

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

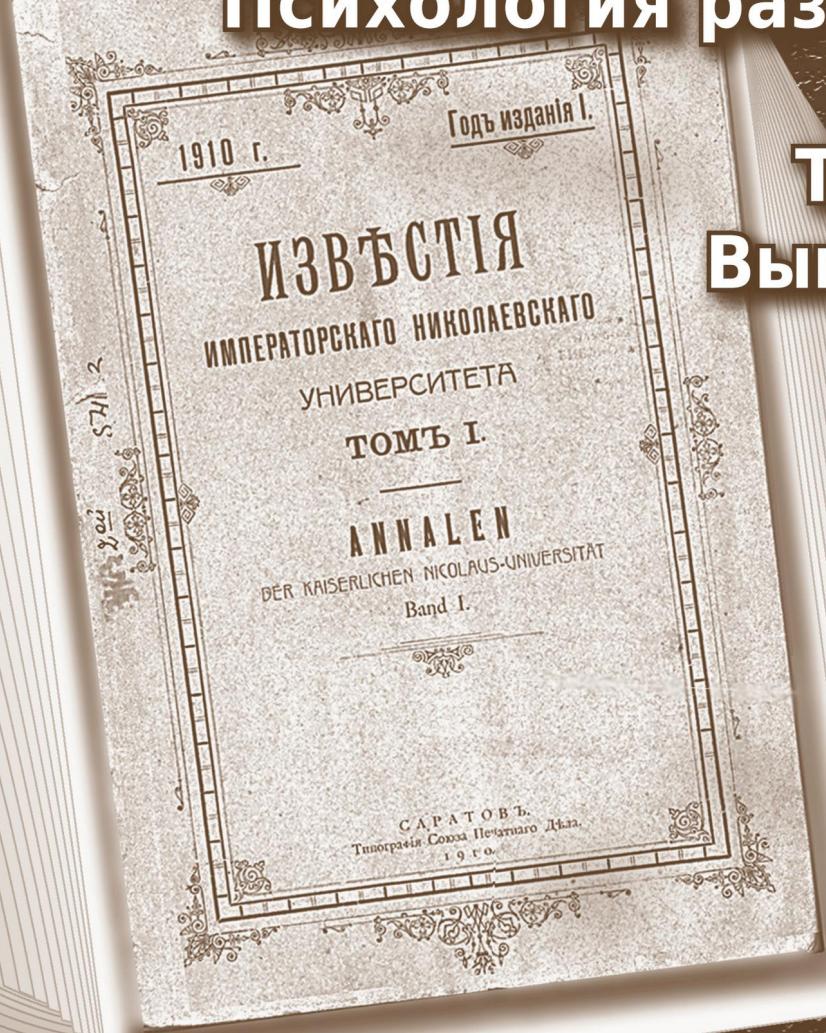
ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.
Психология развития

2025

Том 14
Выпуск 3



IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

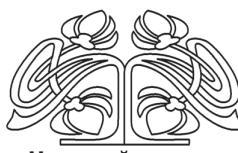


Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (55)

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

Костина Л. М., Писаренко И. А., Николаева А. В.

Модель организации образовательного процесса
на основе идей индивидуализации и персонализации
в условиях цифровой среды

204

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Альперович В. Д. Образы «своих» и «чужих» людей
как предмет социально-психологической имагологии

212

Аксеновская Л. Н. Познавательный идеал отношения
к другому человеку в структуре духовности С. Л. Франка:
теоретико-методологические основания. Часть 1

225

Психология социального развития

Рягузова Е. В., Черняева Т. И. Социальное пространство
войны в психологическом фокусе победы

239

Ларионов И. В., Дробышева Т. В., Полунина А. А.
Связь академической мотивации и карьерных ориентаций
в группах работающих и неработающих студентов

250

Арендачук И. В., Бочарова Е. Е. Роль характеристик
психологической готовности личности в детерминации
ее социальной активности

261

Педагогика развития и сотрудничества

Селиванова Н. Л. Возврат без гарантии: воспитание
и ретроинновации

272

Балакирева Е. И. Методологические ориентиры трансформации
педагогического модуля для непедагогических направлений
подготовки Саратовского государственного университета

283

Приложение

Хроника научной жизни

Elina E. G., Firsova T. G. Results and prospects of the large scientific
and methodological forum “The Teacher in the Educational Paradigm:
Personal Potential and Social Challenges”

[Елина Е. Г., Фирсова Т. Г. Большой научно-методический форум
«Учитель в образовательной парадигме: личностный потенциал
и социальные вызовы»: итоги и перспективы]

292

Selivanova Yu. V., Skvortsova V. O. “Special Education and Socio-Cultural
Integration – 2025: Strategies for Development and Transformation”:
All-Russian scientific and practical conference with International participation
[Селиванова Ю. В., Скворцова В. О. «Специальное образование
и социокультурная интеграция – 2025: стратегии развития
и трансформации»: Всероссийская научно-практическая
конференция с международным участием]

298

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 государствен-
ное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследо-
вательский государственный универ-
ситет имени Н. Г. Чернышевского»

Журнал включен в Перечень рецензи-
руемых научных изданий, в которых
должны быть опубликованы основ-
ные 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).
Журнал выходит 4 раза в год.
Цена свободная.
Электронная версия находится
в открытом доступе (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, izdat@sgu.ru

Подписано в печать 22.09.2025.

Подписано в свет 30.09.2025.

Выход в свет 30.09.2025.

Формат 60 × 84 1/8.

Усл. печ. л. 11,61 (12,5).

Тираж 100 экз. Заказ 78-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 публикуемой 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; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), 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; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романсском 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

Kostina L. M., Pisarenko I. A., Nikolaeva A. V.

A framework for designing individualized and personalized educational process in a digital environment

204

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

Alperovich V. D.

Images of "friends" and "strangers" as a subject of socio-psychological imagology

212

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

225

Psychology of Social Development

Ryaguzova E. V., Chernyaeva T. I.

Social space of the war in the psychological focus of the victory

239

Larionov I. V., Drobysheva T. V., Polunina A. A.

Correlation between academic motivation and career orientations of employed and unemployed students

250

Arendachuk I. V., Bocharova E. E.

The significance of the personal psychological readiness attributes in determining one's social activity

261

Pedagogy of Development and Cooperation

Selivanova N. L.

Return without a guarantee: Personal development and retro-innovations

272

Balakireva E. I.

Methodological guidelines for transforming the teacher-training module of the non-pedagogical educational programs at Saratov State University

283

Appendix

Chronicle of Scholarly Activities

Elina E. G., Firsova T. G.

Results and prospects of the large scientific and methodological forum "The Teacher in the Educational Paradigm: Personal Potential and Social Challenges"

292

Selivanova Yu. V., Skvortsova V. O.

"Special Education and Socio-Cultural Integration – 2025: Strategies for Development and Transformation": All-Russian scientific and practical conference with International participation

298

**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)

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

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

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

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)

Осмоловская 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 V. Arendachuk (Saratov, Russia)

Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)

Ingrida Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)

Evelin Witruk (Leipzig, Germany)

Ilya E. Garber (Massachusetts, USA)

Larisa A. Golovoy (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)

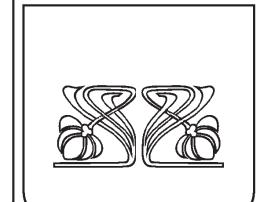
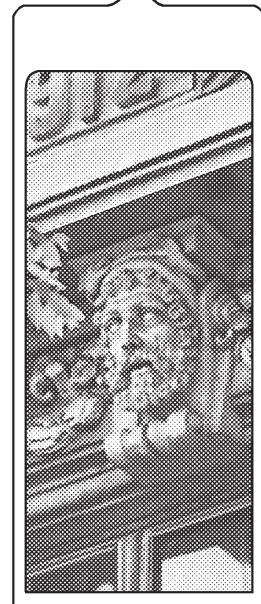
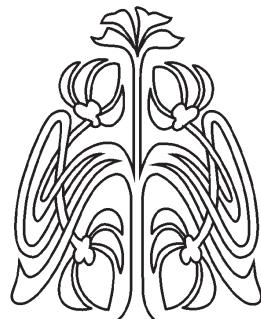
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)

Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)

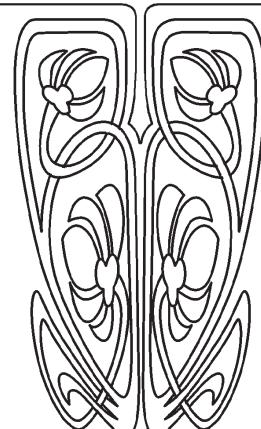
Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)

Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

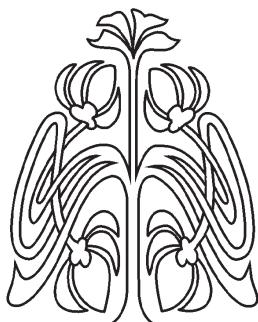


**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

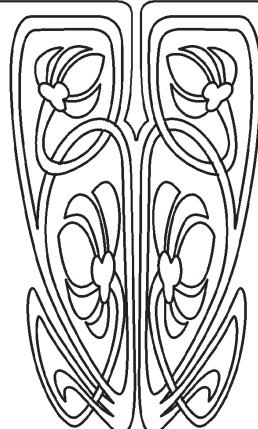




АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 204–211

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 204–211

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-204-211>

EDN: FTZDML

Научная статья

УДК 371.2

Модель организации образовательного процесса на основе идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды

Л. М. Костина¹ , И. А. Писаренко², А. В. Николаева³

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб. д. 7–9

³ Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Россия, Чувашская Республика, 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38

Костина Любовь Михайловна, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, lumiko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0472-7640>

Писаренко Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Института педагогики, ixkpps@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7117-7474>

Николаева Анастасия Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования, anavako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3877-5093>

Аннотация. Актуальность определяется ключевой проблемой современной системы общего образования, связанной с его выстраиванием на основе идей персонализации образования. Анализ социально-политических изменений и результатов научных исследований позволил определить дефициты и проблемы в области моделирования образовательного процесса. Внедрение индивидуализации и персонализации образования определяется необходимостью соответствия современным реалиям, а также стремлением к обеспечению равных возможностей и повышения качества образования для всех участников образовательного процесса. Цель: разработка авторской модели организации образовательного процесса в школе с учетом идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды. **Методы (инструменты):** анализ научной литературы, контент-анализ Интернет источников, педагогическое проектирование. **Результаты:** приставлена модель организации образовательного процесса в школе с учетом идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды. Модель содержит поддерживающий, основной, технологический, проектный и исследовательский блоки, выделенные на основе принципов и стратегий развития и организации педагогического процесса в образовательной организации общего образования. Раскрыты ключевые принципы реализации модели, к которым относятся принципы индивидуализации, персонализации и цифровизации. Содержательно представлены компоненты модели. Развернуто описаны предполагаемые позитивные эффекты внедрения модели в образовательный процесс со-



временной школы, которые заключаются в улучшении вовлеченности учащихся, в повышении результатов их обучения, а также в подготовка учащихся к успеху в динамичной и персонализированной цифровой среде. *Выводы:* разработана и теоретически обоснована модель организации образовательного процесса в школе с учетом идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды. Представленная модель опирается на ведущие идеи современных научных исследований и является основой для проектирования учебного процесса современного образования в основной школе. *Практическая значимость:* результаты исследования могут быть внедрены в практику образовательной организации, реализующей идеи индивидуализации и персонализации образования, также цифровизации образовательной среды.

Ключевые слова: персонализация, индивидуализация, организация образования, цифровая среда, основная школа

Информация о вкладе каждого автора. Л. М. Костина – основная идея, проектирование модели, обзор теоретических исследований, написание текста; И. А. Писаренко – разработка и оформление модели, написание текста; А. В. Николаева – обзор теоретических исследований, оформление текста статьи.

Для цитирования: Костина Л. М., Писаренко И. А., Николаева А. В. Модель организации образовательного процесса на основе идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 204–211. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-204-211>, EDN: FTZDML

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

Article

A framework for designing individualized and personalized educational process in a digital environment

L. M. Kostina¹✉, I. A. Pisarenko², A. V. Nikolaeva³

¹Herzen State Pedagogical University, 48 Moika Emb., St. Petersburg 191186, Russia

²St. Petersburg State University, 7-9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia

³Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, 38 K. Marks St., Cheboksary 428000, Chuvash Republic, Russia

Lyubov M. Kostina, lumiko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0472-7640>

Irina A. Pisarenko, iixkpps@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7117-7474>

Anastasia V. Nikolaeva, anavako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3877-5093>

Abstract. The relevance of the study stems from the major issue of building a modern system of general education rooted in the principles of personalized learning. An analysis of socio-political changes and scientific research revealed existing gaps and problems in modeling the educational process. Integrating individualization and personalization into education is essential for meeting modern demands, as well as for ensuring equal opportunities, and enhancing the quality of education for all participants. *Objective:* was to develop an original framework for organizing the educational process in schools that incorporates the principles of individualization and personalization in a digital setting. *Methods (tools):* employed included analysis of scientific literature, content analysis of Internet sources, and pedagogical design. *Results:* present a framework for organizing the educational process in schools, integrating the principles of individualization and personalization in a digital environment. This framework contains supporting, basic, technological, design and research blocks, all identified based on the principles and strategies for developing and organizing the pedagogical process in general education organizations. The key principles guiding the framework's implementation are individualization, personalization, and digitalization. The framework's components are thoroughly described, and the anticipated positive effects of its introduction into the educational process of modern schools are detailed. These effects include improved student engagement, enhancing learning outcomes, and better preparation of students for success in a dynamic and personalized digital environment. *Main conclusion:* the framework for organizing the educational process in schools, incorporating the ideas of individualization and personalization in a digital environment, has been developed and theoretically substantiated. This presented framework is grounded in leading contemporary scientific research and serves as a foundation for designing modern educational processes in secondary schools. *Practical significance:* the research findings can be applied in educational organizations that implement individualization, personalization, and digitalization within their learning environment.

Keywords: personalization, individualization, organization of education, digital environment, general school

Author contributions: Lyubov M. Kostina developed the research concept and the framework's design, reviewed research, wrote the text; Irina A. Pisarenko developed and designed the framework, wrote the text; Anastasiy V. Nikolaeva reviewed research, formatted the text of the article.

For citation: Kostina L. M., Pisarenko I. A., Nikolaeva A. V. A framework for designing individualized and personalized educational process in a digital environment. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 204–211 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-204-211>, EDN: FTZDML

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

Введение

Актуальность проблемы индивидуализации и персонализации образования обусловлена несколькими ключевыми факторами, связанными

с изменениями в обществе, развитии технологий и пониманием роли образования в жизни человека. Эффективное использование ресурсов – одна из ключевых задач современного образования. Индивидуализация и персонализация позволяют



оптимизировать расходы на образование, повышая его качество и результативность. Инвестиции в технологии и методики, поддерживающие индивидуальный подход, окупаются благодаря снижению числа неуспевающих и увеличению доли успешных выпускников. Развитие информационных технологий открывает новые возможности для индивидуализации и персонализации обучения. Электронные учебные ресурсы, системы управления обучением, искусственные интеллекты и адаптивные алгоритмы позволяют создавать персонализированные учебные маршруты, автоматически подстраивающиеся под нужды каждого ученика.

Индивидуализация и персонализация помогают преодолеть барьеры, связанные с социальными, экономическими и культурными различиями между учениками. Они обеспечивают равные возможности для достижения успеха вне зависимости от начальных условий. Современное общество требует от выпускников школ и вузов гибкости, креативности, способности к самообразованию и критическому мышлению. Традиционные подходы к обучению, основанные на массовости и стандартизации, уже не удовлетворяют эти потребности.

Индивидуализация и персонализация позволяют учесть интересы, способности и личностные особенности каждого ученика, что способствует развитию необходимых компетенций. Учащиеся отличаются друг от друга по множеству параметров: уровень подготовки, когнитивные стили, интересы, мотивация и даже социальные условия. Без учета этих различий невозможно эффективно организовать образовательный процесс. Индивидуализация и персонализация помогают каждому ученику раскрыть свой потенциал и достичь высоких результатов.

Таким образом, актуальность индивидуализации и персонализации образования определяется необходимостью соответствия современным социальным, экономическим и технологическим реалиям, а также стремлением к обеспечению равных возможностей и повышения качества образования для всех участников образовательного процесса.

Цель исследования, представленного в статье, разработка авторской модели организации образовательного процесса в школе с учетом идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании авторской модели организации образовательного процесса

в школе с учетом идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды, в определении ключевых принципов, содержательных компонентов и предполагаемых позитивных эффектов реализации модели.

Теоретические основания конструирования авторской модели

Необходимость индивидуализации и персонализации образования нашла поддержку в научном сообществе.

Современные зарубежные учёные активно занимаются исследованием проблем персонализации и индивидуализации образования, разрабатывая различные подходы и методики, направленные на улучшение образовательного процесса. Ниже приведены некоторые ключевые направления исследований и имена учёных, занимающихся этими вопросами.

Современные технологии играют важную роль в персонализации и индивидуализации образования. Учёные, такие как M. Resnick из Массачусетского технологического института, работают над созданием платформ, которые позволяют учащимся самостоятельно исследовать и изучать интересующие их темы. Например, проект Scratch, разработанный под руководством M. Resnick, предоставляет пользователям возможность создавать собственные интерактивные истории, игры и анимации [1].

Нейронаучные исследования также вносят вклад в понимание того, как мозг учится и запоминает информацию. L. S. Blackwell с соавторами показали, что убеждения учащихся о своей способности учиться влияют на их успеваемость и мотивацию [2].

Проектное обучение, основанное на реальных проблемах и задачах, помогает развивать критическое мышление и творческие способности учащихся. Один из известных сторонников этого подхода – D. Perkins, профессор Гарвардской высшей школы образования, который разработал концепцию «подлинного понимания» и «когнитивного аппетита» [3].

Инклюзия в образовании направлена на обеспечение равных возможностей для всех учащихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. Известные исследователи в этой области включают T. Héhir, директора Центра инклюзивных учебных программ при Гарвардском университете [4].

Эти учёные и многие другие продолжают вносить значительный вклад в развитие теории



и практики персонализации и индивидуализации образования за рубежом, стремясь сделать образовательный процесс более эффективным и ориентированным на индивидуальные потребности каждого учащегося.

В современной российской науке проблема индивидуализации и персонализации образования приобретает не меньшее значение. Многие отечественные учёные активно занимаются исследованиями в этой области, развивая теоретические основы и практические подходы к внедрению индивидуальных и персонализированных моделей обучения. Обратимся к анализу идей российских ученых, реализация которых способствует решению заявленной проблемы.

Е. А. Ямбург, известный российский педагог и директор школы № 109, занимается разработкой концепции «школы будущего». Его идеи направлены на создание образовательной среды, в которой учитываются индивидуальные особенности каждого ученика. Е. А. Ямбург, Н. М. Курикалова [5] активно продвигает идею дифференцированного подхода к обучению, основываясь на принципах индивидуализации и персонализации.

К. В. Анохин с соавторами [6] уделяет значительное внимание вопросам информатизации образования. Фокус их внимания сосредоточен на изучении возможности использования информационных технологий для индивидуализации и персонализации учебного процесса, подчеркивая важность адаптации образовательных программ под конкретные запросы и потребности учащихся.

А. Г. Асмолов, директор Федерального института развития образования, работает над развитием концепций психологической безопасности и антропологического подхода в образовании. Его труды затрагивают вопросы индивидуализации образовательного пространства. Акцентируя внимание на необходимости учета психологических особенностей учащихся, осмысливается проблема применения искусственного интеллекта в образовании [7, 8].

Эти учёные внесли значительный вклад в развитие теории и практики индивидуализации и персонализации образования в России. Их работы служат основой для дальнейших исследований и разработок в этой важной области.

По мнению Е. А. Бодиной, Н. Н. Тельшева [9], А. К. Медковой [10] Р. В. Озарнова, К. П. Канчян [11], персонализация и индивидуализация образования представляют собой два тесно связанных феномена, направленных на адаптацию

образовательного процесса к особенностям отдельных учащихся. Содержание этих концепций направлено на оптимизацию образовательного процесса посредством учета уникальных характеристик и потребностей учащихся. И индивидуализация, и персонализация нацелены на предоставление учащимся поддержки, необходимой для успешного освоения учебного материала. Оба подхода предполагают изменение содержания и способов подачи учебного материала в зависимости от потребностей и способностей учащихся.

Необходимо отметить, что оба термина используются для описания схожих концепций, однако И. А. Писаренко с соавторами [12] и Е. В. Лопанова, Н. В. Савина [13], выделяют важные различия между ними. Прежде всего, отличия связаны с масштабом происходящих изменений в образовательной среде. Индивидуализация в основном фокусируется на изменениях внутри существующего учебного плана. А. С. Хромина [14], Т. А. Жданова, М. А. Карнаухова [15] считают, что это может включать варьирование скорости прохождения курса, изменения заданий или форматов тестирования. Персонализация же предполагает более глубокие изменения, включая, согласно А. М. Мызиковой [16] и В. А. Стародубцева [17], создание уникальных учебных путей для каждого учащегося, посредством введения совершенно разных курсов, заданий и временных рамок.

Участие учащегося в образовании также является отличительной особенностью. О. А. Иванова [18] и А. П. Каитов [19] считают, что при индивидуализации учащийся играет пассивную роль, и изменения вводятся учителем или системой на основании анализа успехов и трудностей учащегося. О. В. Хатанзейская [20] и И. В. Ефремова [21] отмечают, что при персонализации учащемуся предоставляется больше контроля над процессом обучения. Он может выбирать, какие темы изучать, каким способом и когда.

Технологизация и цифровизация обучения – еще один из отличительных аспектов индивидуализации и персонализации образования, который выделяют С. К. Жаугашева с соавторами [22], Г. Э. Рего, Е. В. Рего [23], Л. К. Хаджиева, А. С. Садаева [24]. При индивидуализации обучение часто осуществляется учителями «вручную», без обращения к базовым цифровым инструментам. В свою очередь, Л. Н. Акимова [25] и И. С. Тимофеев [26] пишут, что при персонализации обычно требуется использование сложных техноло-



гических решений, таких как адаптивные платформы и системы управления обучением.

