельности;
- развитие навыков коммуникации и сотрудничества;
- появление конкретных детских инициатив по улучшению школьной среды;
- формирование более осознанного отношения к возможному продолжению образования в университете;



- создание позитивного образа СПбГУ и университетского образования в целом.

Модель организации образовательного марафона СПбГУ отличается полифункциональностью: охватывает широкий спектр профориентационных и воспитательных задач, которые необходимо научиться совместно решать школе и классическому университету. От успешности этого взаимодействия напрямую зависит качество абитуриентов и студентов. Организация образовательного марафона для школьников со стороны университета потребует тщательного планирования трудоемкости и создания организационной команды со следующими ролями:

- 1) методолог марафона, создатель игровой вселенной (создание положений, инструкций и т. д., специалист с ученой степенью и/или опытом гейм-дизайна);
- 2) дизайнеры заданий (специалист с высшим образованием и опытом организации игр);
- 3) специалист по работе с конфиденциальной информацией и сложным коммуникациям (ведение переписки по официальной почте и в социальных сетях);
- 4) организатор очных встреч и событий (создание сценариев игр живого действия, организация работы волонтеров, закупка сувенирной продукции);
- 5) организатор работы жюри и ведения метрик/баллов (работа с базами данных);
- 6) бренд-дизайн образовательного продукта (разработка шаблонов и бланков заданий, листов обратной связи);
- 7) члены жюри и специалисты по обратной связи (специалисты с высшим педагогическим образованием или студенты под руководством наставника);
- 8) SMM-специалист (создание контента и его размещение в социальных сетях университета).

В качестве перспективных направлений дальнейшего исследования мы выделяем:

- углубленный анализ долгосрочного влияния участия в подобных программах на конкретные образовательные траектории школьников (выбор профиля, вуза, академическая успешность);
- разработка, апробация и валидация новых заданий и форматов взаимодействия, учитывающих специфику разных университетов и регионов;

– масштабирование успешного опыта на другие классические университеты России с адаптацией модели к их уникальному контексту и традициям.=

Работа с учащимися 5–8 классов над развитием самостоятельности иprotoуниверситетской идентичностью может помочь классическим университетам привлекать более мотивированных абитуриентов. Программы, подобные марафону «Двенадцать коллегий», дают школьникам ранний опыт взаимодействия с академической средой, формируя у них представление о вузе как месте для развития, а также могут быть полезны университетам, заинтересованным в привлечении мотивированных абитуриентов.

*Практическая значимость:* представленная модель вовлечения младших подростков в университетский контекст через образовательный проект для школьных команд по развитию агентной позиции может быть востребована в целях развития практик субъектности и профилактики образовательной пассивности абитуриентов классических университетов.

## Библиографический список

1. Власова О. А. «Дискурс университета в работах К. Ясперса и его историко-биографический контекст» // Философия образования. 2015. № 6. С. 29–40. <https://doi.org/10.15372/PHE20150603>, EDN: VKWRMR
2. Антоновский А. Ю. Социальная философия науки: Немецкая версия. Фридрих Шлейермакер о реформе немецкого университета и роли философского факультета // Эпистемология и философия науки. 2018. Т. 55, № 1. С. 204–214. <https://doi.org/10.5840/eps201855117>, EDN: YUCEIS
3. Аксенов Г. П. В. И. Вернадский: университет vs специальные школы // Ноосферные исследования. 2020. № 1. С. 8–18. <https://doi.org/10.46724/NOOS.2020.1.08-18>, EDN: NUIOXA
4. Панькова Н. М. Миссия университета в современных концепциях высшего университетского образования // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 312, № 6. С. 185–189. EDN: JUULGN
5. Сабиров А. Г. Реальное и иллюзорное в проктопии Э. Тоффлера о будущем образования // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 62, ч. 11. С. 79–82. <https://doi.org/10.18411/lj-06-2020-246>, EDN: IJIERY
6. Пригожин И. Р. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы. Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». 2000. 208 с.



7. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26. EDN: YMQFAE
8. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 2. С. 45–58. <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.012>, EDN: ICKUEJ
9. Фатенков А. Н., Ситникова И. В. Профессионально-образовательные ориентации студентов как индикатор субъектности в сфере высшего образования (на примере вузов Нижнего Новгорода) // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15, № 2. С. 132–150. <https://doi.org/10.19181/vis.2024.15.2.9>, EDN: GDNIPL
10. Шмелева Е. Д., Фрумин И. Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 110–136. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-110-136>, EDN: PLGUIG
11. Мироненко И. А., Сорокин П. С. Проблема проактивности личности во взаимодействии со средой в современном международном дискурсе // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 4. С. 79–89. <https://doi.org/10.31857/S020595920021483-7>, EDN: OVDDVF
12. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д., Абанкина И. В., Алашкевич М. Ю., Болотов В. А., Добрякова М. С., Дудырев Ф. Ф., Зиньковский К. В., Корешникова Ю. Н., Коршунов И. А., Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Овакимян А. Г., Одоевская Е. В., Платонова Д. П., Семенов А. Л., Семенов Д. С., Сергоманов П. А., Сорокин П. С., Уваров А. Ю. и др. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 288 с. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2444-2>, EDN: YWBAJX
13. Browning P. A new approach to pupil agency: A collaborative evaluation study // Special Educational Needs: The Current Landscape, Challenges and Opportunities. 2024. Vol. 39, iss. 4. P. 173–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12507>
14. Поливанова К. Н., Бочавер А. А. Детство: парадоксы самостоятельности // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 214–235. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>, EDN: DOGSHW
15. Чернобай Е. В., Холманская М. В. Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 23–43. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-2-23-43>, EDN: JANSIP
16. Карапстелев В. Е., Данилова В. Л. Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4 (51). С. 17–24. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-4-17-24>, EDN: OOTJUV
17. Гошин М. Е., Сорокин П. С. Проявления и факторы проактивного поведения у детей, занимающихся в кружковом движении НТИ России // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 73–99. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19791>, EDN: LWYNNC
18. Vossen T. E., Henze I., Rippe R. C. A., Van Driel J. H., De Vries M. J. Attitudes of secondary school students towards doing research and design activities // International Journal of Science Education. 2018. Vol. 40. July. P. 1–24. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1494395>
19. Евсеева А. М., Поздеева С. И. Образовательная коммуникация, вовлеченность и агентность как педагогические феномены // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 79–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-79-89>, EDN: AGBIWI
20. Сорокин П. С., Редько Т. Д. Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 236–264. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>. EDN: VUHDOK
21. D'Italia M., Okulicz-Kozaryn A. Constructing General Human Agency Indicators (GHAs) and a General Personal Agency Scale (GPAS) // Social Indicators Research. 2024. Vol. 176. November. P. 337–411. <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03458-w>
22. Обухов А. С., Керша Ю. Д., Самодержненов А. Н. Шкала агентности: разработка, апробация, психометрический анализ качества и оценка валидности // Мир психологии. 2024. № 4 (119). С. 59–77. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2024\\_4\\_59](https://doi.org/10.51944/20738528_2024_4_59), EDN: XSNMHI
23. Леонтьев Д. А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 142–161. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>, EDN: PFHLDU
24. Сорокин П. С., Поливанова К. Н., Бочавер А. А. Развитие самостоятельности и способности к созидательному действию через образование: теоретические подходы, полидисциплинарные дискуссии и практические решения. Вступительное слово редактора специвыпуска // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 8–10. <https://vo.hse.ru/article/view/21496>, EDN: DCVLCG
25. Azbel A. A. Ilyushin L. S., Samoylova E. S. Values and meanings that the interior of a school conveys to a student // Education & Pedagogy Journal. 2022. № 2 (4). P. 42–52. <https://doi.org/10.23951/2782-2575-2022-2-42-52>
26. Борисова Л. Г. Педагогика общей заботы (К 80-летию со дня рождения отечественного педагога-гуманиста И. П. Иванова) // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 1. С. 228–238. EDN: PLTMLM
27. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет изменения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с. EDN: BHGICT