В процессе оценивания также наблюдается ряд отличий. При индивидуализации, согласно данным Т. М. Ракутиной [27], оценивается прогресс учащегося относительно заранее установленных стандартов. При персонализации, как отмечает Р. Г. Махмудов [28], включается оценка эффективности учащегося относительно его собственных целей и интересов.

Таким образом, индивидуализация и персонализация образования имеют много общего, но различаются по степени адаптации и участия учащегося в образовательном процессе.

Модель организации образовательного процесса с учетом идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды

Результаты теоретического анализа научных источников определили необходимость разработки авторской модели организации образовательного процесса в школе с учетом идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды, что и стало целью дальнейшей работы.

Учитывая обозначенные специфические особенности процесса индивидуализации и персонализации образования, нами была разработана модель организации образовательного процесса с учетом идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды (рисунок).



Модель организации образовательного процесса на основе идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды (компоненты)

Figure. A framework for designing individualized and personalized educational process in a digital environment (components)

В данной модели использование цифровой среды становится обязательной частью образовательного процесса, посредством которой выстраивается индивидуализированное и персонализированное образование с учетом психологических и психофизиологических особенностей учащихся.

Основная направленность реализации модели состоит в создании гибкой и адаптируемой образовательной среды школы, которая удовлетворяет индивидуальным потребностям и целям учащихся в цифровом веке.

Ключевые принципы реализации модели

1. Индивидуализация: признание и поддержка уникальных особенностей, потребностей и интересов каждого учащегося.

2. Персонализация: предоставление учащимся возможностей для принятия решений о своем обучении, включая выбор темпа, методов и ресурсов.

3. Цифровизация среды: использование цифровых технологий для улучшения доступа к образованию, персонализации обучения и обеспечения гибкости.

Принципы реализации модели определяют направленность организации образовательного процесса с учетом индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей учащихся, запросов и потребностей учеников и их родителей, возможностей педагогов и образовательной среды учебной организации.

Компоненты модели

1. Исследовательский – оценка субъектов образования:

- использование диагностических оценок для выявления сильных и слабых сторон учащихся;
- изучение представлений, опасений родителей;
- оценка готовности педагогов к реализации модели;
- использование аналитических инструментов для отслеживания прогресса учащихся и выявления областей для улучшения.

2. Проектный – поиск индивидуализированных путей обучения:

- создание индивидуальных образовательных планов (ОП) на основе результатов диагностической оценки;

• предоставление учащимся выбора из различных модулей, занятий и заданий, которые соответствуют их интересам и потребностям;

- использование адаптивных учебных платформ, которые подстраиваются под темп и стиль обучения учащихся.



3. Технологический – разработка персонализированных учебных сред:

- создание виртуальных учебных пространств, которые предоставляют учащимся гибкие варианты обучения;
- использование цифровых учебных платформ для предоставления персонализированных материалов и заданий;
- использование социальных сетей и онлайн-сообществ для поощрения сотрудничества и обмена знаниями.

4. Основной – реализация модели организации образовательного процесса на основе идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды в школе:

- создание культуры индивидуализации и персонализации в школе или учебном заведении;
- обеспечение соответствующей профессиональной подготовки для преподавателей и администраторов;
- инвестирование в цифровые технологии и ресурсы;
- создание партнерских отношений с родителями и заинтересованными сторонами;
- постоянная оценка и совершенствование модели для обеспечения ее эффективности и актуальности.

5. Поддерживающий – профессиональная и личностная поддержка учащихся:

- назначение персональных наставников или тьюторов, которые предоставляют учащимся индивидуальную поддержку и руководство;
- создание совместно с психологами сообществ учащихся, которые предлагают личностную поддержку и мотивацию.

Предполагаемый позитивный эффект от реализации модели

К преимуществам модели организации образовательного процесса на основе идей индивидуализации и персонализации в условиях цифровой среды можно отнести:

- улучшение вовлеченности и мотивации учащихся;
- улучшение результатов обучения за счет адаптации к индивидуальным потребностям;
- повышение гибкости и доступности образования;
- развитие у учащихся навыков саморегуляции и принятия решений;
- подготовка учащихся к успеху в динамичной и персонализированной цифровой среде.

Современные технологии открывают новые горизонты для реализации инновационных подходов. Онлайн-платформы и адаптивные учебные системы способны анализировать прогресс каждого ученика, подбирая материалы и задания, соответствующие его уровню подготовки. Наставничество становится важными инструментами в процессе, позволяя существенно повышать эффективность образования.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть внедрены в практику работы образовательной организации, реализующей идеи индивидуализации и персонализации образования, также цифровизации образовательной среды.

Библиографический список

1. Resnick M. Generative AI and creative learning: Concerns, opportunities, and choices. Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology Press, 2024. 317 p. <https://doi.org/10.21428/e4baedd9.cf3e35e5>
2. Blackwell L. S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention // Child Development. 2007. Vol. 78, iss. 1. P. 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
3. Perkins D. Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching can Transform Education. New York : John Wiley & Sons, 2010. 272 p.
4. Hehir T. Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs. New York : John Wiley & Sons, 2012. 272 p.
5. Ямбург Е. А., Курикова Н. М. Возвращаясь к истокам // Народное образование. 2023. № 3 (1498). С. 165–168. https://doi.org/10.52422/0130-6928_2023_3_165, EDN: HGMQYB
6. Анохин К. В., Семенов А. Л., Ефимов А. Р. Границы познания: беседы о сознании и об искусственном интеллекте // Образовательная политика. 2024. № 2 (98). С. 54–64. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-2-54-64>, EDN: QHZJCN
7. Асмолов А. Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. 2021. № 3 (1486). С. 75–82. EDN: YZZUQD
8. Асмолов А. Г. Библия от Искусственного Интеллекта: нужны ли нам новые Поводыри? // Образовательная политика. 2024. № 1 (97). С. 6–7.
9. Бодина Е. А. Тельшева Н. Н. Индивидуализация и персонализация в современном образовании // Искусство и образование. 2021. № 3 (131). С. 9–14. https://doi.org/10.51631/2072-0432_2021_131_3_9, EDN: ORNQRF
10. Медкова А. К. Индивидуализация и персонализация в обучении: сравнительный анализ // Вестник экспериментального образования. 2022. № 4 (33). С. 43–51. EDN: JEVGYQ



11. Озарнов Р. В., Казанчян К. П. Индивидуализация и персонализация обучения в высшей школе в современных условиях // Международный научный журнал. 2022. № 3 (84). С. 110–117. <https://doi.org/10.34286/1995-4638-2022-84-3-110-117>, EDN: NPZCWD
12. Писаренко И. А., Костина Л. М., Карпова М. А. Проблема индивидуализации и персонализации образования в научных исследованиях // Гуманистическая парадигма. 2024. № 3 (30). С. 6–13. EDN: WZJAEG
13. Лопанова Е. В., Савина Н. В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–4. С. 181–184. EDN: XSDTWR
14. Хромина А. С. Индивидуализация образования // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92–2. С. 147–148. <https://doi.org/10.18411/trnio-12-2022-94>, EDN: MHBFAF
15. Жданова Т. А., Карнаухова М. А. Образование: индивидуализация vs социализация // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 4 (62). С. 218–224. <https://doi.org/10.25726/t8840-8199-5430-a>, EDN: PEDTPT
16. Мыцикова А. М. Роль руководителя в персонализации школьного образования // Преемственность в образовании. 2023. № 34 (03). С. 95–99. EDN: IUQQMV
17. Стародубцев В. А. Персонализация образования в новых условиях // Информация и образование: границы коммуникаций. 2024. № 16 (24). С. 60–61. EDN: RZXTRH
18. Иванова О. А. Свобода студента и индивидуализация образования // Экономика образования. 2022. № 3 (130). С. 27–33. EDN: RNOTBG.
19. Каитов А. П. Формирование позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования в условиях индивидуализации образовательного процесса // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 3 (55). С. 25–34. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-25-34>, EDN: KLSEZI
20. Хатанзейская О. В. Образовательные потребности и интересы учеников как основа персонализации школьного образования // Преемственность в образовании. 2023. № 34 (03). С. 162–167. EDN: HHVWTJ
21. Ефремова И. В. Персонализация образования в контексте целостного подхода к сложным образовательным системам // Педагогика современности. 2024. № 3 – 1 (30). С. 52–55. EDN: STHMUM
22. Жаугашева С. К., Пивень Л. И., Ким Т. В., Карабаева К. У., Асмагамбетова М. Т., Романова А. Р., Николаева Т. Л., Дилдабекова Н. Т., Кудеринова М. К. Особенности дистанционного обучения как инструмента оптимизации и индивидуализации образования в медицинском университете // Медицина и экология. 2022. № 2 (103). С. 72–75. EDN: DQZXCI
23. Рего Г. Э., Рего Е. В. Использование технологий искусственного интеллекта для решения проблемы индивидуализации образования // StudArctic Forum. 2024. Т. 9, № 1. С. 87–94. EDN: QTHLBX
24. Хаджиева Л. К., Садаева А. С. Педагогические технологии индивидуализации профессионального образования в рамках цифровой трансформации // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2023. Т. 19, № 2 (32). С. 83–92. <https://doi.org/10.26200/GSTOU.2023.68.11.010>, EDN: VNLGPH
25. Акимова Л. Н. Персонализация обучения в условиях цифровизации образования // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2023. № 3 (41). С. 16–22. EDN: IHJJGE
26. Тимофеев И. С. Искусственный интеллект: новые перспективы в персонализации дополнительного образования подростков // Научный аспект. 2024. Т. 24, № 1. С. 3022–3033. EDN: SCEHTJ
27. Ракутина Т. М. Комплекс Организационно-педагогических условий оценки качества и индивидуализации образовательных результатов в начальной школе на основе мониторинговых процедур // Источник. 2024. № 1 (121). С. 37–40. EDN: EIBRDU
28. Махмудов Р. Г. Оценка эффективности реализации принципов персонализации образования в колаборативном обучении посредством LXP-платформ (на примере когнитивных процессов познания) // Концепт. 2024. № 6. С. 166–186. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11089>, EDN: NAVKZR

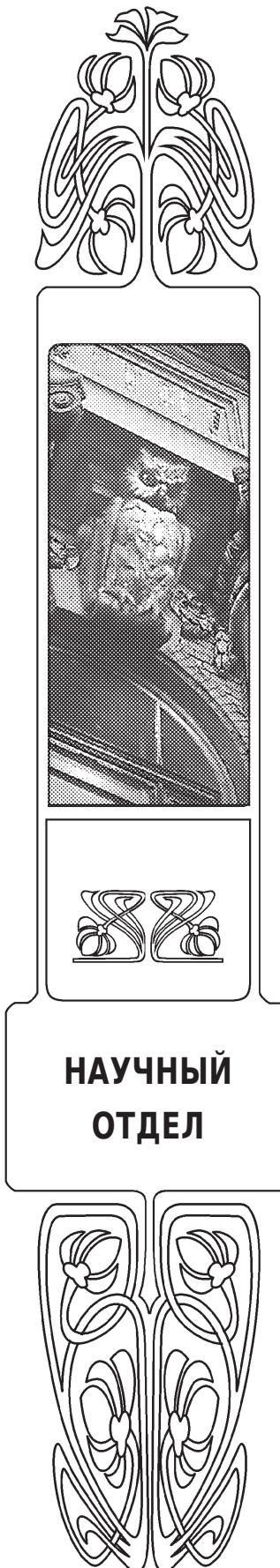
References

1. Resnick M. *Generative AI and creative learning: Concerns, opportunities, and choices*. Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology Press, 2024. 317 p. <https://doi.org/10.21428/e4baedd9.cf3e35e5>
2. Blackwell L. S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 2007, vol. 78, iss.1, pp. 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995>.
3. Perkins D. *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching can Transform Education*. New York, John Wiley & Sons, 2010. 272 p.
4. Hehir T. *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. New York, John Wiley & Sons, 2012. 272 p.
5. Yamburg E. A., Kurikalova N. M. Returning to the Roots. *Public Education*, 2023, no. 3 (1498), pp. 165–168 (in Russian). https://doi.org/10.52422/0130-6928_2023_3_165, EDN: HGMQYB
6. Anokhin K. V., Semenov A. L., Efimov A. R. Boundaries of Knowledge: Conversations about Consciousness and Artificial Intelligence. *Educational Policy*, 2024, no. 2 (98), pp. 54–64 (in Russian) <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-2-54-64>, EDN: QHZJCN



7. Asmolov A. G. Personalization of Education and Anthropology of the Future. *Public Education*, 2021, no. 3 (1486), pp. 75–82 (in Russian). EDN: YZZUQD
8. Asmolov A. G. The Bible from Artificial Intelligence: Do We Need New Guides? *Educational Policy*, 2024, no. 1 (97), pp. 6–7 (in Russian). EDN: RRJYZD
9. Bodina E. A. Telysheva N. N. Individualization and Personalization in Modern Education. *Art and Education*, 2021, no. 3 (131), pp. 9–14 (in Russian). https://doi.org/10.51631/2072-0432_2021_131_3_9, EDN: ORNQRF
10. Medkova A. K. Individualization and personalization in learning: A comparative analysis. *Bulletin of Experimental Education*, 2022, no. 4 (33), pp. 43–51 (in Russian). EDN: JEVGYQ
11. Ozarnov R. V., Kazanchyan K. P. Individualization and personalization of learning in higher education in modern conditions. *International Scientific Journal*, 2022, no. 3 (84), pp. 110–117 (in Russian). <https://doi.org/10.34286/1995-4638-2022-84-3-110-117>, EDN: NPZCWD
12. Pisarenko I. A., Kostina L. M., Karpova M. A. The problem of individualization and personalization of education in scientific research. *Humanitarian Paradigm*, 2024, no. 3 (30), pp. 6–13 (in Russian). EDN: WZJAEG
13. Lopanova E. V., Savina N. V. The relationship between the concepts of personalization, personification and customization of education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 72 – 4, pp. 181–184 (in Russian). EDN: XSDTWR
14. Khromina A. S. Individualization of education. *Trends in the Development of Science and Education*, 2022, no. 92 – 2, pp. 147–148 (in Russian). <https://doi.org/10.18411/trnio-12-2022-94>, EDN: MHBFAP
15. Zhdanova T. A., Karnaughova M. A. Education: Individualization vs. socialization. *Education Management: Theory and Practice*, 2023, no. 4 (62), pp. 218–224 (in Russian). <https://doi.org/10.25726/t8840-8199-5430-a>, EDN: PEDPTP
16. Mytsykova A. M. The role of the leader in the personalization of school education. *Continuity in Education*, 2023, no. 34 (03), pp. 95–99 (in Russian). EDN: IUQQMV
17. Starodubtsev V. A. Personalization of education in the new conditions. *Information and Education: Boundaries of Communications*, 2024, no. 16 (24), pp. 60–61 (in Russian). EDN: RZXTRH
18. Ivanova O. A. Student freedom and individualization of education. *Economics of Education*, 2022, no. 3 (130), pp. 27–33 (in Russian). EDN: RNOTBG
19. Kaitov A. P. Formation of positive professional motivation of bachelors of pedagogical education in the context of individualization of the educational process. *Scientific and Pedagogical Review*, 2024, no. 3 (55), pp. 25–34 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-25-34>, EDN: KLSEZI
20. Khatanzeyskaya O. V. Educational needs and interests of students as a basis for personalization of school education. *Continuity in Education*, 2023, no. 34 (03), pp. 162–167 (in Russian). EDN: HHVWTJ
21. Efremova I. V. Personalization of education in the context of a holistic approach to complex educational systems. *Pedagogy of the Present*, 2024, no. 3 – 1 (30), pp. 52–55 (in Russian). EDN: STHMUM
22. Zhaugasheva S. K., Piven L. I., Kim T. V., Karabaeva K. U., Asmagambetova M. T., Romanova A. R., Nicolaeva T. L., Dildabekova N. T., Kuderinova M. K. Features of distance learning as a tool for optimising and individualising education at a medical university. *Medicine and Ecology*, 2022, no. 2 (103), pp. 72–75 (in Kazakh). EDN: DQZXCI
23. Rego G. E., Rego E. V. Using artificial intelligence technologies to solve the problem of individualization of education. *StudArctic Forum*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 87–94 (in Russian). EDN QTHLBX
24. Khadzhieva L. K., Sadaeva A. S. Pedagogical technologies for individualization of professional education in the framework of digital transformation. *Bulletin of GGNTU. Humanitarian and Socio-economic Sciences*, 2023, vol. 19, no. 2 (32), pp. 83–92 (in Russian). <https://doi.org/10.26200/GSTOU.2023.68.11.010>, EDN: VNLGPH
25. Akimova L. N. Personalization of learning in the context of digitalization of education. *Information and Computer Technologies in Economics, Education and Social Sphere*, 2023, no. 3 (41), pp. 16–22 (in Russian). EDN: IHJJGE
26. Timofeev I. S. Artificial intelligence: New prospects in personalization of additional education of adolescents. *Scientific Aspect*, 2024, vol. 24, no. 1. pp. 3022–3033 (in Russian). EDN: SCEHTJ
27. Rakutina T. M. Complex of Organizational and Pedagogical Conditions for Assessing the Quality and Individualization of Educational Results in Primary School Based on Monitoring Procedures. *Source*, 2024, no. 1 (121), pp. 37–40 (in Russian). EDN: EIBRDU
28. Makhmudov R. G. Evaluation of the effectiveness of the implementation of the principles of personalization of education in collaborative learning through LXP platforms (on the example of cognitive processes of cognition). *Concept*, 2024, no. 6, pp. 166–186 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11089>, EDN: NAVKZR

Поступила в редакцию 20.04.2025; одобрена после рецензирования 25.05.2025; принятая к публикации 17.06.2025
 The article was submitted 20.04.2025; approved after reviewing 25.05.2025; accepted for publication 17.06.2025



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 212–224

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 212–224

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-212-224>

EDN: NEDZSN

Научная статья
УДК 316.6

Образы «своих» и «чужих» людей как предмет социально-психологической имагологии

В. Д. Альперович

Южный федеральный университет, Россия, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105/42

Альперович Валерия Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Академии психологии и педагогики, alper@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0336-3638>

Аннотация. Актуальность: в социальной ситуации транзитивности, включающей пандемию коронавируса и региональные военные конфликты, бинарные оппозиции «мы – они», «свой – чужой», «враг – друг» играют важнейшую роль в межличностном и межгрупповом восприятии. В системе «личность – группа – общество» эти конструкты участвуют в процессах самоопределения личности, в конструировании системы идентичностей, в формировании и реализации паттернов и стратегий общения и взаимодействия с другими людьми. Отмечен рост междисциплинарных (филологических, исторических, политических, культурологических) имагологических исследований образов «чужих», изучены психологические основы социальных практик вражды и дискриминации, содержание, функции и виды стереотипов (в частности, этнических авто- и гетеростереотипов, стереотипов о мигрантах) в психологии межгрупповых отношений. Цель: определить теоретико-методологические основания социально-психологической имагологии, ответить на вопрос о правомерности применения термина «имагология» к социально-психологическим исследованиям. Гипотеза: объект социально-психологической имагологии может быть представлен в когнитивных образованиях как продуктах социального познания. Результаты: применен структурно-функциональный анализ имагологических и социально-психологических моделей, отражающих особенности образов других людей в качестве «своих» и «чужих». В социальных представлениях и нарративах в качестве инструментов и продуктов социального познания, выраженных вербально, в языковых конструкциях, объективируются характеристики «своего – чужого», «врага – друга». Основные выводы: концепция социальных представлений и нарративный подход выступают основаниями социально-психологической имагологии в контексте социального познания. Новизна исследования заключается, во-первых, в том, что впервые сформулирована проблема статуса социально-психологической имагологии как области социально-психологических исследований; во-вторых, в том, что определены теоретико-методологические основания социально-психологической имагологии в контексте социального познания.



Практическая значимость: нарративный анализ, а также изучение социальных представлений могут быть применены для диагностики враждебных и дискриминационных отношений личности в рамках индивидуального социально-психологического консультирования и групповой психотерапевтической работы.

Ключевые слова: имагология, «свои» люди, «чужие» люди, «враг», «друг», стереотип, социальные представления, нарратив

Для цитирования: Альперович В. Д. Образы «своих» и «чужих» людей как предмет социально-психологической имагологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 212–224. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-212-224>, EDN: NEDZSN

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

Article

Images of “friends” and “strangers” as a subject of socio-psychological imagology

V. D. Alperovich

Southern Federal University, 105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don 344006, Russia

Valeriya D. Alperovich, alper@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0336-3638>

Abstract. *Relevance:* in a social situation of transitivity, including the coronavirus pandemic and regional military conflicts, binary oppositions “Us vs. Them”, “ours vs. theirs”, “friend or foe” play a crucial role in interpersonal and intergroup perception. In the ‘personality – group –society’ system, these constructs participate in self-determination of the individual, in the construction of a system of identities, in the formation and implementation of communicative and interactive patterns and strategies. There has been an increase in interdisciplinary (philological, historical, political, cultural) imagological studies of images of “strangers”. Moreover, the psychological foundations of social practices of hostility and discrimination, the content, functions and kinds of stereotypes (in particular, ethnic auto- and hetero-stereotypes, stereotypes about migrants) in the psychology of intergroup relations have been studied. *Purpose:* to determine the theoretical and methodological foundations of socio-psychological imagology, as well as to address the issue of justifying the application of the term “imagology” in socio-psychological research. *Hypothesis:* the object of socio-psychological imagology can be represented in cognitive formations which are the products of social cognition. *Results:* the structural and functional analysis of imagological and socio-psychological models reflecting the features of images of other people as “friends” and “strangers” has been applied. In social perceptions and narratives, the characteristics of “Us vs. Them” and “friend or foe” are objectified as tools and products of social cognition, expressed verbally, in linguistic constructions. *Main conclusions:* the concept of social perceptions and the narrative approach are the foundations of socio-psychological imagology in the context of social cognition. The *novelty of the author’s research* lies, firstly, in the fact that the problem of the status of socio-psychological imagology as a field of socio-psychological research has been formulated for the first time. Secondly, it defines the theoretical and methodological foundations of socio-psychological imagology in the context of social cognition. *Practical significance:* the narrative analysis, as well as the study of social perceptions, can be used to diagnose hostile and discriminatory personality relationships within the framework of individual socio-psychological counseling and group psychotherapeutic work.

Keywords: имагология, “our” people, “strangers”, “foe”, “friend”, stereotype, social perceptions, narrative

For citation: Alperovich V. D. Images of “friends” and “strangers” as a subject of socio-psychological imagology. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 212–224 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-212-224>, EDN: NEDZSN

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

Введение

Многие исследователи согласны с тем, что «свой» – «чужой», «враг» – «друг» являются категориями, заложенными в фундамент систем координат географического, культурного, политического и социально-экономического пространства в сознании и восприятии любого человека и группы на протяжении исторических периодов. В этой связи данные категории изучаются в различных областях гуманитарного знания. В социальной ситуации транзитивности, включающей пандемию коронавируса и региональные военные конфликты, бинарные оппозиции «мы – они», «свой – чужой», «враг – друг» играют важнейшую роль в межличностном и межгрупповом восприятии. В

системе «личность – группа – общество» эти конструкты участвуют в процессах категоризации, сравнения и оценивания на микро- и макросоциальном уровнях, в конструировании системы идентичностей, в формировании и реализации паттернов и стратегий общения и взаимодействия субъекта с другими людьми. Данными обстоятельствами обусловлена актуальность их изучения.

В исследовании, представленном в статье, поставлен вопрос о том, насколько правомерно употребление термина «имагология» в социальной психологии. Проблему исследования составляют теоретико-методологические основания такой области знания, как социально-психологическая имагология. С одной стороны, в течение последних пяти десятилетий отмечает-



ся рост междисциплинарных имагологических исследований образов «чужих», прежде всего, в литературоведении, лингвистике, культурологии и политологии. В социальной психологии рассматриваются основы социальных практик вражды и дискриминации, проанализировано содержание субъективных образов дружбы и вражды, «врагов» и «друзей», а также понятие «стереотип» в психологии межгрупповых отношений. С другой стороны, статус социально-психологической имагологии как области социально-психологических исследований остается дискуссионным.

Цель исследования, представленного в статье, заключалась в определении теоретико-методологических оснований социально-психологической имагологии как области психологии социального познания. Предметом исследования выступили концептуальные модели содержания образов «своих» и «чужих» в междисциплинарных имагологических исследованиях и социальной психологии. Сформулирована гипотеза исследования о том, что объект социально-психологической имагологии может быть представлен в комплексах когнитивных элементов, составляющих продукты социального познания. Задачи исследования заключались, во-первых, в том, чтобы сравнить имагологические и социально-психологические концептуальные модели, в которых отражены образы других людей как «своих» и «чужих»; во-вторых, в том, чтобы рассмотреть конструкты «свой-чужой», «враг-друг» в контексте механизмов и инструментов психологии социального познания. В качестве метода исследования применен сравнительный структурно-функциональный анализ имагологических и социально-психологических моделей, отражающих содержание образов других людей как «своих» и «чужих».

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые сформулирована проблема статуса социально-психологической имагологии как области социально-психологических исследований; определены теоретико-методологические основания социально-психологической имагологии в контексте социального познания.

Образы «чужих» как объект имагологии

Термин «имагология» (от лат. *imago* – изображение, образ) введен в научный оборот Н. Dyserinck [1] во второй половине XX в. Има-

гология, зародившись в качестве литературоведческой дисциплины еще в XIX в., к началу XXI в. стала областью междисциплинарных исследований, посвященных формированию и функционированию образов «чужих». Так, О. В. Томберг [2] отмечает, что основы имагологии как научной дисциплины были заложены во французском сравнительно-историческом литературоведении 1950-х годов в рамках изучения образа с точки зрения рецепции «другого»: как формируются и эволюционируют образы-представления о других народах и нациях в индивидуальном и коллективном сознании.

Ряд авторов (В. П. Трыков [3, 4], А. Р. Ощепков [5], Е. В. Папилова [6, 7], А. С. Сенявский, Е. С. Сенявская [8]) согласны с тем, что имагология является областью междисциплинарных гуманитарных исследований, посвященных изучению образов «чужих», «других» в литературном и общественном сознании разных эпох.

В настоящий период развиваются дифференцированные направления имагологических исследований, начиная от фольклорной имагологии и заканчивая культурологической и психологической имагологией. Так, О. В. Томберг отмечает, что филологическая имагология на примере фольклорных и литературных героев «исследует способы актуализации, воплощения и рецепции образов с различных точек зрения на различном материале... Анализ образов «своих» (автообразов) и «чужих» (гетерообразов) часто осуществляется через понятие этностереотипа как устойчивого ценностного суждения о представителях своей и других культур» [2, с. 10].

В литературоведческой имагологии анализируются образы других стран и народов в литературных произведениях, образы иностранцев как носителей «чужого», а в лингвистической имагологии – презентации образов (тропов и конструктов) языковыми средствами, языковых форм как «своих» и «чужих» для носителей языка. О. А. Полякова рассматривает изучение имагологии как «отрасли литературоведческой компаративистики в России, изучающей национальные образы, закономерности восприятия другого/чужого в системе культуры» [9, с. 156], направления в русле сравнительного литературоведения. Объектом имагологического исследования является создание и функционирование культурно-опосредствованных образов «других», «иных», «чужих» в литературных произведениях. Потестарная



имагология направлена на изучение образов власти: политических партий и политических деятелей как «своих» и «чужих»; образы «своих» и «чужих» в установлении и поддержании властных отношений. Потестарная имагология в историческом контексте выступает в качестве исторической имагологии.

Предметной областью имагологических исследований является содержание и репрезентации имаготипических структур. А. Р. Ощепков уточняет, что имагологические структуры – это «ментальные модели, которые служат основой национальной идентичности и самоидентификации той или иной нации, и их объективирование в литературе» [5, с. 252]. В понимании Н. Dyserinck, образы и имаготипические структуры релятивны. Они являются не отражением социальной реальности, а «фиксациями», т.е. идеями или представлениями, воспроизведимыми и поддерживаемыми благодаря смене поколений в историческом контексте (например, понятия «национальный характер», «народная душа», «национальный дух» и т.п.). В этой связи имагология выступает политически ангажированной областью гуманитарного знания. По мнению автора, развитие данной области знаний должно способствовать «превращению» этнопсихологии в «этноимагологию» [1].

J. Leerssen также полагал, что «национальные характеры связаны скорее с общими местами и расхожими мнениями» [10, р. 19]. Следовательно, «национальные характеры» являются представлениями, поддерживаемыми в интертекстуально-коммуникационном пространстве.

Раскрывая и уточняя данные положения, О. В. Томберг отмечает, что в 1960-е гг. в Аахенской литературоведческой школе (Н. Dyserinck, J. Leerssen) выполнялся «анализ национальных характеров в рамках концептуальной диады «свой – чужой» с позиции структурализма». В настоящий период «образы изучаются как репрезентанты дискурсивных стратегий, актуализаторы стереотипов и этностереотипов» [2, с. 9]. В этой связи, по мнению О. В. Томберг, в целом «имагологию можно определить как направление в компаративистике, задачей которого является исследование в литературе образа “другого” через анализ дискурсов, а также выявление средств и механизмов трансляции этого образа в общественное сознание в виде имиджа – стереотипа» [2, с. 9–10].

О. В. Томберг подчеркивает, что предметом имагологических исследований выступают особенности и способы анализа и репрезентации образов «чужих». Автор акцентирует внимание на том, что культурное воспроизведение осуществляется, в частности, благодаря функционированию «гипертекста» (совокупного литературного дискурса), в пространстве которого поддерживаются национальные стереотипы. Автор разделяет утверждение J. Leerssen о том, что стереотипизированные образы в качестве так называемых «имагоконструктов», репрезентированных в текстах, составляют предмет имагологических исследований.

Анализируя теоретико-методологический статус имагологии в настоящий период, В. П. Трыков указывает, что данная дисциплина «изучает прежде всего социально-идеологическую функцию образа «другого», его роль в создании стереотипов и конструировании социокультурной и национальной идентичности» [3, с. 120]. Автор цитируемого исследования делает вывод о том, что «имагология представляет собой разновидность постструктуралистского дискурса. Она экстраполирует постструктуралистские и постмодернистские идеи и методы в сферу изучения «другого» [4, с. 75]. В понимании В. П. Трыкова, постструктуралистский дискурс-анализ выступает имагологическим методом изучения образов «чужих» и «других», конструируемых дискурсивными практиками.

По мнению С. Д. Камаловой [11], разделяющей эти положения, в обществе постмодерна микронarrативные практики, в которых объективированы образы «иных» наций и стран, поддерживают системы идентичности в процессах взаимодействия «своих» и «чужих». В эмпирическом исследовании M. Benlakdar [12] показано, как имагологический анализ обнаруживает дискурсивные конвенции.

А. С. Сенявский и Е. С. Сенявская [8] полагают, что имагологические исследования неразрывно связаны с широкой историко-психологической и культурологической проблематикой взаимоотношений «свой – чужой», «мы – они».

По мнению В. Б. Земскова [13], неотъемлемую часть национальной «картины мира» составляют культурно-специфические образы «других» и «чужих», обусловленные «константами» национального менталитета, основанные на системах социальных представлений, символов, ценностей и исторических нарративов о взаимодействии с ними. А. Р. Ощепков [5]



отмечал, что ментальными структурами (культурными универсалиями, поколенческими ценностями), специфическими для данного социума, в литературном произведении определяется комплекс характеристик персонажей – «чужих». Е. В. Папилова [6, 7], обращаясь к этим положениям, сформулировала выводы о том, что в имагологии образы «чужих» анализируются в качестве стереотипов национального сознания.

Стереотип и имаготип: взаимосвязи имагологических и социально-психологических категорий

В имагологии как междисциплинарной области знаний рассматривается восприятие «другого», «чужого» мира по отношению к «своему» миру. В этой связи первичными формами, «единицами» имагологического анализа выступают авто- и гетеростереотипы.

Следует оговориться, что в современной имагологии взаимосвязи терминов «стереотип», «имагообраз», «имагема», а также терминов «национальный образ» и «имаготип» остаются дискуссионными. С этим согласны различные авторы.

Вслед за М. Фишером, российские имагологи отмечают, что понятие «имаготип» в качестве одной из центральных категорий имагологии подразумевает стабильность образов других культур и их представителей, как «дружественных», так и «враждебных». А. Р. Ощепков [5] и Е. В. Папилова [6, 7] показывают, что имаготипы объединяются в «имаготипные системы», включенные в «имаготипные структуры». Вслед за J. Leerssen, С. Д. Камалова применяет термин «имагема» «для обозначения структур, порождающих полярность противоположных признаков» [14, с. 28], т. е. образов представителей иных этнических и национальных групп, содержащих их противоположные свойства. А. С. Сенявский и Е. С. Сенявская рассматривают понятия «имагема», «национальный образ» и «стереотип» как синонимичные, разделяя убеждение о «естественности» «своей» культуры, в отличие от «чужой», в восприятии ее носителей [8].

M. Świderska [15] вводит понятие «имаготема», подразумевающее комплекс имагем, имеющий утопический или идеологический характер. Автор акцентирует внимание на том, что, в отличие от J. Leerssen, рассматривающего имагемы как «клишированные» характеристи-

ки образов, она включает в состав имаготем имагемы как имена известных людей и литературных героев из иных национальных и этнических групп.

С. Д. Камалова уточняет, что имаготема – это «в широком смысле культурно-опосредованный образ «чужого», обладающий «положительной или отрицательной эмоционально-оценочной нагрузкой» [14, с. 28].

Вслед за J.-M. Moura [16] отечественные имагологи полагают, что имагемы, как и стереотипы, являются устойчивыми образами, амбивалентность содержания которых обусловлено диахотомическим конструктом «свое-чужое». Имаготемы составляют образы, повторяемые в прецедентных текстах (например, значимых фольклорных или литературных произведениях, известных песнях) для данных социальных групп. Имагемы обозначают образы Другого как представителя иной культуры, сформированные большими социальными группами как коллективными субъектами, противоположные содержанию национального самосознания. В понимании О. Ю. Полякова и О. А. Поляковой [17], понятия «национальный образ» и «стереотип» не синонимичны, находятся в отношениях «общее-частное». Стереотипы, включающие имагемы, в свою очередь, входят в сложные, подчас противоречивые, структуры национальных образов. Национальные образы включают константные элементы (клише и «топосы»).

В многочисленных психологических исследованиях, посвященных изучению стереотипов и проводимых практически в течение столетия, они традиционно рассматриваются в качестве «фильтров» субъективного восприятия, имеющих функцию «экономии» когнитивных усилий; признается их ведущая роль в интерпретации личностью некоторых социальных явлений, объектов и членов иных социальных групп. Термины «стереотип», виды, функции стереотипов и результаты различных эмпирических исследований стереотипов были неоднократно освещены и тщательно проанализированы отечественными авторами (О. А. Гулевич [18], Н. М. Лебедевой [19], Т. Г. Стефаненко [20]). По этой причине подробный обзор понятия «стереотип» в данной статье не представлен. Приведем лишь некоторые определения.

О. А. Гулевич, анализируя феномены психологии межгрупповых отношений, акцентирует внимание на том, что «под стереотипом



понимается набор черт, приписываемых членам определенной социальной группы» [18, с. 147]. Данный набор черт приписывается респондентами также странам в целом.

Т. Г. Стефаненко, опираясь на концепцию стереотипа У. Липпмана, подчеркивала, что «важную роль в межгрупповых отношениях играют социальные стереотипы – упрощенные, схематизированные образы социальных объектов, характеризующиеся высокой степенью согласованности индивидуальных представлений» [20, с. 285].

Н. М. Лебедева в контексте изучения этнической идентичности отмечает, что этнические стереотипы – это «упрощенные, схематизированные, эмоционально окрашенные и чрезвычайно устойчивые образы какой-либо этнической группы, легко распространяемые на всех ее представителей» [19, с. 34].

Стереотипы составляют одно из традиционных, «обжитых» предметных полей социальной психологии. Тем не менее, понятие «имагология» в российской социальной психологии, признаваясь литературоведческим, не является востребованным и не распространяется на данную сферу исследований, тогда как, с нашей точки зрения, содержание и структура образов партнеров по общению как «чужих», представления субъекта о «чужих» и их отличиях от «своих» можно назвать предметом социально-психологической имагологии.

«Свой – чужой», «враг – друг» в имагологических и социально-психологических исследованиях

Содержание субъективного «образа мира» объективируется в концептуальном знании и презентируется в словах естественных языков. Различные бинарные оппозиции («добро-зло», «мужское-женское», «свет-тьма», «мы-оны», «свой-чужой») отражают основные категории и концепты, которые составляют базу «образа мира» субъекта. Так, в понимании Е. В. Рягузовой, архетипические дилеммы «мы – оны», «свой – чужой» становятся регуляторами системы отношений личности к себе и с другими людьми [21].

Ключевыми имагемами в имагологии являются образы «чужого» и «врага». Ю. В. Ермохина, Л. Н. Набилкина [22] отмечают, что характеристики образов «своих» и «чужих» являются предметом имагологического исследования. В. Гао [23] также согласна с тем, что

бинарная оппозиция «свой – чужой» становится универсальным фундаментом конструирования образов иных культур и их представителей.

По мнению А. С. Сенявского и Е. С. Сенявской, имагема «образ врага» рассматривается как «идеолого-психологическая конструкция» [8, с. 55], составляющая феномен массового сознания: «образ врага» «исторически конкретен, зависит от социокультурных условий, сочетает пропагандистские мифы и стереотипы» [8, с. 64]. Авторы отмечают, что «образ врага» – это представления субъекта или группы о других субъектах как «носителях» физической или психологической угрозы их существованию и деятельности. Содержание и структура образа «врага», приписываемые ему свойства определяются актуальными параметрами социального сравнения.

Многие исследования в различных областях гуманитарного знания посвящены изучению ведущей роли категорий «свой» – «чужой», «враг» – «друг» в процессах межличностного и межгруппового восприятия и понимания, их функции предиктора стратегий взаимодействия с другими людьми. Применение бинарных оппозиций «свой» – «чужой», «враг – друг» выступает инструментом категоризации окружающих людей.

Известно, что под идеологическим и медийным влиянием последняя актуализируется в сознании личности и группы в исторические периоды различных социальных потрясений, включая пандемию COVID-19 и региональные военные столкновения (Т. Л. Лабутина [24], Т. А. Нестик [25]). Дилеммические конструкты «свой – чужой», «враг – друг» служат «призмой», посредством которой осуществляется восприятие и интерпретация разных социальных объектов и других субъектов в качестве партнеров по общению.

В социально-психологических исследованиях неоднократно рассматривались позитивные, негативные и амбивалентные характеристики, которые в обыденном сознании приписываются «врагам» и «друзьям», «своим» и «чужим» как объектам представлений (Д. Н. Тулинова [26], Ю. Э. Ширков [27]) и субъектам межличностных отношений вражды и дружбы (В. Е. Каган [28], З. И. Рябикова, Н. А. Васильченко [29]). Так, Б. Шефер с соавторами [30] предложили ступенчатую интегративную модель восприятия «чужого», предполагающую, что интерпретация харак-



теристик, приписываемых ему субъектом, определяется тремя предикторами: социальной идентичностью, опытом интеракций и знаниями о «чужих». Модальность отношений к «чужому» партнеру по общению на каждой «ступени» процесса восприятия определяется комбинацией этих факторов: безразличие либо опасение неизвестных «других» сменяется амбивалентностью оценок знакомых «чужих», с которыми еще нет опыта взаимодействия, и затем враждебностью по отношению к «чужим», представляющим «угрозу идентичности» субъекта. «Чужие» превращаются в «своих» при наличии знаний о них, опыта взаимодействия с ними и соответствия идентичностям субъекта.

В современной зарубежной и российской социальной психологии исследования, посвященные «своим» и «чужим» людям, «врагам» и «друзьям» как категориям Другого, проводятся в следующих направлениях: 1) изучается роль конструкта «свой – чужой» в формировании и поддержании этнического «образа мира» (Т. М. Никаева [31], М. В. Рябова [32], М. кызы Эргешбай с соавторами [33]); 2) рассматривается роль конструктов «свой – чужой», «враг – друг» в социальной категоризации и социальном сравнении в повседневном общении (Г. М. Андреева [34, 35], В. Е. Каган [28], А. У. Качмазова с соавторами [36], Е. В. Рягузова [21], Р. М. Шамионов с соавторами [37]); 3) развивается социальная психология межличностных отношений вражды и дружбы (З. И. Рябикова, Н. А. Васильченко [29]); 4) анализируются особенности взаимодействия участников миграционных процессов (В. В. Гриценко с соавторами [38]); 5) изучается т.н. «язык вражды» (Е. В. Тихонова [39], В. Н. Ярская [40]); 6) наблюдается рост исследований в области социальной психологии дискриминации (В. А. Лабунская [41], Р. М. Шамионов и др. [37]); 7) разработана социальная психология представлений о «друзьях» и «врагах», дружбе и вражде (В. А. Лабунская [41], Д. Н. Тулинова [26], Ю. Э. Ширков [27]).

Бинарные оппозиции «свой – чужой», «мы – они» способствуют формированию и поддержанию этнической идентичности в качестве категорий восприятия членов этнических групп. Ряд авторов (Т. М. Никаева [31], М. В. Рябова [32], М. кызы Эргешбай с соавторами [33]) показывают, что этническая группа как коллективный субъект вырабатывает системы инструментов оценивания себя и категоризации явлений окружающего мира, создавая образы

«своих» и «чужих», в том числе «дружественных» и «враждебных» миров, которые интериоризируются субъектом в социализации. Эти процессы опосредствуются так называемыми этнокультурными кодами (комплексами «ключевых» концептов и образов, присущих данной этнической культуре).

В фокусе внимания исследователей остается содержание образов других людей, которым во взаимодействии с «я» и «мы» приписываются социально-психологические статусы «врагов» и «друзей», «своих» и «чужих». В частности, зарубежные и отечественные психологи изучают характеристики «чужих» и «врагов» как противников и соперников в политическом и экономическом пространствах межличностных и межгрупповых отношений, а также в виртуальном пространстве онлайн-игр (Т. А. Нестик [25]; Н. Koizumi [42]; G.-Y. Liao с соавторами [43]). Например, Т. А. Нестик [25] отмечает, что в условиях долговременных военных конфликтов наблюдается радикализация политических установок членов данного общества относительно внешних и внутренних «чужих» и «врагов».

В ситуации социальной транзитивности проводится изучение характеристик «врагов» и «друзей», особенностей враждебных и дружественных отношений, значимых для субъекта в микросоциальных контекстах повседневного общения, в формальной и неформальной сферах (семья, близкие, коллеги). Например, актуально изучение частоты контактов с друзьями, поддержки со стороны друзей в связи с выраженной тревожностью, выбором копинг – стратегий, психологической зависимостью от использования мобильных телефонов, а также в связи с возрастным этапом, на котором находится субъект (А. R. Anderson, M. Lastrapes [44], R. Gershon с соавторами [45], Y. Sun с соавторами [46]). З. И. Рябикова и Н. А. Васильченко [29] установили, что повышение ресурсов саморегуляции происходит в дружественных отношениях.

Наличие локальных военных конфликтов в разных странах мира способствует эскалации миграционной проблематики. В этой связи рассматривается категоризация партнеров по общению в процессах взаимодействия мигрантов и коренного населения. Так, например, в исследовании В. В. Гриценко с соавторами [38] получены эмпирические данные о стереотипизации образов мигрантов и гастарбайтеров, наделяемых статусами «своих» и «чужих».



Под «языком вражды» (hate speech) подразумеваются языковые конструкции в дискурсивных практиках конструирования образов других людей в качестве «чужих», «противников» и «врагов». Это речевые выражения, в которых объективированы предрассудки и предубеждения по отношению к членам иных социальных групп, в т.ч. этнических, культурных, религиозных, основанные на атрибуции им негативных характеристик (Е. В. Тихонова [39], В. Н. Ярская [40]). Данные языковые конструкции фиксируют стереотипизацию и дегуманизацию образов определенных коммуникативных партнеров, устанавливают различия между «своими» и «чужими» (В. Г. Маралов, Т. П. Маралова [47]). Например, неоднократно проводились исследования, в которых установлено, что иммигрантам приписывается участие в организации негативных социальных явлений (преступности, алкоголизма, наркомании) (В. Е. Каган [28], А. У. Качмазова с соавторами [36]). Обобщенные стереотипизированные характеристики трансформируются в социальные «лейблы» для представителей других групп. Значимая роль предубеждений в межгрупповых отношениях, согласно данным М. В. Котовой [48], обусловлена тем, что они фиксируются социальной памятью и социальной структурой. А. У. Качмазовой с соавторами [36] изучены когнитивные механизмы этнических стереотипов, а также предложена «реверсная» модель этнической стереотипизации, посвященная дифференциации механизмов восприятия членами различных субэтнических групп друг друга как «своих» и «чужих».