## References

1. Vlasova O. A. The Discourse of the University in the Works of K. Jaspers and Its Historical-Biographical Context. *Philosophy of Education*, 2015, no. 6, pp. 29–40 (in Russian). <https://doi.org/10.15372/PHE20150603>, EDN VKWRMR
2. Antonovsky A. Yu. Social Philosophy of Science: The German version. Friedrich Schleiermacher on the reform of the German University and the role of the Faculty of Philosophy. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology and Philosophy of Science*, 2018, vol. 55, no. 1, pp. 204–214 (in Russian). <https://doi.org/10.5840/eps201855117>, EDN: YUCEIS
3. Aksenov G. P. V. I. Vernadsky: University vs special schools. *Noosfernye issledovaniia = Noospheric Studies*, 2020, no. 1, pp. 8–18 (in Russian). <https://doi.org/10.46724/NOOS.2020.1.08-18>, EDN: NUIOXA
4. Pan'kova N. M. Mission of university in modern concepts of higher university education. *Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, 2008, vol. 312, no. 6, pp. 185–189 (in Russian). EDN JUULGN
5. Sabirov A. G. The Real and the Illusory in E. Toffler's Theory of the Future of education. *Tendentsii razvitiia nauki i obrazovaniia = Trends in the Development of Science and Education*, 2020, no. 62, pt. 11, pp. 79–82 (in Russian). <https://doi.org/10.18411/lj-06-2020-246>, EDN: IJIERY
6. Prigozhin I. R. *Konets opredelennosti. Vremya, khaos i novyye zakony prirody* [The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature]. Izhevsk, NITS "Regulyarnaya i khaoticheskaya dinamika" Publ., 2000. 208 p. (in Russian).
7. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. Preadaptation to uncertainty as a navigation strategy for developing systems: Routes of evolution. *Voprosy Psichologii*, 2017, no. 4, pp. 3–26 (in Russian). EDN: YMQFAE
8. Maloshonok N. G. Student engagement as a tool for assessing the quality of education in Russian universities. *Journal University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 45–58 (in Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.012>, EDN: ICKUEJ
9. Fatenkov A. N., Sitnikova I. V. Professional and educational orientations of students as an indicator of subjectivity in the field of higher education (using the example of Nizhny Novgorod universities). *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 132–150 (in Russian). <https://doi.org/10.19181/vis.2024.15.2.9>, EDN: GDNIPL
10. Shmeleva E. D., Froumin I. D. Factors of attrition among computer science and engineering undergraduates in Russia. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies*. Moscow, 2020, no. 3, pp. 110–136 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-110-136>, EDN: PLGUIIG
11. Mironenko I. A., Sorokin P. S. The problem of human agency in contemporary international science. *Psichologicheskiy zhurnal = Psychological Journal*. 2022, vol. 43, no. 4, pp. 79–89 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S020595920021483-7>, EDN: OVDDVF
12. Kuz'minov Ya. I., Frumin I. D., Abankina I. V., Alashkevich M. Yu., Bolotov V. A., Dobryakova M. S., Dudyrev F. F., Zinkowski K. V., Koreshnikova Yu. N., Korshunov I. A., Kosaretsky S. G., Mertsalova T. A., Ovakimyan A. G., Odoevskaya E. V., Platonova D. P., Semenov A. L., Semenov D. S., Sergomanov P. A., Sorokin P. S., Uvarov A. Yu. et al. *Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya?* [How can education be made an engine of socio-economic development?]. Moscow, Publishing House "Higher School of Economics", 2019. 288 p. (in Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2444-2>, EDN: YWBAJX
13. Browning. P. A new approach to pupil agency: A collaborative evaluation study. *Special Educational Needs: The Current Landscape, Challenges and Opportunities*, 2024, vol. 39, iss. 4, pp. 173–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12507>
14. Polivanova K. N., Bochaver A. A. Childhood: paradoxes of independence. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies*. Moscow, 2024, no. 1, pp. 214–235 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>, EDN: DOGSHW
15. Chernobai E. V., Kholmanskaia M. V. The possibilities of influencing students' independence through the organization of feedback. *Pedagogika i psichologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, 2023, no. 2, pp. 23–43 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-2-23-43>, EDN: JANSIP
16. Karastelev V. E., Danilova V. L. Reflexive communication as a condition for the manifestation and development of educational agency of graduate students. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2022, no. 4 (51), pp. 17–24 (in Russian). <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-4-17-24>, EDN: OOTJUV
17. Goshin M. E., Sorokin P. S. Manifestations and factors of proactive behavior in children involved in the circular movement of the NTI of Russia. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies*. Moscow, 2024, no. 1, pp. 73–99 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19791>, EDN: LWYNNC
18. Vossen T. E., Henze I., Rippe R. C. A., Van Driel J. H., De Vries M. J. Attitudes of secondary school students towards doing research and design activities. *International Journal of Science Education*, 2018, vol. 40, July, pp. 1–24. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1494395>
19. Evseeva A. M., Pozdeeva S. I. Educational communication, engagement and agency as pedagogical phenomena. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, 2024, iss. 1 (53), pp. 79–89 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-79-89>, EDN: AGBIWI
20. Sorokin P. S., Red'ko T. D. Modern agency research in the field of education: Systematization of key concepts