Дискриминационные практики по отношению к другим людям в обыденном общении, основанные на различных критериях (в том числе возраст, гендер, вес), составляют предметную область магистрального направления исследований роли, которую играют дихотомические конструкты «свой – чужой», «мы – они» в межличностных и межгрупповых отношениях. Р. М. Шамионов с соавторами [37] предлагают рассматривать повседневные стрессоры (неприятные ситуации, связанные с ошибочным планированием, финансовыми затруднениями и т.п.) в качестве предикторов конативного и аффективного компонентов дискриминационных установок. В исследовании А. У. Качмазовой с соавторами [36], посвященного изучению дискриминационных практик, зафиксирована особая роль переменной «этническая принадлежность» в их предикции. В работе В. А. Лабунской [41] показано, что

переменная «внешний облик», выступает предиктором «эйджизма», «лукизма», «этнолукизма» и «эйджизма».

«Свои», «чужие» и «образ мира» в психологии социального познания

В контексте социального познания «образ мира» был впервые рассмотрен Г. М. Андреевой [34, 35]. Г. М. Андреева предложила понятие «образ социального мира», предполагающее, что его структура включает образы других людей как коммуникативных партнеров [34, 35]. Она указывала, что основная задача психологии социального познания состоит в исследовании «образа социального мира»: «Исходный пункт психологии социального познания – анализ того, как строит образ социального мира не исследователь, а рядовой человек, движимый потребностями своего собственного опыта» [34, с. 32]. По мнению Г. М. Андреевой, «итогом осмыслиения человеком окружающих его социальных объектов и ситуаций является построение целостного образа социального мира» [35, с. 99]. «Образ социального мира» формируют противоречивые и изменчивые образы окружающей среды, социальных групп, временных периодов и «Я»-образы, создание которых обеспечивается социальной категоризацией. Г. М. Андреева полагала, что «образ социального мира», поддерживаемый субъектом или группой в перманентной внутри- и межгрупповой коммуникации, обусловлен языковыми конструкциями, речевыми формами: «Различное видение мира осуществляется прежде всего именно через посредство употребляемого языка. ...Строя образ того или иного социального объекта, индивид обязательно называет его, т.е. так или иначе использует уже существующую систему значений» [34, с. 34]. В понимании ученого, в этой связи теоретико-методологической основой анализа «образа социального мира» в контексте социального познания выступает теория социальных представлений, а также теория социальной идентичности.

Теория социальных представлений и российская концепция социальных представлений в социальной психологии обширно освещены в течение пяти десятилетий. Социальные представления рассматриваются в качестве особой формы социального знания – с одной стороны, его инструментов, с другой стороны, его продуктов, обеспечивающих восприятие субъек-

тами группового единства. Это когнитивные комплексы, направленные на интерпретации и осмысление социальных феноменов и объектов, значимых для группы. Социальные представления, поддерживая системы идентичностей и социальные отношения, способствуют приобретению объектами, «неизвестными» для группы, статусов «привычных», «известных». Термин «нарратив» неотъемлемо связан с термином «социальные представления». Многочисленные работы зарубежных авторов, известные социальным психологам, и отечественные исследования в течение четырех десятилетий посвящаются нарративам – рассказам, имеющим структуру, включающим последовательность событий во времени, репрезентирующими вымышленные сюжеты и истории, основанные на фактах. Посредством нарративов субъект интерпретирует и индивидуализирует содержание социальных представлений, отражая его в речевых формах.

Заключение

В авторском теоретическом исследовании показано, что, в отличие от более традиционных лингвокультурных, литературоведческих и исторических имагологических исследований, социально-психологические работы, посвященные образам «своих» и «чужих», «врагов» и «друзей», ориентированы на широкий диапазон социокультурных контекстов и обладают дифференцированными предметными полями. В социально-психологических исследованиях раскрываются не «имаготипы» других стран и членов иных социальных групп, имеющие абстрактный, обобщенный характер, а свойства и содержание образов «своих» и «чужих» людей как партнеров по общению, сформированные в микросоциальном взаимодействии.

В русле теории социальных представлений функцию интеграции «фигуративного ядра» представления обеспечивает «темата» – «ключевые» темы и идеи, опирающиеся на дихотомические конструкты («зло – добро», «низ – верх», «женское – мужское», «мы – они» и т.д.). Одними из основных бинарных оппозиций выступают оппозиции «свой – чужой», «враг – друг». В контексте российской психологии социального познания определены структурно-содержательные характеристики представлений о вражде и дружбе, «врагах» и «друзьях» (В. А. Лабунская [41], Д. Н. Тулинова [26], Ю. Э. Ширков [27]),

нами рассмотрены нарративы о ситуациях взаимодействия субъекта со «своими» и «чужими» партнерами по общению, «врагами» и «друзьями». «Ядерная» и «периферийная» части данных представлений включают стабильные / изменчивые положительные, отрицательные и амбивалентные свойства «врагов» и «друзей».

Результаты теоретического исследования свидетельствуют в пользу гипотезы о том, что объект социально-психологической имагологии может быть представлен в комплексах когнитивных элементов, составляющих продукты социального познания: социальных представлениях и нарративах. С нашей точки зрения, российская концепция социальных представлений, восходящая к французской социально-психологической теории социальных представлений, позволяет анализировать представления субъекта о «своих» и «чужих» людях, «врагах» и «друзьях», в которых объективирована социально-психологическая имагология, как инструменты и результаты социального познания.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: показано, что анализ нарративов и социальных представлений может обладать диагностическим потенциалом в контексте изучения враждебных и дискриминационных отношений личности. Дальнейшие эмпирические исследования могут быть посвящены рациональным и мифологическим компонентам актуальных социальных представлений членов различных больших групп о «чужих». Они могут осуществляться в русле подхода, сочетающего положения нарративной психологии и теории социальных представлений в российской социальной психологии.

Библиографический список

1. *Dyserinck H. Imagology and the Problem of Ethnic Identity // Intercultural Studies. 2003. № 1. URL: <http://intercultural-studies.org/ICS1/Dyserinck.shtml> (дата обращения: 10.03.2025).*
2. Томберг О. В. Имагология как научное направление: аспекты изучения образа // Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты / под ред. Е. В. Дзюбы. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет 2019. С. 8–18. EDN: GHGBW
3. Трыков В. П. Имагология и имагопоэтика // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 120–129. <https://doi.org/10.17805/zpu.2015.3.10>, EDN: UIWQNF



4. Трыков В. П. Проблема правдивости образа «Другого» в имагологии // Литература в школе. 2020. № 3. С. 62–76. <https://doi.org/10.31862/0130-3414-2020-3-62-76>, EDN: MTAXJK
5. Ощепков А. Р. Имагология // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 1. С. 251–253. EDN: MKUSMH
6. Папилова Е. В. Имагология в рамках филологии // Art Logos (искусство слова). 2024. № 1 (26). С. 204–213. https://doi.org/10.35231/25419803_2024_1_204, EDN: UYBTEO
7. Папилова Е. В. Категориальный аппарат имагологии // Имагология и компаративистика. 2024. № 22. С. 145–155. <https://doi.org/10.17223/24099554/22/9>
8. Сенявский А. С., Сенявская Е. С. Историческая имагология и проблема формирования «образа врага» (на материалах российской истории XX в.) // Вестник Российской университета дружбы народов. Сер.: История России. 2006. № 2 (6). С. 54–72. EDN: ILAFEL
9. Полякова О. А. Истоки отечественной имагологии // Концепт. 2016. № 7. С. 156–163. EDN: WFBGHX
10. Leerssen J. Imagology: History and method. Leiden, The Netherlands: Brill. 2007. Р. 17–32. https://doi.org/10.1163/9789004358133_003
11. Камалова С. Д. Постмодернизм Лиотара и филологическая имагология: точки соприкосновения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17, вып. 10. С. 3534–3540. <https://doi.org/10.30853/phil20240499>, EDN: IWQXXQ
12. Benlakdar M. Imagology and Cultural Translation: How Are Images of Arab Youth Constructed and Translated? // ALTRALANG Journal. 2024, Vol. 6, № 1. Р. 263–275. <https://doi.org/10.52919/altralang.v6i1.423>
13. Земсков В. Б. Россия «на переломе» // На переломе: образ России прошлой и современной в культуре, литературе Европы и Америки (конец XX – начало XXI вв.) / отв. ред. В. Б. Земсков. М. : Новый хронограф, 2011. 696 с. EDN: SUORYL
14. Камалова С. Д. Специфика понятийного аппарата имагологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 10 (88). Ч. 1. С. 26–29. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-10-1.5>, EDN: YAKKXZ
15. Świderska M. Comparativist Imagology and the Phenomenon of Strangeness. // CLCWeb: Comparative Literature and Culture, 2013. Vol. 15, iss. 7. Article 13. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2387>
16. Moura J.-M. L'Imagologie Littéraire: tendances actuelles // Perspectives comparatistes. Édit. J. Bessière, D.-H. Pageaux. Paris : Honoré Champion Éditeur, 1999, pp. 181–192.
17. Поляков О. Ю., Полякова О. А. Имагология: теоретико-методологические основы. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2013. 162 с. EDN: XSJSJN
18. Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 432 с. EDN: THFNCD
19. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология. М. : МАКС Пресс, 2011. 423 с. EDN: QPTUNL
20. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. : Аспект Пресс, 2006. 368 с. EDN: QPBVQR
21. Рягузова Е. В. Трансформация картины мира и способов категоризации Другого у современного ребенка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 228–237. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-228-237>, EDN: XYKVNB
22. Ермохина Ю. В., Набилкина Л. Н. Имагология и диалог культур в медиапространстве // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2024. Т. 15. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/02KLSK324.pdf> (дата обращения: 10.03.2025). EDN: LXKZHZ
23. Гао В. Имагология как наука об образе чужой культуры // Казанская наука. 2023. № 12. С. 202–204. EDN: NAZWZV
24. Лабутина Т. Л. К вопросу об этнических стереотипах в исторической имагологии: трансформация образа «чужого» в образ «врага» // «Свой» / «чужой» в кросс-культурных коммуникациях стран Запада и России / отв. ред. Т. Л. Лабутина. СПб. : Алетейя, 2019. С. 47–61. EDN: FKSEXS
25. Нестик Т. А. Влияние военных конфликтов на психологическое состояние общества: перспективные направления исследований // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 4. С. 5–22. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140401>, EDN: PYCAPP
26. Тулинова Д. Н. Представления о Враге и Друге в связи с отошением к жизни на разлочных этапах: дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 288 с. EDN: NNMVPP
27. Ширков Ю. Э. Стратегии самокатегоризации в системе представлений о «своих» и «чужих» : автореф. дис. ... канд. психол. наук.. М., 2009. 29 с. EDN: NKZPGZ
28. Каган В. Е. Homo xenophobicus: психология «своего и чужого» // Национальный психологический журнал. 2011. № 2 (6). С. 40–45. EDN: OMVGJH
29. Рябикова З. И., Васильченко Н. А. Дружба как фактор трансформации саморегуляционных процессов личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Т.16. № 4 (16). С. 28–46. <https://doi.org/10.11621/TER-23-27>, EDN: PNXCJY
30. Шефер Б., Скарабис М., Шледер Б. Социально-психологическая модель восприятия чужого: идентичность, знание, амбивалентность // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1, № 1. С. 24–51. EDN: QJELLN
31. Никаева Т. М. Этнические стереотипы в образе мира русских, якутов, эвенков и эвенов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2013. Т. 10, № 3. С. 75–81. EDN: RQDONL



32. Рябова М. В. Этнические образы мира в процессе художественного перевода // Альманах современной науки и образования. 2013. № 10 (77). С. 154–156. EDN: RDPARH
33. Эргешбай кызы М., Тагаев М. Д., Темиркулова Б. А. Модели описания языка и лингвокультурный код в создании образов мира в тюркских и русском языках // Бюллетень науки и практики. 2023. Т. 9, № 3. С. 521–528. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/88/71>, EDN: OWNAHY
34. Андреева Г. М. Образ мира в структуре социального познания // Мир психологии. 2003. № 4 (36). С. 31–41. EDN: RVQCVK
35. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2005. 288 с. EDN: QODLDH
36. Качмазова А. У., Тамерьян Т. Ю., Рахматулаева Т. Г. Реверсная модель этнической стереотипизации «чужие ↔ свои» // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 54 (2). С. 4–13. EDN: VBLXIK
37. Шамионов Р. М., Абуталипова В. К., Григорьева М. В. Повседневные стрессоры и аффекты как предикторы общей дискриминационной установки // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 4. С. 168–181. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170411>, EDN: SOZYMIX
38. Гриценко В. В., Ефременкова М. Н., Муращенко Н. В. Социальные представления студентов об эмиграции и эмигранте // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 4 (20). С. 171–195. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.20.4.007>, EDN: IYNSKN
39. Тихонова Е. В. Стереотипизация и дискриминация этнокультурных групп: «отмывание информации» и «язык вражды» новых медиа // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации : сб. науч. тр. / под ред. Л. К. Раицкой, С. Н. Курбаковой, Н. М. Мекеко. М. : Издательство РУДН, 2015. С. 485–503. EDN: VIWTIB
40. Ярская В. Н. Язык мой – враг мой: расистский дискурс в российском обществе // Социологические исследования. 2012. № 6 (338). С. 46–53. EDN: PBTULD
41. Лабунская В. А. Теоретико-эмпирические подходы к исследованию отношения к этнолукизму // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 4. С. 19–33. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070402>, EDN: XEEUAN
42. Koizumi H. The enemy of my enemy is my friend: new conditions for network games // Economic Theory Bulletin. 2023. Vol. 11, iss. 2. P. 223–233. <https://doi.org/10.1007/s40505-023-00253-7>
43. Liao G.-Y., Huang T.-L., Dennis A. R., Teng C.-I. Friend-connecting affordances: Playing online games to contact friends // Internet Research. 2023. Vol. 34, №. 4. P. 1249–1272. <https://doi.org/10.1108/INTR-06-2022-0419>
44. Anderson A. R., Lastrapes M. Examining the Longitudinal Bi-Directional Associations of Friend Engagement, Social Functioning, and Depression // Psychological Reports. 2024. P. 1–36. <https://doi.org/10.1177/00332941241241632>
45. Gershon R., Cryder C., Milkman K. L. Friends with Health Benefits: A Field Experiment // Management Science. 2024. Vol. 71, № 1. P. 584–594. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2022.01401>
46. Sun Y., He J., Li Y., Yu L., Li W., Jin W., Fu Y., Zhang G., Wang Q. Social anxiety and problematic smartphone use in Chinese college students: The mediating roles of coping style and the moderating role of perceived friend support // Current Psychology. 2024. Vol. 43, iss 19. P. 17625–17634. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05699-x>
47. Маралов В. Г., Маралова Т. П. Психологические детерминанты дифференциации отношения к людям по принципу «свой-чужой» // Вестник Вятского государственного университета. 2021. № 1 (139). С. 88–96. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.21.009>, EDN: CUQYUG
48. Котова М. В. Трансформация предубеждения в неявные формы как индикатор его функций в межгрупповых отношениях // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15, № 1. С. 57–75. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150104>, EDN: EDNNNA

References

1. Dyserinck H. Imagology and the Problem of Ethnic Identity. *Intercultural Studies*, 2003, no. 1. Available at: <http://intercultural-studies.org/ICS1/Dyserinck.shtml> (accessed March 10, 2025).
2. Tomberg O. V. Imagology as a scientific field: aspects of image study. In: *Obraz Rossii v mezhdunarodnom obrazovatel'nom diskurse: lingvokognitivnyi i lingvodidakticheskii aspekty*. Pod red. E. V. Dzyuba [Dzyuba E. V., ed. The image of Russia in international educational discourse: Linguocognitive and linguodidactic aspects]. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2019, pp. 8–18 (in Russian). EDN: GHSGBW
3. Trykov V. P. Imagology and imagopoetics. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*, 2015, no. 3, pp. 120–129 (in Russian). <https://doi.org/10.17805/zpu.2015.3.10>, EDN: UIWQNF
4. Trykov V. P. Issue of the truthfulness of the image of «Another» in imagology. *Literatura v shkole = Literature at School*, 2020, no. 3, pp. 62–76 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/0130-3414-2020-3-62-76>, EDN: MTAXJK
5. Oshchepkov A. R. Imagology. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*, 2010, no. 1, pp. 251–253 (in Russian). EDN: MKUSMH
6. Papilova E. V. Imagology within Philology. *Art Logos (iskusstvo slova) = Art Logos (the art of words)*, 2024, no. 1 (26), pp. 204–213 (in Russian). https://doi.org/10.35231/25419803_2024_1_204, EDN: UYBTEO
7. Papilova E. V. Categorical apparatus of imagology. *Imagologiya i komparativistika = Imagology and Com-*



- parative Studies*, 2024, no. 22, pp. 145–155 (in Russian). <https://doi.org/10.17223/24099554/22/9>
8. Senyavski A. S., Senyavskaya E. S. The historical imagology and the problem of building of «the enemy's image» (on the materials of Russian history of the XXth century). *RUDN Journal of Russian History*, 2006, no. 2 (6), pp. 54–72 (in Russian). EDN: ILAFEL
 9. Polyakova O. A. Beginnings of Russian imagology. *Kontsept = Concept*, 2016, no. 7, pp. 156–163 (in Russian). EDN: WFBGHX
 10. Leerssen J. *Imagology: History and Method*. In: *Imagology*. Leiden, The Netherlands, Brill, 2007, pp. 17–32. https://doi.org/10.1163/9789004358133_003
 11. Kamalova S. D. Lyotard's postmodernism and philosophical imagology: Points of contact. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, 2024, vol. 17, iss. 10, pp. 3534–3540 (in Russian). <https://doi.org/10.30853/phil20240499>, EDN: IWQXXQ
 12. Benlakdar M. Imagology and Cultural Translation: How Are Images of Arab Youth Constructed and Translated? *ALTRALANG Journal*, 2024, vol. 6, no. 1, pp. 263–275. <https://doi.org/10.52919/altralang.v6i1.423>
 13. Zemskov V. B. *Russia «at a turning point»*. In: *Na perełome: obraz Rossii proshlo i sovremennoi v kul'ture, literature Evropy i Ameriki (konets XX – nachalo XXI vv.)*. Otv. red. V. B. Zemskov [Zemskov V. B., res. exec. ed. At a turning point: The Image of Russia Past and Present in the Culture and Literature of Europe and America (late 20th – early 21st centuries)]. Moscow, Novyy khronograf, 2011. 696 p. (in Russian). EDN: SUORYL
 14. Kamalova S. D. Specificity of the conceptual apparatus of imagology. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, 2018, no. 10 (88), pt. 1, pp. 26–29 (in Russian). <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-10-1.5>, EDN: YAKKXZ
 15. Świderska M. Comparativist Imagology and the Phenomenon of Strangeness. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 2013, vol. 15, iss. 7, article 13. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2387>
 16. Moura J.-M. L'Imagologie Littéraire: tendances actuelles. En: Bessière J., Pageaux D.-H. édit. *Perspectives Comparatistes*. Paris, Honoré Champion Éditeur, 1999, pp. 181–192 (in French).
 17. Polyakov O. Yu., Polyakova O. A. *Imagologiya: teoretko-metodologicheskie osnovy* [Imagology: Theoretical and methodological foundations]. Kirov, Raduga-PRESS, 2013. 162 p. (in Russian). EDN: XSDSJN
 18. Gulevich O. A. *Psichologiya mezhgruppovykh otnoshenii* [Psychology of intergroup relations]. Moscow, Moscow Institute of Psychology and Social Sciences Publ., 2007. 432 p. (in Russian). EDN: THFNCD
 19. Lebedeva N. M. *Etnicheskaya i kross-kul'turnaya psichologiya* [Ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow, MAX Press, 2011. 424 p. EDN: QPTUNL
 20. Stefanenko T. G. *Etnopsichologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Aspect Press, 2006. 368 p. (in Russian). EDN: QPYQQR
 21. Ryaguzova E. V. Transformation of Worldview and Ways of Categorization the Other in a Modern Children. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 228–237 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-228-237>, EDN: XYKVNB
 22. Ermokhina Yu. V., Nabilkina L. N. Imagology and dialogue of cultures in the media space. *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya = World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, 2024, vol. 15, no. 3. Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/02KLSK324.pdf> (accessed March 10, 2025) (in Russian). EDN: LXKZHZ
 23. Gao W. Imagology as the science of the image of other culture. *Kazanskaya nauka = Kazan Science*, 2023, no. 12, pp. 202–204 (in Russian). EDN: NAZWZV
 24. Labutina T. L. *On the issue of ethnic stereotypes in historical imagology: The transformation of the image of a “alien” into the image of an “enemy”*. In: «Svoi» / «chuzhoi» v kross-kul'turnykh kommunikatsiyakh stran Zapada i Rossii / otv. red. T. L. Labutina [Labutina T. L., res. exec. ed. “Friend” / “stranger” in cross-cultural communications of Western countries and Russia]. St. Petersburg, Aleteyya, 2019, pp. 47–61 (in Russian). EDN: FKSEXS
 25. Nestik T. A. The Influence of Military Conflicts on the Psychological State of Society: Promising Areas of Research. *Sotsial'naya psichologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023, vol. 14, no. 4, pp. 5–22 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140401>, EDN: PYCAPP
 26. Tulinova D. N. *Representations of the Enemy and Friend in connection with the attitude to life at various stages*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Rostov-on-Don, 2005. 288 p. (in Russian). EDN: NNMVPP
 27. Shirkov Yu. E. *Strategies of self-categorization in the system of ideas about ‘friends’ and ‘strangers’*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2009. 29 p. (in Russian). EDN: NKZPGZ
 28. Kagan V. Ye. Homo xenophobicus: psychology of «own» and «alien». *Natsional'nyi psichologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2011, no. 2 (6), pp. 40–45 (in Russian). EDN: OMVGJH
 29. Ryabikina Z. I., Vasilchenko N. A. Friendship as a factor of transformation of self-regulatory processes of personality. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psichologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2023, vol. 16, no. 4 (16), pp. 28–46 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/TEP-23-27>, EDN: PNXCJY
 30. Schaefer B., Scarabis M., Schleider B. Social-psychological model of perception of the alien: Identity, knowledge, ambivalence. *Psichologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2004, vol. 1, no. 1, pp. 24–51 (in Russian). EDN: QJELLN
 31. Nikaeva T. M. Ethnic stereotypes in the worldview of Russians, Yakuts, Evenks and Evens. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova = Vestnik of North-Eastern Federal University*, 2013, vol. 10, no. 3, pp. 75–81 (in Russian). EDN: RQDONL



32. Ryabova M. V. Ethnic images of the world in fiction translation process. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya = Almanac of Modern Science and Education*, 2013, no. 10 (77), pp. 154–156 (in Russian). EDN: RDPARH
33. Ergeshbai kyz M., Tagaev M., Temirkulova Y. Models of Language Description and Linguocultural Code in Creating Images of the World in Turkic and Russian Languages. *Byulleten' nauki i praktiki = Bulletin of Science and Practice*, 2023, vol. 9, no. 3, pp. 521–528 (in Russian). <https://doi.org/10.33619/2414-2948/88>, EDN: OWNAHY
34. Andreva G. M. An image of the world in structure of social knowledge. *Mir Psichologii = World of Psychology*, 2003, no. 4 (36), pp. 31–41 (in Russian). EDN: RVQCVK
35. Andreeva G. M. *Psichologiya sotsial'nogo poznaniya* [Psychology of Social Cognition]. Moscow, Aspect Press, 2005. 288 p. (in Russian). EDN: QODLDH
36. Kachmazova A. U., Tameryan T. Yu., Rakhmatulalova T. G. Reverse model of ethnic stereotyping «strangers ↔ own». *Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal = Eurasian Humanities Journal*, 2019, no. 54 (2), pp. 4–13 (in Russian). EDN: VBLXIK
37. Shamionov R. M., Abutalipova V. K., Grigorieva M. V. Everyday stressors and affects as predictors of a general discriminatory attitude. *Eksperimental'naya psichologiya = Experimental Psychology*, 2024, vol. 17, no. 4, pp. 168–181 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170411>, EDN: SOZYMX
38. Gritsenko V. V., Efremenkova M. N., Murashcenko N. V. Student's social representations of emigration and emigrant. *Institut psichologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psichologiya = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2020, vol. 5, no. 4 (20), pp. 171–195 (in Russian). <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.20.4.007>, EDN: IYNSKN
39. Tikhonova E. V. Stereotyping and discrimination against ethnocultural groups: “Information laundering” and “hate speech” in new media. In: *Mirovoe kul'turno-yazykovoe i politicheskoe prostranstvo: Innovatsii v kommunikatsii: sbornik nauchnykh trudov / pod red. L. K. Raitskoi, S. N. Kurbakovo, N. M. Mekeko*. [Raitskaya L. K., Kurbakova S. N., Mekeko N. M., eds. The world cultural, linguistic and political space: Innovations in communication: Collection of scientific papers]. Moscow, RUDN University Publ., 2015, pp. 485–503 (in Russian). EDN: VIWTIB
40. Yarskaya V. N. My language is my enemy: Racist discourse in Russian society. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, 2012, no. 6 (338), pp. 46–53 (in Russian). EDN: PBTULD
41. Labunskaya V. A. Theoretical and empirical approaches to the study of attitude to the discrimination of the ethnocentrism. *Sotsial'naia psichologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016, vol. 7, no. 4, pp. 19–33 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2016070402>, EDN: XEEUAN
42. Koizumi H. The enemy of my enemy is my friend: new conditions for network games. *Economic Theory Bulletin*, 2023, vol. 11, iss. 2, pp. 223–233. <https://doi.org/10.1007/s40505-023-00253-7>
43. Liao G.-Y., Huang T.-L., Dennis A. R., Teng C.-I. Friend-connecting affordances: Playing online games to contact friends. *Internet Research*, 2023, vol. 34, no. 4, pp. 1249–1272. <https://doi.org/10.1108/INTR-06-2022-0419>
44. Anderson A. R., Lastrapes M. Examining the Longitudinal Bi-Directional Associations of Friend Engagement, Social Functioning, and Depression. *Psychological Reports*, 2024, pp. 1–36. <https://doi.org/10.1177/00332941241241632>
45. Gershon R., Cryder C., Milkman K. L. Friends with Health Benefits: A Field Experiment. *Management Science*, 2024, vol. 71, no. 1, pp. 584–594. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2022.01401>
46. Sun Y., He J., Li Y., Yu L., Li W., Jin W., Fu Y., Zhang G., Wang Q. Social anxiety and problematic smartphone use in Chinese college students: The mediating roles of coping style and the moderating role of perceived friend support. *Current Psychology*, 2024, vol. 43, iss. 19, pp. 17625–17634. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05699-x>
47. Maralov V. G., Maralova T. P. Psychological determinants of the differentiation of attitudes towards people on the principle of «friend-stranger». *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta = Herald of Vyatka State University*, 2021, no. 1 (139), pp. 88–96 (in Russian). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.21.009>, EDN: CUQYUG
48. Kotova M. V. Prejudice Transformation from Overt to Covert Forms as an Indicator of its Functions in Intergroup Relations. *Sotsial'naya psichologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2024, vol. 15, no. 1, pp. 57–75 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2024150104>, EDN: EDNNNA

Поступила в редакцию 20.03.2025; одобрена после рецензирования 21.05.2025; принятая к публикации 17.06.2025
The article was submitted 20.03.2025; approved after reviewing 21.05.2025; accepted for publication 17.06.2025

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 225–238
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 225–238
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-225-238>, EDN: NWGKXW

Научная статья
УДК 159.9:316.61

Познавательный идеал отношения к другому человеку в структуре духовности С. Л. Франка: теоретико-методологические основания. Часть 1



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, заведующий кафедрой социальной психологии, liudmila_aksenovskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4867-4197>

Аннотация. Актуальность: социально-психологические исследования феномена духовности относятся к приоритетным в условиях лиминального этапа общественного развития, поскольку позволяют выявить фундаментальные основы общественной психологии на уровне ее духовных характеристик, отвечающих за психокультурное здоровье различных социальных групп. Цель: представить результаты разработки оснований социально-психологического подхода к эмпирическому исследованию познавательного аспекта духовности. Результаты: выполнен краткий обзор истории формирования теории познания как самостоятельной науки, рассмотрена категория истины как цель познавательной активности, а также содержание понятий «познавательное отношение» и «познавательный идеал». Отмечено, что целью познавательной активности человека является постижение истины, либо получение знания об интересующем объекте как промежуточном результате процесса поиска истины. Субъектом познавательной активности выступает субъект социального взаимодействия. Участники социального взаимодействия могут обладать как научным сознанием и использовать научные средства познания, так и обыденным сознанием и использовать соответствующие ему средства познания. Основные выводы: познавательное отношение есть устойчивое внимание к личности человека, в основе которого находится положительный интерес к человеку. В рамках социально-психологического исследования познавательное отношение имеет три уровня, обусловленных типом потребности (ориентированная, смешанная, духовная). Познавательный идеал есть максимально совершенное познавательное отношение к другому человеку, складывающееся из особенностей субъекта познания, объекта познания и средств познания, и проявляющееся в максимальном уровне и полноте Истины, Добра и Красоты. Практическая значимость заключается: в создании базы разработки методического инструментария для проведения социально-психологического исследования познавательного идеала отношения к другому человеку и получения данных об уровне духовного развития личности и группы в познавательном плане, а также в последующей возможности использования данных психоаналитических исследований для разработки технологий коррекции уровня духовного развития и его повышения.

Ключевые слова: духовность, познавательное отношение к другому человеку, познавательный идеал, социальная психология

Для цитирования: 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

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:
Theoretical and methodological foundations. Part 1

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 spirituality are a priority amidst the current liminal stage of social development. Such studies are crucial for identifying the core foundations of social psychology at the level of spiritual characteristics responsible for the psychocultural health of various social groups. Purpose: to present the foundations of a socio-psychological approach to the empirical study of the cognitive aspect of spirituality. Results: the article presents a brief overview of the historical development of the theory of cognition as an independent branch of science. It also considers the category of truth as the goal of a cognitive activity, along with the content of the concepts of "cognitive attitude" and "cognitive ideal." It is noted that the purpose of human cognitive activity is to comprehend truth or to gain knowledge about the object of



interest as an intermediate result of the truth-seeking process. The subject of cognitive activity is the subject of social interaction. Participants in social interaction may possess either scientific consciousness and use scientific means of cognition, or ordinary consciousness and employ the appropriate means of cognition. *Conclusion:* a cognitive attitude is defined as sustained attention to an individual's personality, stemming from a positive interest in that individual. Within the framework of socio-psychological research, a cognitive attitude has three levels, determined by the type of need: orientational, mixed or spiritual. The "cognitive ideal" is presented as the most perfect cognitive attitude towards the other, characterized by the qualities of the subject of cognition, the object of cognition, and the means of cognition. It manifests at the highest level and completeness of Truth, Goodness, and Beauty. *Practical significance:* lies in two key areas: a) it creates a basis for developing methodological tools for socio-psychological studies of the cognitive ideal of the attitude towards the other, thereby yielding data on the spiritual development level of individuals and groups in terms of their cognitive processes; b) it offers the future possibility of using psychodiagnostic research data to develop technologies for correcting and improving the level of spiritual development.

Keywords: spirituality, cognitive attitude towards the other, cognitive ideal, social psychology

For citation: 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

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

Введение

Изучение познавательного аспекта духовности средствами социальной психологии представляет более сложную задачу в сравнении с изучением таких аспектов духовности как нравственный и эстетический. Одной из наиболее очевидных причин данной сложности является широко распространившееся и устоявшееся в современном обществе последних столетий преимущественно *утилитарное отношение* к познанию и знанию: знание должно быть а) получено по позитивистским и неопозитивистским стандартам, б) математически обосновано, в) быть применимо в практических сферах (экономической, военной, медицинской и т.д.), в) окупать вложения и приносить прибыль. Наука воспринимается обществом как, прежде всего, отрасль экономики с ее законами сокращения издержек, эффективности, рентабельности и прибыльности. Знание считается полезным, если оно экономически выгодно в краткосрочной или хотя бы в среднесрочной перспективе. Наиболее заметно экономическая детерминация современных научных исследований отразилась на судьбе космических программ. В своем интервью 2011 года один из ведущих представителей современной научной фантастики XXI и футуролог Лю Цысинь заметил: «В декабре 1972 года "Аполлон – 17" совершил последнюю посадку на Луне, и это стало важным поворотным моментом... . Космические проекты были приведены в соответствие с требованиями экономики, и на смену благородного духа исследований пришел дух предпринимательства. Человеческому сердцу подрезали крылья» [1, с. 115]. Также он уточняет, что посадка этого космического корабля

на Луне стоила 26 миллионов долларов (100 миллиардов долларов в современных деньгах), а добыть удалось «только две тонны лунной породы», что было признано экономически невыгодным [1, с. 116]. Без внимания остался тот факт, что большая часть технологий, необходимых для высадки на Луне, была создана именно в ходе реализации проекта [1].

Вместе с тем, в научном сознании человечества на протяжении веков постулируется неразрывная связь познавательной активности человека с духовностью. То есть познание детерминировано не только материально – биологическими («низшими») потребностями человека, но и его трансцендентной потребностью в «преступании пределов» (Г. Гессе) видимой реальности, в познании истины, то есть детерминировано духовными («высшими») потребностями.

Социально-психологическое изучение познавательного компонента духовности (вместо более привычных для психолога «познавательных процессов психики» или «когнитивных процессов»), таким образом, затруднено доминирующим влиянием экономических установок рыночной экономики на общественное сознание, при том, что атрибутом духовности принято считать как раз обратное явление – свободу от утилитаризма, бескорыстие. Бескорыстная познавательная активность, имеющая в качестве своей причины любопытство, познавательный интерес, характерна для детей и остается в качестве развивающейся способности у сравнительно небольшой части взрослого населения планеты. Построение диалога с респондентом на тему его «познавательного идеала» оказывается специфической задачей, требующей корректного решения.



В интересах современных социально-психологических исследований познавательного компонента духовности важно в очередной раз развести понятия «знания» и «истина», поместив их в исторический контекст формирования науки о познании. Важно реконструировать не только научный (гносеологический и психологический) контекст познавательной активности человека и лежащие в ее основе потребности, но также и бытийный контекст, традиционно значимый для социально-психологического исследования познания в контексте обыденного сознания.

С бытийной точки зрения социальный психолог воспринимает познавательную активность системно и в развитии. На уровне личности показателен опыт детства, когда ребенок, не покидающий самостоятельно комнаты, демонстрирует «исследовательский рефлекс» (И. П. Павлов), стараясь открыть, например, коробки, затем «добраться» до содергимого будильника или жука. Он пытается выйти сначала за пределы комнаты, потом дома, потом двора, района, города, страны и, наконец, планеты (если не остановится в процессе этого движения и не переключится на преодоление границ незнания, например в профессиональной сфере деятельности).

Значимым оказывается опыт познавательной активности в сфере межличностных отношений. Человек, взрослея, стремиться узнать и понять себя, а также других людей, среди которых живет как, в своего рода, социально-психологическом космосе. Однако консультирующие психологи знают, что познавательные процессы в социальной среде сложны и противоречивы. Установка «хочу знать» противостоит установка «не хочу знать» (ничего/ тебя/ его и т. д.). Элиминация в сознании определенных аспектов реальности, включая людей, как и забывание, «анлёнинг» являются не просто распространенными, но и намеренно применяемыми инструментами.

Таким образом, при социально-психологических исследованиях познавательного аспекта духовности следует учитывать тот факт, что люди и группы людей могут как стремиться к познанию других и себя (по духовным/бескорыстным причинам, либо по причинам корыстным/ прагматическим, конкурентным), так и наоборот, стремиться реализовать свое «право на незнание». При этом духовность человека/ группы, выражаясь через имплицитно знаемую/

ощущаемую связь всех со всеми, не предполагает закрытости от какой-либо информации, несмотря на отсутствие влечения или интереса к ней. Все это необходимо учитывать при построении модели познавательного идеала.

Целью исследования, представленного в статье, является изложение предварительных результатов разработки оснований социально-психологического (ордерного) подхода к исследованию познавательного аспекта духовности в виде краткого анализа истории формирования теории познания, ее основных категорий (истина, познавательное отношение, познавательный идеал) для последующего построения социально-психологической модели познавательного идеала отношения к другому человеку и разработки методики его эмпирического исследования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- кратко рассмотреть ключевые вопросы теории познания в контексте перспективы предстоящего эмпирического социально-психологического исследования познавательного идеала отношения к другому человеку;
- обсудить содержание гносеологических категорий «истина», «познавательное отношение», «познавательный идеал»;
- артикулировать связь познавательного аспекта духовности с познавательным идеалом отношения к другому человеку.

Понятие духовности в контексте «философской психологии» С. Л. Франка

Сложившаяся философская традиция понимания феномена духовности предполагает две оппонирующих точки зрения на его природу и сущность – идеалистическую и материалистическую.

В самом общем смысле материалистическая позиция состоит в определении духовности «от обратного» – от противопоставления ее материальным аспектам реальности, в утверждении, что духовное не есть материальное, как следует из словарной статьи в «Философском энциклопедическом словаре» [2]. Духовное формируется как часть культуры – общечеловеческой и индивидуальной/личностной – в процессе развития человечества и отдельного человека. Главными «инструментами» формирования и развития духовности личности, как показывают П. В. Симонов с соавторами, высту-



пают образование и воспитание, а результаты проявляются в *стремлении к истине* на основе актуализированной потребности познания, в *стремлении к доброму* на основе актуализированной альтруистической потребности и в *бескорыстии* [3].

Идеалистическая традиция понимания феномена духовности имеет более длительную историю и представлена большим количеством концепций, главенствующее место среди которых занимают религиозные воззрения на природу духовности, а также философские концепции идеалистической направленности, имеющие своим истоком воззрения Платона [4]. В идеалистической традиции духовное предшествует материальному и предопределяет его. Духовое ассоциируется с Идеей, Истиной, Добром, Красотой, Богом. Так, например, Г. В. Ф. Гегель в «Феноменологии духа» пишет: «Разум есть дух, так как достоверность того, что он – вся реальность, возведена в истину; и разум сознает себя самого как как свой мир, а мир – как себя самого» [5, с. 281]. В продолжение этого подхода современный философ и психолог М. Фуко в «Герменевтике субъекта» определял духовность через категорию истины и называл духовным человека, который либо постиг истину, либо находится в ее поиске [6].

Теоретическим базисом наших социально-психологических исследований феномена духовности является, по определению В. А. Кольцовой, «духовная психология» С. Л. Франка [7], которую сам С. Л. Франк называл «философской психологией» [8]. Несомненная заслуга С. Л. Франка заключается в предложении «новой психологии», преодолевающей конфликт бинарной оппозиции «идеализм – материализм». Актуальные методологические поиски современной науки, не только психологической, направленные на поиск методологического синтеза (эссенциальный постмодернизм, метамодернизм), подтверждают правильность позиции С. Л. Франка. Более подробно описано в ранее предпринятом нами исследовании [9].

С. Л. Франк разделял понятия «души» и «духа». Они самостоятельны и в то же время связаны друг с другом. Духовая жизнь – это жизнь души в духе. Именно дух, обладая на-дывидуальным характером, придает субъективному душевному бытию актуальную реальность, когда душа «сливается» с «абсолютным всеединством». Дух проявляется через душу как «самоосуществляющаяся, творчески – формирующая сила абсолютной идеи» [8, с. 297].

В «Душе человека» С. Л. Франк сформулировал представление о *структурном строении духовности*, в составе которой выделяются нравственный, религиозный, познавательный и эстетический аспекты/компоненты [8].

Большое внимание С. Л. Франк уделял нравственному компоненту духовности. В частности, он полагал, что духовное репрезентирует себя через нравственное сознание, формирующееся на основе «морального идеала» [10]. Согласно цитируемому автору, идеал понимается как смыслонесущий образ совершенства (чего-либо), роль которого выражается в качестве системообразующего фактора нравственного сознания, которое является собой одну из форм общественного сознания. В контексте данной логики можно полагать, что и другие параметры духовности (познавательный, эстетический, религиозный) репрезентируются в соответствующих типах общественного сознания, а идеал (познавательный, эстетический, религиозный) выступает системообразующим фактором каждого типа сознания (научного/обыденного, эстетического, религиозного).

Продолжая начатые С. Л. Франком исследования, выделим следующие задачи:

- определить структуру феномена духовности на теоретическом уровне посредством моделирования (четырехспектной – в философском смысле или четырехкомпонентной – в социально-психологическом смысле);
- выделить моделирующий параметр каждого компонента идеального образа изучаемого феномена (нравственного, эстетического, познавательного, религиозного компонента духовности);
- выявить первичный социально-психологический параметр для описания и изучения идеала (идеального представления об изучаемом компоненте духовности у респондентов). Таким социально-психологическим моделеобразующим параметром каждого компонента в нашем случае является отношение к другому человеку, поскольку моделирующий параметр выбирается произвольно под задачу построения модели;
- разработать параметрическую модель идеала отношения к другому человеку (нравственного, эстетического, познавательного, религиозного);
- на основе параметрических моделей разработать опросные методики с последующей их апробацией.



В ранее предпринятом нами исследовании эти задачи решены на эмпирическом уровне для нравственного компонента в модели духовности [12], разработана методика и для исследования эстетического компонента духовности. В данном исследовании решаются аналогичные задачи, связанные непосредственно с познавательным идеалом отношения к другому человеку как аспекту его духовности.

Таким образом, на базе ранее опубликованных Л. Н. Аксеновской работ [13–15] в теоретической части исследования реализуется следующая логика:

- духовный аспект психики человека имеет четырехчастную структуру и включает в себя нравственный, познавательный, эстетический и религиозный компоненты;
- каждый из четырех компонентов духовности репрезентируется в соответствующем типе общественного сознания – нравственном, научном/обыденном, эстетическом и религиозном сознании;
- каждый тип сознания как системное целое имеет системообразующий фактор в виде идеала (нравственное сознание – нравственный идеал, научное/обыденное сознание – познавательный идеал, эстетическое сознание – эстетический идеал, религиозное сознание – религиозный идеал);
- все четыре типа сознания как системные образования являются в то же время подсистемами системы более высокого уровня – системы общественного сознания с его системообразующим фактором (интегративным идеалом более высокого порядка);
- идеал как смыслонесущий образ совершенства (нравственного, познавательного, эстетического, религиозного), в свою очередь, конституируется отношением человека/группы к своим содержательным аспектам, среди которых очевидно значимыми являются отношения к людям, природе, духовным, социальным и материальным ценностям и культуральным идеологемам;
- в целях эмпирической проверки положения С. Л. Франка о структурном строении духовного аспекта психики, на первом этапе исследования мы выделяем только «идеал» отношения к другому человеку как, во-первых, максимально органичный для социально-психологического изучения, во-вторых, как относительно «узкую» часть обширного спектра «отношенческого» феномена.

Теоретический анализ познавательного аспекта духовности

Теория познания как наука. Будучи философской наукой, теория познания задает систему координат для всех наук, связанных с познанием мироздания и человека. Соответственно, для осмыслиения познавательной деятельности, ее процесса и результатов в рамках социально-психологических подходов, а также для организации социально-психологических исследований познавательных аспектов духовности, необходимо кратко рассмотреть ключевые вопросы теории познания с точки зрения задач организации эмпирического социально-психологического исследования познавательного идеала.

В перечень философских наук, изучающих познание, включают гносеологию (отношение «субъект – объект»), эпистемологию (отношение «объект – знание»), эволюционную эпистемологию (изучение эволюции органов познания и познающих структур психики с позиций эволюционной психологии). Зачастую названия указанных дисциплин используются как синонимы.