- and developments. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies*. Moscow, 2024, no. 1, pp. 236–264 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>. EDN: VUHDOK
21. D'Italia M., Okulicz-Kozaryn A. Constructing General Human Agency Indicators (GHAIs) and a General Personal Agency Scale (GPAS). *Social Indicators Research*, 2024, vol. 176, November, pp. 337–411. <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03458-w>
22. Obukhov A. S., Kersha Yu. D. Agency scale: Development, testing, psychometric quality analysis and validity assessment. *The World of Psychology*, 2024, no. 4 (119), pp. 59–77 (in Russian). <https://doi.org/10.51944/20738528>, EDN: XSNMHI
23. Leont'ev D. A. From the phenomenon of independence to the mechanisms of self-determination. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. Moscow, 2024, no. 1, pp. 142–161 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>, EDN: PFHLDU
24. Sorokin P. S., Polivanova K. N., Bochaver A. A. Developing independence and the ability to act creatively through education: Theoretical approaches, multidisciplinary discussions and practical solutions. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. Moscow, 2024, no. 1, pp. 8–10 (in Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/21496>, EDN: DCVLCG
25. Azbel A. A., Il'iushin L. S., Samoilova E. S. Values and meanings that the interior of a school conveys to a student. *Education & Pedagogy Journal*, 2022, no. 2 (4), pp. 42–52. <https://doi.org/10.23951/2782-2575-2022-2-42-52>
26. Borisova L. G. Pedagogy of general care (Dedicated to the 80th anniversary of the birth of the Russian humanist teacher I. P. Ivanov). *Siberian Journal of Psychology*, 2004, no. 1, pp. 228–238 (in Russian). EDN: PLTLML
27. Yasvin V. A. *Shkol'naia sreda kak predmet izmerenii: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [The school environment as a measurement subject: Expertise, design, management]. Moscow, Narodnoe obrazование, 2019. 448 p. (in Russian). EDN: BHGICT

Поступила в редакцию 23.06.2025; одобрена после рецензирования 28.08.2025; принята к публикации 17.09.2025  
The article was submitted 23.06.2025; approved after reviewing 28.08.2025; accepted for publication 17.09.2025

ISSN 2304-9790



25004

9 772304 979009

ISSN 2304-9790 (Print). ISSN 2541-9013 (Online)  
Известия Саратовского университета. Новая серия.  
Серия: Акмеология образования. Психология развития.  
2025. Том 14, выпуск 4.

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

## Новая серия

- Серия: Акмеология образования. Психология развития**
- Серия: История. Международные отношения  
Серия: Математика. Механика. Информатика  
Серия: Науки о Земле  
Серия: Социология. Политология  
Серия: Физика  
Серия: Филология. Журналистика  
Серия: Философия. Психология. Педагогика  
Серия: Химия. Биология. Экология  
Серия: Экономика. Управление. Право