Вкратце представим ключевые тезисы теории познания и ее истории, представленные в обобщающей словарной статье «Философского энциклопедического словаря» [2], чтобы соотнести выделяемые нами социально-психологические параметры познания с устоявшимися в теории познания и сделать выводы, значимые для подготовки эмпирического исследования познавательного идеала отношения к другому человеку.

Предметом теории познания являются природа познания, его возможности, предпосылки, условия достоверности и истинности результатов познания [2].

История теории познания. В античности центральной темой в теории познания выступила проблема отношения знания и мнения, истины и заблуждения [2, с. 672]. Для европейской философии XVI–XVIII вв. главными стали проблемы связи «Я» и внешнего мира, внешнего и внутреннего опыта. Немецкая классическая философия связывала проблемы теории познания с исследованием исторического развития форм практической и познавательной деятельности. При этом если И. Кант предпринял попытку построить теорию познания полностью независимую «от всяких допущений о реальности –



как онтологических, так и психологических», то Г. В. Ф. Гегель утверждал диалектическую взаимозависимость субъекта и объекта познания: «...субъект и объект по существу тождественны друг другу, т.к. в основе действительности лежит саморазвитие абсолютного духа, который является абсолютным субъектом, имеющим в качестве объекта самого себя» [2, с. 672].

В XX веке идеалистический эмпиризм (математизм, неореализм) сочетается с определенными допущениями о реальности и ее свойствах. Теория познания такого типа сочетает в себе черты как субъективного, так и объективного идеализма [2, с. 672]. Вместе с тем появляются направления (логический позитивизм, неопозитивизм, аналитическая философия), в которых идеалом осмысленности является научное знание (логический позитивизм). Свой вклад в развитие теории познания внесла, как указано в «Философском энциклопедическом словаре», материалистическая диалектика К. Маркса и В. И. Ленина, с такими ее базовыми положениями «как объективность и познаваемость материального мира, социальный характер сущности и природы познания, диалектическая связь абсолютной и относительной истины, общественно-историческая практика как критерий истины и др.» [2, с. 679–680].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

история развития теории познания показывает поступательное формирование научных представлений об основах познавательной активности человека, начавшегося от предпринятого в античности описания наблюдаемых форм и методов обыденного познания, то есть от фиксации результатов познания в виде мнения и знания, истины и заблуждения к определению знания и истины и их научных критерии;

познающий субъект, с точки зрения диалектического материализма, является субъектом социального взаимодействия, деятельности и, таким образом, познавательный процесс детерминирован социальными факторами, что позволяет сделать вывод о существовании социально-психологического аспекта познания как компонента духовности по С. Л. Франку. Познавательное отношение к другому человеку является социально-психологическим феноменом;

истина, постигаемая в процессе познания, может быть как абсолютной (максимально полной), так и относительной (частичной).

Способность к познанию другого человека как духовного субъекта обусловлена наличием развитой духовной способности у познающего (духовного человека может «увидеть» только духовный человек). Результат постижения духовных аспектов бытия и человека с точки зрения позитивистской науки есть относительная истина;

идеал познания есть образ максимального совершенства: а) используемого комплекса познавательных средств (действий, операций); б) результатов процесса познания/осмысленности результатов (научное знание как идеал осмысленности). Идеал познавательного отношения к другому человеку включает: *средства/инструменты* познания (социокультурная среда и практика), *осмысленность* собранной информации (по установленным параметрам), *потребность* в познании, приданье ценности «объекту» познания, т.е. *мировоззренческую платформу* с ее религиозными и иными представлениями, убеждениями, допущениями.

Основные понятия (познание и знание). Познание и знание различаются между собой как процесс (познание) и результат процесса (знание). В материалистической традиции знание есть отражение объективных характеристик реальности в сознании человека, а «познание – высшая форма отражения объективной действительности» [2, с. 506], которая реализуется в предметно-практической деятельности человека, имеющей социально-опосредованной, исторически развивающейся характер. Познавательная деятельность отдельного человека возможна лишь на основе коллективно выработанной системы знаний, которые передаются от одного поколения к другому [2].

В идеалистической традиции существует схожее понимание сущности познания. Так, Н. Кузанский, которого С. Л. Франк называл своим «единственным учителем», пишет: «...наше познание ... есть построение предложений на основании подобия фигуры форме. Поэтому точное познание всех произведений божественного творчества может быть только у того, кто их произвел. И если мы чего-нибудь знаем о них, то только с помощью отражений в зеркале и символическом намеке ведомой нам математики, то есть так, как мы знаем создающую бытие форму по фигуре, которая создает бытие в математике» [16, с. 151].

Целью познания в идеалистической традиции является, по мнению А. Августина,



познание человеком Бога путем восхождения разума, ведомого верой, к Богу, к Истине [17] или, как пишет в «Философии духа» Г. В. Ф. Гегель, самопознание Абсолютным Духом самого себя через человека [18]. По сути, и в материалистической, и в идеалистической традициях речь идет о познании «истины» как первоначала, сущностной природы мироздания, самого человека, которую можно обнаружить в любой части Целого.

Таким образом, высшей целью познания человеком другого человека (причиной и целью познавательного отношения к человеку) является постижение истинной природы человека, укорененной в надчеловеческой реальности, которая есть Истина. Прагматической (научной) целью (и потребностью) познания человеком другого человека является получение знания о человеке и человечестве как биосоциопсихологическом/культурном индивидуальном/групповом субъекте («объекте»). Прагматической/практической (обыденной) целью (и потребностью) является формирование мнения о другом человеке для принятия решения о способах взаимодействия с ним (сотрудничество, борьба, избегание). Все цели/уровни познания предполагают опору на опыт, накопленный человечеством/социальной группой.

Уровни, формы и типы познания. В познании выделяют различные уровни: чувственное познание, мышление, эмпирическое познание, теоретическое познание [2, с. 506]. Соответственно, интересующий нас уровень познания в нашем исследовании – это начальный уровень – чувственное познание. К формам познания относят: а) познание, направленное на получение знания, неотделимого от индивидуального субъекта (восприятие, представление), б) познание, направленное на получение объективированного знания, существующего вне отдельного индивида (например, в виде научных текстов или в форме созданных человеком вещей). В объективированном познании участвует коллективный субъект и такое познание квалифицируется как «духовное производство». Отсюда следует, что интересующая нас форма познания (познание человеком человека) – это познание, направленное на получение знания, неотделимого от индивидуального субъекта (восприятие, представление). Различают также следующие типы познания: обыденное, художественное, научное, а в науке – естественно-научное и общественно-научное. В ряде случаев

выделяют также мифологическое и религиозное познание. Таким образом, интересующие нас типы познания – это обыденное, художественное, религиозное познание.

Истина как цель познания

Категории теории познания. В число основных категорий входят: субъект и объект познания, чувственное и рациональное познание, истина (объективная, абсолютная и относительная) и методы познания (эмпирические: наблюдение, сравнение, эксперимент; теоретические: восхождение от абстрактного к конкретному, исторический метод, логический, идеализация, формализация).

Истина. Классическая теория истины (Платон, Аристотель, Г. В. Ф. Гегель, Л. А. Фейербах, К. Маркс и др.) понимает истину как как соответствие знания вещам (принцип корреспонденции/ соответствия). В идеалистических системах истина понимается как: а) вечно неизменное и абсолютное свойство идеальных объектов (Платон, Августин); б) согласие мышления с самим собой (теория когеренции), с его априорными формами (И. Кант); в) диалектический процесс развития знания, система понятий, суждений и теорий (Г. В. Ф. Гегель); г) соответствие мышления ощущениям субъекта (Д. Юм, Б. Рассел); д) соответствие идей стремлениям личности к достижению успеха (прагматизм); е) взаимосогласованность ощущений (Э. Мах, Р. Авенариус), ж) согласованность предложений науки с чувственным опытом (неопозитивисты); з) дефиниция истины и ее содержание носят условный характер (конвенционализм А. Пуанкаре), и) форма психологического состояния личности (экзистенциализм).

В современной философии истина рассматривается как внутренне согласованная, когерентная система; конкретизируется идея Г. В. Лейбница о фактической и логической истине [2]. Общая черта различных концепций истины в современной философии – субъективизм и релятивизм. В диалектическом материализме под объективной истиной понимается не зависящее от субъекта (индивидуального или коллективного) содержание человеческих представлений [2]. Подчеркивается процессный характер истины – ее содержательное наполнение постоянно изменяется в процессе развития науки (развивается, уточняется, трансформируется), обусловленного историческими



условиями жизни общества. Как следствие, истина относительна и по-разному понимается на разных этапах развития человечества. Однако каждая относительная истина, поскольку по-своему объективна, содержит в себе элемент Абсолютной Истины. Абсолютная Истина является знанием, полностью исчерпывающим предмет, поэтому такое знание не может быть опровергнуто в ходе развития процесса познания. Цель познавательной активности человека – овладение абсолютной истиной [2].

Заблуждение как оппозиция истине. Если речь не идет о намеренном обмане, то всякое отклонение от относительной и абсолютной истины, их искажение является заблуждением. Причинами заблуждения могут быть невежество (недостаток знаний), подверженность влиянию невежественных людей и связанных с ними источников информации (письменные и аудио-тексты), ограниченные/неразвитые способности к мышлению и пониманию. Заблуждения являются причиной ошибок в восприятии, оценках, суждениях и действиях человека. Естественным средством противодействия формированию заблуждений является развитие потребности в познании истины и неуклонный ее поиск.

Таким образом, отсутствие потребности в поиске и установлении истины влечет за собой снижение познавательной активности человека и его интеллектуального уровня, приводит к использованию индивидом заблуждений как основы принятия решений и выбора способа поведения, а также доступности его для манипулятивных воздействий.

Познавательное отношение

Познавательное отношение в теории познания рассматривается как динамическая связь между такими элементами познавательного процесса как *субъект познания* (источник познавательной активности в лице отдельного человека или социальных групп), *объект познания* (тот/те или то, на что направлена познавательная активность субъекта) и *средства познания* (методы, методики, приемы познания).

В нашем случае фокус исследовательского внимания направлен на *познавательный идеал отношения к другому человеку* – на то, как в идеальном варианте следует относится к другому человеку как познаваемому «объекту». Другими словами, речь идет о совершенстве познавательного отношения к другому человеку.

Мы определяем познавательное отношение как устойчивое внимание к личности человека (другого и самого себя), в основе которого находится (положительный) интерес к человеку, обусловленный притягательной ценностью человеческой личности и потребностью в постижении природы человека и смысла его жизни. Познавательное отношение выражается в исследовании психологических особенностей человека (свойств, процессов и состояний), а также социально-психологических характеристик (установок, убеждений, ценностей, смыслов) как в процессах социального взаимодействия, так и в рамках научно-исследовательских проектов. Познавательное отношение к другому человеку можно описать посредством двух шкал: во-первых, по шкале «человек интересен – не интересен» с промежуточными состояниями «скорее не интересен» и «скорее интересен»; во-вторых, по шкале «заблуждение – истина», промежуточными состояниями которой являются «мнения» и «знания». В целом вторая шкала познавательного отношения может быть представлена такими ключевыми позициями как *заблуждение – мнение – знание – истина*.

Познавательное отношение с точки зрения социально-психологического исследования имеет уровневую структуру. Низший уровень имеет *источником* ориентированную потребность, связанную с решением задач повседневной жизни во взаимодействии с другим человеком (безопасность, получение ресурсов), а *результатом* – комплекс мнений и заблуждений относительно другого человека. Средний уровень имеет *смешанный источник* (потребности повседневной жизни и потребности в знаниях), а *результатом* – комплекс знаний и мнений относительно другого человека. Высокий уровень имеет *источником* потребность в познании истины (духовная потребность), а *результатом* – постоянно развивающийся и изменяющийся комплекс знаний, обусловленный и «запускаемый» механизмом поиска истины, устремленный к познанию истины.

Научное сознание – есть одна из форм общественного сознания, отражающая окружающий мир – природный и социальный – в рациональных образах, концепциях, моделях, алгоритмах, законах, формулах и т. д., посредством научного языка.

Научное сознание обобщает и систематизирует накопленные человечеством знания, формируя актуальную своему времени научную картину мира, опирающуюся на принятый



познавательный идеал (идеалы в мультипара-дигмальных науках). Гарантиями истинности научной картины мира и ее отдельных аспектов выступает практика.

Научное сознание включает в свой состав исходные познавательные способности в виде ощущений, восприятия, чувств, мышления, памяти, а также потребность в познании, идеалы, идеи, теории, категории, знания о явлениях и методах их изучения, образуя сложную иерархичную систему. Осознанные и бессознательные представления об истине оформляются в научном сознании в виде познавательного идеала. К основным характеристикам научного сознания относятся объективность, рациональность, творческая направленность.

Далеко не все участники социального взаимодействия обладают научным сознанием, хотя его основы формируются еще на школьной скамье.

Обыденное сознание. В решении повседневных задач, особенно житейских, используются, как правило, ресурсы повседневной практики и обыденного сознания. Его, по аналогии с научным сознанием, можно определить как одну из форм общественного сознания, отражающую окружающий мир – природный и социальный – но не в рациональных (образах, концепциях, моделях, алгоритмах, законах, формулах и т. д., с помощью научного языка), а в обыденных и художественных образах, понятиях, словах, в основе которых лежат усвоенные стереотипы. Поэтому социально-психологическое изучение познавательного идеала отношения к другому человеку не может ориентироваться на выявление у респондентов научных знаний и установок в рамках обыденной познавательной активности и по этой причине ориентировано на выявление бытийных установок, представлений и мнений.

Познавательный идеал

В теории познания значительное внимание уделяется вопросу идеалов и норм науки. В самом общем смысле под идеалами (и нормами) здесь понимаются идеи и принципы, регулирующие цели, ценности и средства научного познания. Эти идеалы различаются для каждой научной дисциплины на различных этапах ее исторического развития. Они реализуются в таких формах как идеалы и нормы объяснения и описания, доказательности и обоснованности знания, построения и организации знаний.

В рамках нашего социально-психологического исследования познавательного идеала отношения к другому человеку в фокусе внимания находятся не научные формы познания, а обыденные формы познания, включая СМИ, литературу и искусство, религиозные и мифологические картины мира, природы и психологии человека, устоявшиеся в бытовом общении стереотипы восприятия людей и социальных ситуаций, обусловленные возрастными, гендерными и иными факторами (в этом плане показательны дискурсы социальных групп и отдельных субкультур).

Идеал обыденного познавательного отношения к другому человеку, вероятно, тоже обладает исторической изменчивостью, как и научные идеалы познания и его можно выявить в рамках современного социально-психологического исследования как идеал обыденного познания человеком другого человека, доступного описанию (например, на основе комплекса таких предикторов как мнение окружения, искусство и литература, СМИ).

Что касается идеалов и норм доказательности и обоснованности знания, то для обыденного сознания ключевым критерием, вероятнее всего, является практика. Вместе с тем «нормой доказательности» вполне может выступить мнение влиятельного человека или группы людей, обладающих авторитетом в глазах респондента.

Большую роль в организации обыденного познания человека человеком играют и ценностные установки, мировоззрение. Для верующего, религиозного человека по-прежнему, как и столетия назад, важной познавательной установкой остается стремление к «истинному знанию» (божественному, сакральному, душепасильному) в отличие от «правильного знания» (полезного в практической жизни, дающего практический эффект). Так, А. Августин полагает, что «истинная философия не просто объясняет, что такая истина, но признает лишь истину спасительную и указывает пути спасения» [17, с. 29]. Поэтому верующие люди могут выделять совсем иные смыслы при оценке действий другого человека, нежели, например, атеисты или агностики (показателен пример с Иосифом и его братьями. Интерпретация Иосифом поступка братьев, безусловно, отличалась бы от интерпретации людей, далеких от Бога).

Познавательный идеал может быть неодинаков у представителей одного поколения, придерживающихся различных мировоззренческих



установок. В научной деятельности примером различия в идеалах научного познания является резкое различие между описанием реальности классической физикой и квантовой физикой. В обыденной жизни различия в познавательных идеалах предположительно можно обнаружить у представителей субкультур или различных социальных групп, отличающихся друг от друга по ряду критериев.

Таким образом, познавательные идеалы имеют двойную детерминацию: а) мировоззрение («оптика») человека и б) характер исследуемых им объектов/субъектов (люди, животные, материя). В процессе обыденного познания, как правило, не осознаются применяемые приемы/средства познания, усвоенные чаще всего в общении с другими людьми.

Исходя из необходимости сформулировать адекватное цели нашего исследования понимание познавательного идеала отношения человека к другому человеку еще раз обозначим ключевые пункты логики формирования этого понимания. В познавательной деятельности под идеалом подразумевается эталонное или предельно совершенное знание об *объекте исследования* (результат). Однако, как ранее было отмечено, в познавательном процессе выделяются три элемента/стороны – субъект, объект и средства познания. Поскольку в н работах автора статьи идеал определяется как образ максимального совершенства [12, 13], то следует определить также и то, к чему мы отнесем понятие совершенства: к объекту познания (другому человеку), субъекту познания (познающему субъекту) или к средствам познания (общие установки/ценности, общение, примеры в кино, литературе, в жизни, в СМИ).

Если провести мысленный эксперимент и «от обратного» представить себе возможность совершенства познания за счет исключения одного из трех выше названных элементов, то мы получим такие вопросы: 1) может ли быть совершенным познание, если несовершены (ущербны, неточны) *средства/инструменты познания* (установки, модели, методы)? – Вероятнее всего, нет, не может; 2) может ли быть совершенным познание, если несовершен объект исследования (человек/группа)? – Да, может, поскольку к объекту исследования требования не применимы, а оценки совершенства/несовершенства познаваемого человека могут быть субъективны и ошибочны; 3) может ли быть совершенным

познание, если несовершен субъект исследования (исследователь)? – Скорее не может, чем может, в социально-психологических исследованиях исследователь должен обладать преимуществом в развитии психологических, «знаниевых» характеристик по сравнению с респондентом. В противном случае ситуация будет похожа на ответ к вопросу: может ли ребенок (подросток или, например, младший школьник) точно проинтерпретировать результаты исследования 40-летних людей, даже если применит сверхточные инструменты?)

Познавательный идеал, таким образом, можно определить как максимально совершенное познавательное отношение к другому человеку. Это отношение триедино, оно складывается из особенностей субъекта познания, средств познания и в меньшей степени объекта познания.

Выделим следующие характеристики идеала познавательного отношения к другому человеку.

Субъект познания в идеале обладает следующими мировоззренческими, ценностными установками в отношении другого человека:

устремленность к познанию человека (потребность/нацеленность на познание человека) и совершенство познавательного отношения в плане абсолютного бескорыстного интереса к познанию и пониманию другого человека (и себя через него);

наличие искреннего бескорыстного интереса к его природе и особенностям;

направленность поисковой активности на выявление в человеке духовных характеристик (духовного содержания) – нравственных, познавательных, эстетических;

наличие осознаваемых познавательных принципов, декларирующих уважение жизни и достоинства человека;

использование соответствующих принципам методов познания.

Особенности объекта познания. «Объект» (человек) изначально свободен от каких-либо требований к своему описанию. Можно использовать традиционные способы классификации людей как «объектов исследования» – по полу, возрасту, роду занятий и т.п.

Особенности средств познания в обыденном, ненаучном познании достаточно однотипны – рассказы других людей, наблюдения, опыт взаимодействия, другие источники информации (литература, кино, СМИ).



По сути, в идеалистической интерпретации, цель познавательной активности в отношении человека «в идеале» – поиск Божественного начала, заложенного Творцом и обеспечивающего связь с Творцом. Человек стремится познать в другом природу человека в целом (не только другого, но и свою собственную), а по сути – ищет в себе Божественную природу, ищет в людях родство с собой через родство с высшим принципом (Богом).

Познавательный идеал в отношении другого человека подразумевает максимально совершенное познавательное отношение к человеку как к объекту познания. Совершенство в духовном смысле – это максимальный уровень и полнота Истины, Добра и Красоты. При этом Истина есть точность и достоверность знания, его укоренённость в высших уровнях мироздания; Добро есть признание ценности человека, уважение к его жизни и достоинству. Красота есть изящество, элегантность способа познания, а также перечень других характеристик, вызывающих удовольствие/удовлетворение/восхищение как у объекта познания, так и в экспертном сообществе.

Элементами этого идеального познавательного отношения к другому человеку являются: а) особенности объекта познания; б) особенности субъекта познания (цели познания, результаты познания – познание человека выражается в способности понять его, а также в применении результатов познания: кто спрашивает, что спрашивает, для чего спрашивает, как спрашивает, как интерпретирует). Субъектом познавательного отношения к другому человеку выступает совершенный – с точки зрения современных требований и стандартов – человек, который способен приблизится в своей познавательной активности в отношении человека к познавательному идеалу.

Безусловно, чтобы претендовать даже на теоретический статус познавательного идеала познающему субъекту, его принципам и методам познания необходимо в полной мере соответствовать всем параметрам познавательного идеала во всем многообразии его характеристик.

Заключение

В завершение анализа познавательного аспекта в структуре феномена духовности с целью подготовки теоретического базиса для построения модели познавательного идеала

отношения к другому человеку и последующей разработки на ее основе методики эмпирического социально-психологического исследования познавательного идеала отношения к другому человеку кратко сформулируем основные выводы.

1. История развития теории познания показывает поступательное формирование научных представлений об основах познавательной активности человека, начавшееся с предпринятого в античности описания наблюдаемых форм и методов обыденного познания, то есть от фиксации результатов познания в виде мнения и знания, истины и заблуждения к определению знания и истины и их научных критериев. К настоящему времени делается вывод о научном знании как единственно «осмысленном».

2. Познающий субъект является субъектом социального взаимодействия, деятельности. Таким образом, познавательный процесс детерминирован социальными факторами, что позволяет сделать вывод о существовании социально-психологического аспекта познания как компонента духовности по С. Л. Франку. Познавательное отношение к другому человеку является социально-психологическим феноменом.

3. Далеко не все участники социального взаимодействия обладают научным сознанием. В решении повседневных задач используются ресурсы обыденного сознания. Поэтому социально-психологическое изучение познавательного идеала отношения к другому человеку должно ориентироваться на выявление у респондентов знаний и установок в рамках обыденной познавательной активности.

Социально-психологическое изучение идеала познавательного отношения к другому человеку предполагает внимание к чувственному познанию, такой его форме как познание, направленное на получение знания, неотделимого от индивидуального субъекта (восприятие, представление), реализуемое в обыденном, художественном и религиозном типах познания.

4. Цель познания – истина. Высшей целью познания человеком другого человека является достижение истинной природы человека, укорененной в надчеловеческой реальности, которая и есть Истина. Прагматической (научной) целью познания человеком другого человека является получение знания о человеке и человечестве как биосоциокультурном индивидуальном/групповом субъекте. Прагмати-

ческой (обыденной) целью познания является формирование *мнения* о другом человеке для принятия решения о способах взаимодействия с ним. Все цели/уровни познания предполагают опору на опыт, накопленный человечеством/социальной группой.

5. Познавательное отношение есть устойчивое внимание к личности человека, в основе которого находится положительный интерес к человеку, обусловленный а) приматом ценности человеческой личности, б) потребностью в постижении природы человека и смысла его жизни. Познавательное отношение выражается в исследовании психологических особенностей человека, а также социально-психологических характеристик как в процессах социального взаимодействия, так и в рамках научно-исследовательских проектов.

6. Познавательное отношение в рамках социально-психологического исследования имеет уровневую структуру, которая во многом определяется содержательными характеристиками потребностей (ориентированная, повседневные / смешанные, духовная).

Низший уровень. В этом случае источником познавательного отношения выступает ориентированная потребность, связанная с решением задач повседневной жизни во взаимодействии с другим человеком, а результатом – комплекс мнений и заблуждений относительно другого человека;

Средний уровень, характеристики которого определяются смешанным источником (потребности повседневной жизни и потребности в знаниях), а результатом выступает комплекс знаний и мнений относительно другого человека.

Высокий уровень, источником которого выступает потребность в познании истины (духовная потребность), а результатом – постоянно развивающийся и изменяющийся комплекс знаний, обусловленный / «запускаемый» механизмом поиска истины.

7. Идеал познания есть образ максимального совершенства используемого комплекса познавательных средств и результатов процесса познания. Идеал познавательного отношения к другому человеку включает: *средства познания, осмысленность собранной информации, потребность в познании, мировоззренческие установки*.

Познавательный идеал есть максимально совершенное познавательное отношение к

другому человеку. Это отношение триедино, оно складывается из особенностей субъекта познания, объекта познания и средств познания.

8. Характеристики идеала познавательного отношения к другому человеку включают в себя следующие компоненты: а) *субъект познания*, обладающий потребностью в познании и понимании человека, имеющий бескорыстный интерес к его природе и особенностям, к его духовным характеристикам (нравственным, познавательным, эстетическим), осознающий свои познавательные принципы (уважение к жизни и достоинству человека), использующий соответствующие принципам методы познания; б) *объект познания* (пол, возраст, род занятий и т.п.); в) *особенности обыденных средств познания* (рассказы других людей, наблюдения, опыт взаимодействия, литература, кино, СМИ).

9. Познавательный идеал в отношении другого человека подразумевает максимально совершенное познавательное отношение к человеку как к объекту познания. Совершенство проявляется в максимальном уровне и полноте Истины, Добра и Красоты.

10. Совершенство познавательного отношения к другому человеку выражается в *познавательном идеале отношения к другому человеку* – тому, как в идеальном варианте следует относится к другому человеку как познаваемому «объекту». Элементами этого идеального познавательного отношения к другому человеку являются особенности объекта познания, особенности субъекта познания и особенности средств познания.

Следующий этап исследования будет продолжен анализом психологических и социально-психологических подходов к изучению социального познания, а также разработкой социально-психологической модели познавательного идеала отношения к другому человеку и разработкой методики его изучения.

Практическая значимость исследования в научном плане заключается:

– в создании базы для разработки методического инструментария в целях проведения социально-психологического исследования познавательного идеала отношения к другому человеку и получения данных об уровне духовного развития личности и группы в познавательном плане;

– в последующей возможности использования данных психодиагностических исследо-



ваний для разработки технологий коррекции уровня духовного развития и его повышения (в соответствии с представлением о положительном влиянии фактора духовности на процессы и результаты совместной деятельности людей и социального взаимодействия в целом).

Окончание следует.

Библиографический список

- Лю Цысинь. Сто тысяч и одна Земля Глава? // Взгляд со звезд: сборник эссе / пер. с англ. М. Головкина. М. : Эксмо ; Fanzon, 2024. 544 с.
- Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панови. М. : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
- Симонов П. В., Ершов П. М., Вяземский Ю. П. Происхождение духовности. М. : Наука, 1989. 352 с. EDN: XSXLTP
- Платон. Государство // Древнегреческая философия: От Платона до Аристотеля: Сочинения / сост., пер. с древнегреч. В. Шкоды. Харьков : Фолио ; М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. 832 с.
- Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / пер. с нем. Б. Г. Столпнера. М. : ACT ; ОГИЗ 2024. 544 с.
- Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо-Логос / пер с англ., нем., франц. / под общ. ред., сост. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. М. : Прогресс, 1991. 480 с. EDN: QWQSXJ
- Кольцова В. А. Религиозно-философская психология // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, А. В. Брушлинского, В. В. Знакова, В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейник, Б. Н. Тугайбаевой. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1997. С. 10–49. EDN: NQLBDU
- Франк С. Л. Душа человека: опыт введения в философскую психологию. М. : Книжный клуб Книговек. СПб. : Северо-Запад, 2015. 384 с.
- 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
- Франк С. Л. Крушение кумиров: Сочинения / сост. Ю. П. Сенокосов. М. : Правда, 1990. С. 111–180.
- Шихирев П. Н. Современная социальная психология. М. : ИП РАН ; КСП+ ; Академический проект, 1999. 448 с.
- Аксеновская Л. Н. Духовность как критерий социально-психологической нормы: теоретический и эмпирический опыт обоснования для периода лиминальности (уровень личности и группы) // Вестник Челябинского государственного уни-
- верситета. Образование и здравоохранение. 2024. № 1 (25). С. 24–40. <https://doi.org/10.47475/2409-4102-2024-25-1-24-40>, EDN: RWWBKO
- Аксеновская Л. Н. Идеи С. Л. Франка и развитие ордерного подхода к социальному-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. : Издательство «Институт психологии РАН», 2023. С. 96–105. https://doi.org/10.38098/conf_22_0462, EDN: EWTLIE
- Аксеновская Л. Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2005. 348 с. EDN: QOEVWH
- 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
- Кузанский Н. О возможности – бытии // Сочинения : в 2 т. Т. 2 / пер. с латин. А. Ф. Лосева, В. В. Бибихина, Ю. А. Шичалина ; под общ. ред. В. В. Соколова, З. А. Тажуризиной М. : Мысль, 1980. 471 с.
- Августин Аврелий. Исповедь: исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонского / пер с лат. М. Е. Сергеенко М. : «Ренессанс», СП ИВО – СиД, 1991. 488 с. EDN: SZRIDX
- Гегель Георг Вильгельм Фридрих: Сочинения. Сочинения. Т. 3: Энциклопедия философских наук. Ч. 3: Философия духа / пер. с нем. Б. А. Фохта. М. : Государственное издательство политической литературы, 1956. 371 с.

References

- Liu Cixin. One Hundred Thousand and One Earths. A View from the Stars. Moscow, Eksmo, Fanzon, 2024. 544 p. (in Russian).
- Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar. Gl. red. L. F. Il'ichev, red. P. N. Fedoseyev, S. M. Kovalev, V. G. Panovi* [Ilyichev L. F., ed. in chief., Fedoseyev P. N., Kovalev S. M., Panovi V. G., eds. Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya, 1983. 840 p. (in Russian).
- Simonov P. V., Ershov P. M., Vyazemskiy Yu. P. *Proiskhozhdenie dkhovnosti* [The Origin of Spirituality]. Moscow, Nauka, 1989. 352 p. (in Russian). EDN: XSXLTP
- Platon. *The State*. In: *Drevnegrecheskaya filosofiya: Ot Platona do Aristotelya: Sochineniya*. Sost., per.



- s drevnegrech. V. Shkody* [Skoda V., comp., translated from ancient Greek. Ancient Greek Philosophy: From Plato to Aristotle: Works]. Kharkov, Folio, Moscow, Izdatel'stvo AST, 1999. 832 p. (in Russian).
5. Hegel G. V. F. *Fenomenologiya dukha. Per. c nem. B. G. Stolpnera* [Phenomenology of Spirit]. Moscow, AST, OGIZ, 2024. 544 p. (in Russian).
 6. Fuko M. Hermeneutics of the subject. In: *Sotsiologos. Per s angl., nem., frants. Pod obshch. red., sost. V. V. Vinokurova, A. F. Filippova* [V. V. Vinokurova, A. F. Filippova, general ed., comp. Sotsiologos. Trans. from English, German, French. Moscow, Progress, 1991. 480 p. (in Russian).
 7. Koltsova V. A. *Religious and philosophical psychology*. In: *Psikhologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: problemy teorii i istorii. Pod red. K. A. Abul'khanovoy-Slavskoy, L. I. Antsyferovoy, A. V. Brushlinskogo, V. V. Znakova, V. A. Kol'tsovoi, Yu. N. Oleynik, B. N. Tugaybayevoy* [Abulkhanova-Slavskaya K. A., Antsyferova L. I., Brushlinsky A. V., Znakov V. V., Koltsova V. A., Oleynik Yu. N., Tugaybaeva B. N., eds. Psychological Science in Russia in the 20th Century: Problems of Theory and History]. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS", 1997, pp. 10–49 (in Russian). EDN: NQLBDU
 8. Frank S. L. *Dusha cheloveka: opyt vvedeniya v filosofskiyu psikhologiyu* [The Soul of Man: An Introduction to Philosophical Psychology]. Moscow, Knizhnyy klub Knigovek. St. Petersburg, Severo-Zapad, 2015. 384 p. (in Russian).
 9. 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
 10. Frank S. L. *Krusheniye kumirov: Sochineniya*. Sost. Yu. P. Senokosov [The Fall of Idols: Essays. Compl. Yu. P. Senokosov]. Moscow, Pravda, 1990. 608 p. (in Russian).
 11. Shikhirev P. N. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya* [Modern Social Psychology]. Moscow, IP RAN; KSP+, Akademicheskiy proekt, 1999. 448 p. (in Russian)
 12. 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 zdorovookhranenie = 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
 13. Aksenovskaya L. N. Ideas by S. L. Frank and the development of the order approach to the sociopsychological study of the phenomenon of culture. *Istoriya otechestvennoy i mirovoy psikhologicheskoy mysli: znat proshloe, analizirovat nastoyashchee, prognozirovat budushchее: 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, 2021.)]. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS", 2023, pp. 96–105 (in Russian). https://doi.org/10.38098/conf_22_0462. EDN: EWTLIE
 14. Aksenovskaya L. N. *Ordernaya kontsepsiya organizatsionnoy kul'tury: voprosy metodologii* [Order concept of organizational culture: Questions of methodology]. Saratov, Saratov State University Publ., 2005. 348 p. EDN: QOEWVH (in Russian).
 15. 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)]. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education Publ., 2023, pp. 49–52 (in Russian). EDN: PPDRGV
 16. Kuzansky N. *O vozmozhnosti – bytii. Sochineniya: v 2 t. T. 2: Per. s latin. A. F. Loseva, V. V. Bibikhina, Yu. A. Shichalina. Pod red. V. V. Sokolova, Z. A. Tazhurizinoi* [Sokolova V. V., Tazhurizinoi Z. A., eds. On the Possibility – Being. Essays: in 2 vols. Vol. 2. Trans. from Latin by A. F. Losev, V. V. Bibikhin, u. A. Shichalin]. Moscow, Kniga po Trebovaniyu, 2015. 469 p. (in Russian).
 17. Augustine Aurelius. *Ispoved': ispoved' Blazhennogo Avgustina, yepiskopa Gippontskogo. Per s lat. M. Ye. Sergeenko* [Confession: Confession of Blessed Augustine, Bishop of Hippo. Trans. from Latin by M. E. Sergeenko]. Moscow, Renessans, SP IVO – SiD, 1991. 488 p. (in Russian). EDN: SZRIDX
 18. Hegel Georg Wilhelm Friedrich: *Sochineniya. Sochineniya. T. 3: Entsiklopediya filosofskikh nauk. Ch. 3: Filosofiya dukha. Per. s nem. B. A. Fokhta* [Essays. Vol. 3: Encyclopedia of Philosophical Sciences. Pt. 3: Philosophy of Spirit. Trans. from German by B. A. Focht]. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literaturey, 1956. 371 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 21.02.2025; одобрена после рецензирования 11.04.2025; принятая к публикации 17.06.2025
The article was submitted 21.02.2025; approved after reviewing 11.04.2025; accepted for publication 17.06.2025

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования.

Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 239–249

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 239–249

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-239-249>

EDN: QCFAGL

Научная статья

УДК 316.6:159.9

Социальное пространство войны в психологическом фокусе победы

Е. В. Рягузова[✉], Т. И. Черняева

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

Рягузова Елена Владимировна, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности, rjaguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

Черняева Татьяна Ивановна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, tatcher@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4559-9179>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена запросом общества на сохранение и поддержание российской идентичности. При этом критично важно осмысливать исторические уроки войны, выстраивать линию от настоящего к прошлому и будущему, закреплять и транслировать культурные коды победы. Цель: выполнить компаративной анализ социальных представлений студенческой молодежи о войне и победе, определить смысловые поля войны и победы. Гипотеза: существует дифференциация социальных представлений студенческой молодежи о войне и победе и отрефлексированных представлений о войне и победе их родителей и прародителей, свидетельствующая о многослойности смысловых полей коллективной памяти. Участники: студенты (N = 52) Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (г. Саратов); в возрасте от 20 до 22 лет (M = 21,48; SD = 1,12), 88,5% – девушки. Методы (инструменты): опрос, включающий социально-демографический и социально-психологический блоки; контент-анализ и прототипический анализ П. Вержеса. Результаты: описаны структурные составляющие представлений о войне и победе в рамках ретроспективной рефлексии и выявлены их смысловые поля. Показана высокая значимость эмоционального компонента, личностных и ценностных составляющих, а также регуляторных практик. Обнаружено, что выраженность личностного компонента в представлениях о войне снижается от прародителей к потомкам, а в представлениях о победе растет. Выводы: выявлена высокая согласованность представлений о войне и победе с позиций трех поколений: война позиционируется как катастрофический режим человеческого существования, а победа – как триггер мощных эмоциональных переживаний и надежд на будущее. Утверждается, что наличие дифференциации в отрефлексированных представлениях о войне и победе свидетельствует о многослойности смысловых полей коллективной памяти. Практическая значимость определяется тем, что представленные результаты могут использоваться при разработке программ по укреплению гражданской позиции и позитивной социальной идентичности студенческой молодежи.

Ключевые слова: война, победа, социальные представления, коллективная память, культурные коды, смысловые поля

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





Для цитирования: Рягузова Е. В., Черняева Т. И. Социальное пространство войны в психологическом фокусе победы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 239–249. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-239-249>, EDN: QCFAGL

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

Article

Social space of the war in the psychological focus of the victory

E. V. Ryaguzova , T. I. Chernyaeva

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

Elena V. Ryaguzova, rjaguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

Tatiana I. Chernyaeva, tatcher@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4559-9179>

Abstract. The relevance of the research is determined by the society's need to preserve and maintain Russian identity. It is crucial to understand the historical lessons of the war, to build a bridge between the present, the past, and the future, and to consolidate and broadcast the cultural codes of the victory. **Purpose:** to conduct a comparative analysis of the university student's social perceptions of the war and victory, and to identify the semantic domains of the war and the victory. **Hypothesis:** there is a differentiation between students' social ideas about the war and the victory and the introspected ideas of their parents and grandparents about these phenomena, which indicates the multilayer semantic domains of the collective memory. **Participants:** students (N = 52) of Saratov State University (Saratov); aged from 20 to 22 (M = 21.48; SD = 1.12), 88.5% of them being females. **Methods (tools):** to collect the data, a survey consisting of socio-demographic and socio-psychological blocks was conducted; the data analysis included content analysis and prototype analysis by P. Verges. **Results:** the structural components of the perceptions of the war and the victory have been described through retrospective reflection, and their semantic domains have been identified. Emotional, personal, and value aspects were emphasized, as well as normative practices. The study proves that the expression of the personal aspect in perceptions of the war decreases from grandparents to descendants, while in the perceptions of the victory it increases. **Conclusions:** the study reveals a high consistency of ideas about the war and the victory from the perspective of three generations: the war is positioned as a catastrophic mode of human existence, while the victory is viewed as a trigger of powerful emotions and hope for the future. The revealed differentiation in the introspected ideas about the war and the victory indicates the multilayer semantic domains of the collective memory. **Practical significance** lies in the potential use of the findings in the development of programs for strengthening the university students' civic engagement and positive social identities.

Keywords: war, victory, social ideas, collective memory, cultural codes, semantic domains

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

For citation: Ryaguzova E. V., Chernyaeva T. I. Social space of the war in the psychological focus of the victory. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 239–249 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-239-249>, EDN: QCFAGL

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

Введение

Историки утверждают, что война представляет собой постоянную и неотъемлемую часть человеческой цивилизации (В. П. Трут [1]), выступая эволюционной загадкой, связанной с групповым культурным отбором (М. Р. Zefferman, S. Mathew [2]). В настоящее время, пройдя уже четверть 21 века, мы являемся свидетелями войн и вооруженных конфликтов на Украине и Палестине, Сирии и Йемене, гражданской войны в Мьянме, противостоянии вокруг Тайваня, нестабильности Гаити и Афганистана. По данным Совета по международным отношениям, в мире насчитывается 32 действующих конфликта, в которые втянуты 2 миллиарда человек¹. Войны рано или поздно заканчиваются

победой (вопрос чьей и какой ценой), а память о них хранится и транслируется последующим поколениям, не только напоминая о прошлом, но и присутствуя в настоящем.

Традиционно считалось, что прошлое определяет настоящее и задает вектор развития будущего, однако, сейчас доминирует другая точка зрения, представленная П. Нори и нами полностью разделляемая, согласно которой настоящее форматирует прошлое и управляет будущим [3].

Начиная с работ М. Хальбвакса [4], J. Assmann [5] и А. Ассман [6] общепринятой признается существенная роль коллективной памяти в управлении прошлым, которая в отличии от исторической памяти призвана не столько фиксировать реально произошедшие события и факты, сохранять и транслировать память о них, сколько их реконструировать и интерпретировать в рамках коллективно разделяемого содержания и смысла, в оптике интересов и

¹ 13 Heartbreaking Facts About Ongoing Conflicts Around the World // Global Citizen : [сайт]. URL: <https://www.tpsrchtool.com/web/13-facts-about-conflicts> (дата обращения: 24.02.2025).



ценностей существующей в настоящем коллективной общности, которая, как справедливо отмечает Т. П. Емельянова, выступает ее субъектом [7]. Онтологическую основу коллективной памяти составляют социальные представления, изучению которых посвящено достаточно много междисциплинарных исследований. Перечислим некоторые, имеющие непосредственное отношение к интересующей нас теме.

Т. П. Емельянова акцентирует внимание на процессуальной стороне коллективной памяти об исторических деятелях и значимых событиях отечественной истории, ее уровневой структуре, и выявляет общее и различное в содержании социальных представлений разных поколений россиян [8]. В. А. Баранова и А. И. Донцов изучают представление о травмирующих событиях XX века и их отражении в воспоминаниях двух поколений (детей войны и их детей), выявляя групповую поколенческую специфику отношения к прошлому [9]. А. Н. Неврюев и И. Р. Сариева представляют подробный обзор исследований отношения к войне у представителей разных стран и выявляют индивидуально-психологические и социально-психологические корреляты позитивного и негативного отношения к войне [10]. В. М. Филиппов с соавторами [11] проводят межпоколенческий срез (студенты и их родители) представлений о Великой Отечественной войне в трех странах – России, Беларуси, Украина и фиксируют их динамику. Исследование О. А. Рябошлык, опирающееся на анализ ассоциаций россиян о Второй мировой войне, позволяет выявить неоднородность структуры коллективной памяти [12].

Целью исследования, представленного в статье, выступает компаративный анализ социальных представлений студенческой молодежи о войне и победе и определение смысловых полей войны и победы.

Гипотеза: существует дифференциация социальных представлений студенческой молодежи о войне и победе и отрефлексированных представлений о войне и победе родителей и прародителей, свидетельствующая о многослойности смысловых полей коллективной памяти.

Новизна исследования заключается в предложении оригинальной исследовательской оптики анализа проблематики памяти о войне и победе, в рамках которой выявляются, обсуждаются и интерпретируются различия в

воображаемых коллективных идентификациях в контексте ретроспективной рефлексии представлений двух поколений родственников, т.е. в центре внимания находятся не межпоколенческие различия в представлениях о войне и победе, а их дифференциация на основе неоднородности смысловых полей.

Теоретическая значимость определяется углублением научных знаний в области социальной психологии относительно коллективной памяти и ее смысловых полей, межпоколенческой трансмиссии опыта и переживаний, ретроспекции социальных представлений Другого.

Представления студенческой молодежи о войне и победе

Материалы. Участники: студенты ($N = 52$) СГУ им. Н. Г. Чернышевского (Саратов) в возрасте от 19 до 25 лет ($M = 21,18$; $SD = 1,12$), 88,5% – девушки.

Методики: для сбора данных – опрос, включающий 13 вопросов, из них часть касается социально-демографического статуса (пол, возраст, семейное положение, город рождения и проживания), а часть носит исследовательский характер, включая в себя незаконченные предложения (например, «Для меня война / победа – это...», «Для моих родителей война / победа – это...», «Для моих бабушек и дедушек война / победа – это...»), ассоциативный ряд к понятию «победа», вопросы, связанные с коммуникативной памятью и коммеморативными практиками («Есть или были родственники, принимавшие участие в военных операциях?» «Говорили ли вы с ними или другими родственниками о войне?» «Говорили ли вы с ними о победе?» «Посещали ли вы со своими родственниками места военной памяти?»).

Методы анализа данных. Контент-анализ с последующей реализацией метода прототипического анализа P. Vergès [13]. Эмпирические данные фиксировались в сводных таблицах программы Microsoft Excel. Обработка данных осуществлялась посредством статистического пакета программ SPSS 23.

Результаты и их обсуждение

Проведенный контент-анализ позволяет сконструировать аналитическую рамку для интерпретации субъективных представлений о войне и победе участников исследования и

рефлексивных суждений о войне и победе их родителей и прародителей, а также количественно описать содержание исследуемых конструктов, включающее эмоциональный, ценностный,

личностный, регулятивный, событийный контент. Примеры эмпирических референтов содержательных составляющих полученных презентаций представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Эмпирические референты (единицы текста) в соответствии с исследовательской рамкой (N = 52)
Empirical referents (text units) according to the research framework (N = 52)

Контент	Суждение	
	Война – это	Победа – это
Эмоциональный	Страх, ужас, отчаяние, гнев	Радость, облегчение, надежда, гордость, спокойствие, смятение, скорбь
Ценностный	Зло, выживание, расхождение интересов, несправедливость, потеря смысла, опасность, долг перед Родиной, солидарность	Свобода, счастье, солидарность, жизнь, мир, безопасность, сохранение традиций
Личностный	Героизм, отвага, доблесть, сила духа	Самоотверженность, сила, стрессоустойчивость, вера в себя и близких, отвага, стойкость духа, патриотизм, благодарность
Регулятивный	Делать все, чтобы ничего не привело к такому исходу, неумение найти компромисс ведущими деятелями государства, борьба за ценности, создание нового будущего	Преодоление всех препятствий упорно и терпеливо, создание нового будущего, новые возможности, еще один «шанс» построить мир, прекращение страданий и разрушений
Событийный	Историческое событие трагическое событие, катастрофа, страшное время, кровопролитие	Праздник, событие, решающее жизни многих людей, конец плохих времен, объявление мира, событие, о котором нужно помнить, нельзя забывать, нужно говорить, благодарить, передавать через поколения

Согласно приведенным данным (см. табл. 1), можно утверждать, что существуют достаточно однородные и ожидаемые смысловые фреймы указанных понятий, в рамках которых война позиционируется как экстремальный, трагический, катастрофический режим человеческого существования, сопряженный с многочисленными смертями, горем, болью, разломами и сломами человеческих жизней, сопровождающийся тотальными разрушениями, уничтожением городов и культурных ценностей, страданиями большого количества людей. Контент-анализ представлений о войне выявляет центральные темы: смерть как антоним жизни, зло как оппозиция добру, страх как реакция на опасность, кровопролитие как массовое уничтожение людей, бессмысличество как алогичность происходящего. Полученные данные согласуются с анализом презентаций концепта «война» как безусловного и тотального зла, проведенным И. В. Ерофеевой [14].

Ключевые фреймы представлений о победе могут быть препрезентированы следующими ядерными темами: радость, гордость, счастье, свобода, праздник, преодоление, прекращение, восстановление.

Обратим внимание на значимое пересечение смысловых полей войны и победы, оно касается личностных качеств, которые атрибутируются и воюющим, и победителям: геройство, отвага, доблесть, сила и стойкость духа, самоотверженность, самопожертвование, патриотизм. Абстрагируясь от некоторых смысловых демаркаций перечисленных понятий, выделим обобщенную референцию – геройство как инвариантную характеристику воинов-участников и воинов-победителей. Героизму на войне посвящено достаточно много работ: B. Riches определяет его как специфическую форму альтруистического поведения, рискованные действия, совершаемые ради блага людей [15]. О. К. Шевченко, М. А. Подлесная предлагаю рассматривать геройство как качество и



результат действий, вернее поступков, подвигов, порождающих эмерджентный каскадный эффект [16]. Согласно данным Т. А. Гореловой, О. О. Хлопониной, героизм интерпретируется как ценностный потенциал эпохи [17]. М. П. Селезнева предлагает рассматривать героизм как духовную составляющую общества [18]. Именно героизм как компонент представлений и о войне, и о победе включается в коллективную память, передается от поколения

к поколению, сохраняет групповую идентичность, способствует позитивной групповой оценке и определяет вектор развития общества.

Проанализируем структуру социальных представлений о победе, опираясь на прототипический анализ Р. Vergès, позволяющий на основе таких индикаторов как частота и ранг представленных ассоциаций, выявить ядро, области потенциальных изменений и периферию (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Структура социального представления о победе (N = 52)
Structure of Social Representation of Victory (N = 52)

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 2,5	Более или равно 2,5
Больше 10	Ядро радость (30; 2,4), мир (27; 2,4), свобода (12; 2), облегчение (11; 2,2)	2-я область потенциальных изменений гордость (15; 3,4), сила (15; 2,6), счастье (13; 2,8), слезы (10; 3,3), праздник (13; 4,6), память (11; 3,1)
Менее или равно 10	1-я область потенциальных изменений жизнь (5; 2,25), потери (10; 2,1), возвращение (3; 2,3)	Периферия Спокойствие (8; 2,5), освобождение (6; 3), справедливость (3; 3), начало нового (5; 3,6)

Данные прототипического анализа подтверждают результаты контент-анализа и расширяют концептуальное поле понятия «победа» за счет усиления таких дескрипций как потери, возвращение и начало нового, память. Указанные ассоциации отражают наличие ментальной связи с понятием победа и позволяют выявить важный вектор смысловой реконструкции, а именно интерпретацию победы как трансгрессивного моста.

По мнению З. Фрейда, любая война позиционируется в качестве психопатологического явления и коллективного психоза [19], сопряженного с трансгрессией – выходом за границы существующего порядка и возникновением чувства вины. Экстремальный опыт войны – это трансгрессивный опыт, который возникает, как считают М. Фуко [20], Ж. Батай [21], при пересечении, осознанном пре/пере/заступлении границ дозволенного, их нарушении и переходе в пограничные ситуации, функционировании на пределе возможного и невозможного, где невозможное понимается как онтологическая модальность бытия, внутренний опыт обращения к пределам существующих ценностных стандартов. Победа в войне может позиционироваться как переход от смерти к жизни, символизирующий выход

из экстремальности коллективного функционирования в новый режим восстановления, созидания и преодоления.

Структура социального представления о победе указывает на многослойность его понимания. В этом контексте заслуживает внимания точка зрения J. B. Bartholomees, согласно которой победа – это не бинарный антипод поражения, хотя и выступающий его противоположностью, победа не сам факт, а его оценка, зависящая в значительной степени от достижения поставленных целей и возможности дальнейших перспектив развития [22]. Стратегическая победа в войне – безусловная и однозначная оценка политических результатов, фактически подтвержденных, достижение мира и возвращение к нормальной жизни, а вот психологические результаты победы в войне помимо пиковых эмоциональных переживаний, радости до слез, гордости, всеобщего ликования и единения сопряжены с трагическим осознанием потерь и чувством вины, этическим долгствованием каждого, с отчуждением войны как организованного насилия и осознанным принятием состояния мира, поиском своего места в обществе в статусе не только выжившего, но и живущего. Как пишет M. Shani с соавторами, победа психологически связана с надеждой на



мир, выступающей перспективной ориентацией, имеющей мотивационное значение и побуждающей людей стремиться к будущим целям. Интересно, что авторы дифференцируют надежду на победу и надежду на мир с точки зрения достижения групповых целей и интересов, желаний и ожиданий, стратегий и механизмов [23]. Если надежда на победу детерминирована желанием одержать верх над противником, она мотивирует и вдохновляет, но в то же время дегуманизирует и делегитимизирует противника, характеризуется снижением эмпатии и большей склонности к рационализации неэтичных действий, сосредоточенностью на доминировании и достижении конкретных целей с помощью агрессии и насилия. Когда право на насилие трактуется как сила правого, то надежда на мир подразумевает примирительные и компромиссные стратегии, стремление к разрешению, гармонии и прекращению конфликта и делает акцент на диалоге, понимании, создании условий, способствующих дальнейшему существованию.

Что касается памяти, в частности коммуникативной памяти, определяемой М. Хальбваком [4] как разновидность коллективной памяти, которая формируется в ходе межличностной коммуникации с ближайшим кругом общения и сохраняет модус личного воспоминания, то целый блок вопросов анкеты был посвящен именно этому виду коллективной памяти.

Обобщенные данные свидетельствуют о том, что у большинства респондентов (47 человек) есть родственники, принимавшие участие в боевых действиях, что подтверждает отечественный характер Великой Отечественной войны, предполагающий защиту отечества всем народом, а также тезис о практически непрерывном участии российских военных в различных горячих точках. Большинство участников опроса сообщают о разговорах в семье о войне и победе, причем разговоров о войне больше, чем о победе, что мы связываем не только с воспоминаниями о прошлых войнах и победах, но и со специальной военной операцией, имеющей место «здесь-и-сейчас». Вклад в семейную коммуникативную память вносят посещения мемориалов, музеев, парков, парадов, на которые указали все респонденты, поскольку через коммеморативные практики, представляющие собой одномоментную презентацию прошлого и его презентацию в настоящем, происходит управление прошлым, сохранение

тотальной важности в общественном сознании его значимых событий, трансляция через механизмы коллективной памяти последующим поколениям, укрепление позитивной социальной идентичности представителей общества, их интеграция и консолидация в Мы-общность, генерация универсальных значений и смыслов.

Компаративный анализ представлений студенческой молодежи о войне и победе в рамках ретроспективной рефлексии

Результаты сравнительного рефлексивного анализа социальных представлений студенческой молодежи о войне и победе представлен на рис. 1, 2. Проанализируем полученные данные и сравним их с результатами исследований, направленных на анализ представлений о войне и победе у представителей разных поколений россиян.

Компонентный состав представлений о войне в рамках ретроспективной рефлексии отражает коммеморативные линии согласия ификсированные различия в представлениях о войне, сформированных с разных поколенческих позиций (см. рис. 1). Наибольшая устойчивость наблюдается в эмоциональном компоненте. Война ассоциируется с мощными негативными переживаниями, раскрывается как коллективная травма: «страх, отчаяние, боль, потеря»; «боль, смерть, разрушения, насилие, страх»; «страшные события, смерть, ужас»; «ужас и ад на Земле, которые люди решили устроить сами, это самая страшная проблема». Понимание войны как инструмента биополитики по М. Фуко, направленного на установление пределов жизни и смерти, предполагает погружение в переживания лиминального свойства, осознание фатальной конечности человеческой жизни [24].

Наибольшие различия в представлениях о войне касаются личностной составляющей. Суждения, сделанные с позиции прародителей, наделяются конкретными ситуациями потерь, жизненных ограничений и испытаний, а также жизнестойкости и героизма: «для бабушки война это голод, холод (ели картофельные очистки, варили их)»; «то что было не по рассказам, боль, которую страшатся, тяжелое детство, потеря родных и близких»; «часть их прошлого, боль и потери близких и знакомых, грязь, голод и смерть, молчание». Отметим, что респонденты отмечают некоторую недоговоренность, а иногда и нежелание вспоминать войну

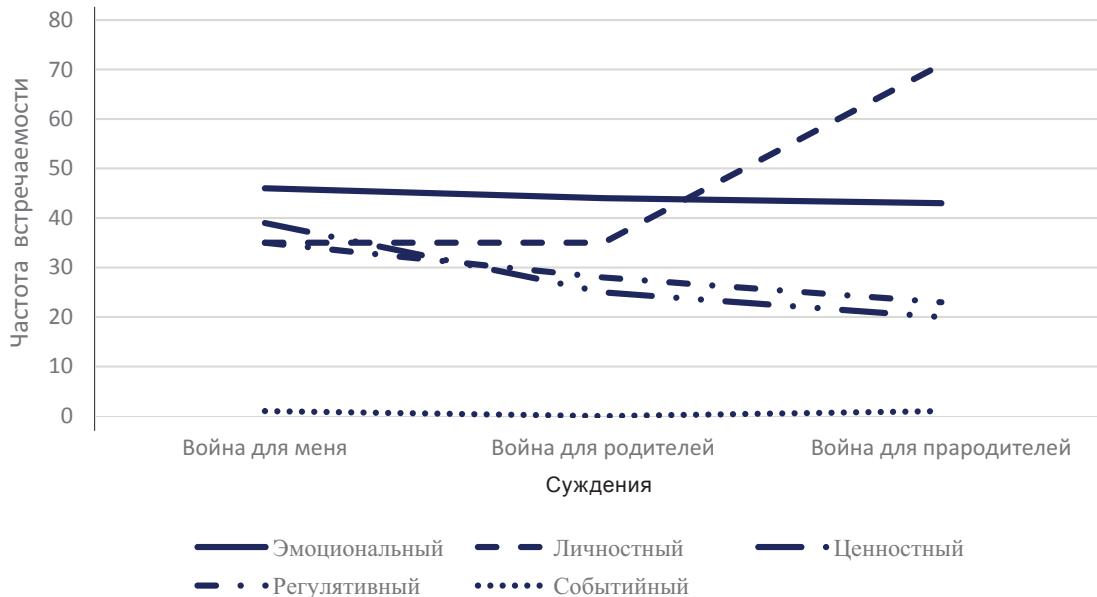


Рис. 1. Компонентный состав представлений студенческой молодежи о войне в рамках ретроспективной рефлексии

Fig. 1. Component composition of representations student youth's about war within the framework of retrospective reflection

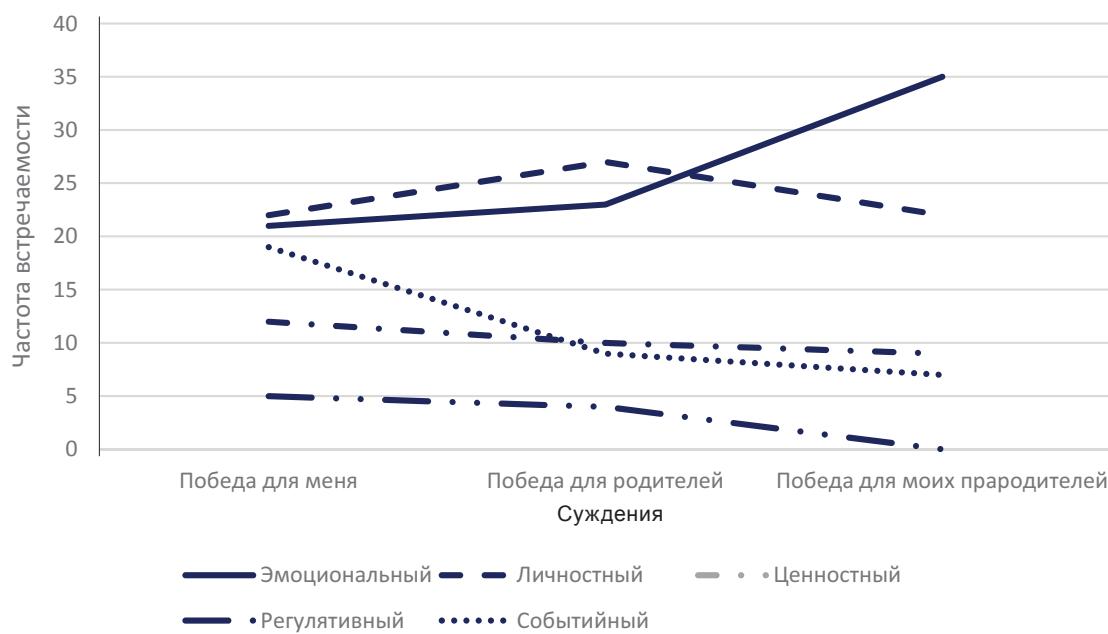


Рис. 2. Компонентный состав представлений студенческой молодежи о победе в рамках ретроспективной рефлексии

Fig. 2. Component composition of representations student youth's about victory within the framework of retrospective reflection

представителями старших поколений: «для бабушек и дедушек – огромная рана, скорбь, боль», «мой прадедушка воевал, дошел до Берлина, но никогда об этом не рассказывал, даже если просили». Это может свидетельствовать о работе социального / психологического вытеснения, ограничивающего доступ к болезненным воспоминаниям.

В представлениях молодежи от поколения к поколению повышается значимость как ценностного, так и регулятивного компонентов: «то, что не должно происходить в современном мире, когда нужно решать вопросы цивилизованно»; «несправедливость, которую люди решили устроить сами», «это беззаконие, бесчеловечность, и это противоестественно».



Во многом это связано с дискурсивными практиками, формируемыми в медийном поле.

Война в ее событийном формате представлена всего в двух суждениях, сделанных с прародительских позиций, соответственно, для молодежи военные события – битвы, поражения, победы – входят в память как эмоционально окрашенное синкетическое целое и значимо не дифференцируются.

Как показывают приведенные данные, можно констатировать, что трагический дискурс войны сменяется гордостью за победу на фоне снижения эмоциональной насыщенности переживаний победы при сохранении их позитивной валентности для самих респондентов в отличии от той эмоциональной оценки, которую они приписывают родителям и тем более прародителям. Полученный результат сопоставим с выводами, сформулированными А. М. Рикель с соавторами, выявленными при исследовании межпоколенческих эмоциональных переживаний и коллективной памяти о разных войнах [25]. Согласно их данным, коллективная память поколения прародителей сформировалась при непосредственных контактах с участниками и свидетелями войны, а также с помощью коммеморативных мероприятий и институционального нарратива власти и СМИ, порождая атрибуцию более сильных чувств и переживаний этому поколению.

Приведенные результаты компаративного анализа указывают на сохранение высоких значений регулятивного компонента представлений о победе с возрастанием ценностного компонента у поколения респондентов.

Необходимо отметить некоторое рассогласование наших результатов с данными, полученными Т. П. Емельяновой и А. В. Мишариной, согласно которым при общей позитивной оценке, например, значимости парада Победы для формирования чувства причастности и единения всеми исследуемыми социальными группами (неработающие пенсионеры, не-работающие взрослые, студенты), представления о параде старшей возрастной группой является более гомогенным и согласованным, чем неоднозначные, а иногда и амбивалентные представления некоторой части студенческой молодежи об этом важном событии [26]. На наш взгляд, выявленное рассогласование объясняется различающимися исследовательскими аналитическими оптиками, оперирующими

разными эмпирическими референтами, а также отличиями (разницей) в социокультурном и политическом контекстах.

Еще одна выявленная при сравнении тенденция касается усиления героического дискурса у респондентов, выражаясь в существенном возрастании роли личностных качеств при характеристике победы. Студенты, участвующие в исследовании, чаще и больше приписывают себе понимание победы как проявления героизма по сравнению с родителями и прародителями, что подчеркивает важность темпорального компонента в восприятии и осмысливании героизма, на что указывает О. А. Джумайло [27], а также значимость актуализации благодарности как признательности за возможность жить и строить будущее, благодарности как социальной ценности, нравственной опоры, связанной с жизненными целями и этическими стандартами. Получается, что героизм как презентация коллективной памяти имеет не только поколенческую специфику, как это показано в исследовании М. А. Подлесной с соавторами [28], но и межпоколенческую многослойность в рамках представлений о войне и победе одного поколения.

Существенная доля событийного компонента в представлениях респондентов о победе интерпретируется нами, исходя из понимания коллективной памяти, описанного ранее Е. В. Рягузовой [29], как многомерной и объемной ценностно-смысловой матрицы, характеризующейся особым хронотопом с временными модусами прошлого, настоящего и будущего, отличающейся групповыми коннотациями, открытостью, подвижностью, наличием освещенных и темных зон, неоднородностью, избирательностью и др., выполняющей функцию не столько фиксации и удержания прошлого, сколько сохранения в настоящем коллективной общности и трансляции культурного кода, значимого для ее единства. Безусловно, увеличение исторической дистанции от той или иной победы до настоящего момента может приводить к переформатированию ее символического значения, перекодировка смыслов и сужению до символической констатации триумфального факта прошлого. Отметим, что иногда (особенно в период юбилейных годовщин и праздничных мероприятий) раскрываются новые факты (через обнаружение ранее неизвестных исторических документов, публикацию мемуаров, рассекречивание ар-



хивов), создание литературных произведений, кинофильмов и разного рода медиаконтентов как медиаторов исторической памяти, предлагающих другие интерпретации исторических побед и их значимости, персонифицированных и неоднозначных исторических деятелей и их роли в той или иной победе. Кроме того, важен еще и актуальный социокультурный и политический контекст – сегодняшние реалии, связанные не только с годовщиной Великой Победы, но и с надеждой на новую победу и устойчивый мир.

Заключение

Коллективная память как многомерная и объемная ценностно-смысловая матрица, включающая временные модусы прошлого, настоящего и будущего, объединяющая групповые коннотации, не столько фиксирует и удерживает прошлое, сколько сохраняет и транслирует культурный код национальной идентичности. Коллективная память о войне в фокусе свершившейся победы является ключевым основанием общенациональной российской идентичности.

Исследование представлений молодежи о войне и победе, выполненных с позиций трех поколений, показало высокую согласованность репрезентаций войны как катастрофического режима человеческого существования, отягощенного многочисленными смертями, горем, болью, разломами и сломами человеческих жизней, страданиями большого количества людей, и в тоже время выявило наличие их дифференциации, свидетельствующей о многослойности смысловых полей коллективной памяти.

Ключевые фреймы представлений о победе раскрываются через мощные эмоциональные переживания, личностные и ценностные составляющие, регуляторные практики. Это – радость, гордость, счастье, свобода, праздник, преодоление, прекращение, восстановление. Выраженность личностного компонента в представлениях о войне снижается от прародителей к потомкам, а в представлениях о победе расстет. Здесь, безусловно, сказывается то, что исследование проведено в год 80-летия Победы, когда в медийном поле активно формируются дискурсы войны и победы, задающие режимы коммеморативных практик.

Коммеморативные практики, извлекая прошлое и погружая его в настоящее, позволяют управлять прошлым, сохранять в общественном сознании его значимые события и транслиро-

вать их через механизмы коллективной памяти последующим поколениям – уже в будущее. Благодаря им укрепляется гражданская позиция и позитивная социальная идентичность представителей общества, их интеграция и консолидация в Мы-общность, генерация универсальных значений и смыслов.

Библиографический список

1. Трут В. П. Войны в истории человечества // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2021. Т. 26, № 1. С. 10–12. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2021.1.1>, EDN: EXWLUV
2. Zefferman M. R., Mathew S. An evolutionary theory of large-scale human warfare: Group-structured cultural selection // Evolutionary Anthropology. 2015. Vol. 24, iss. 2. P. 50–61. <https://doi.org/10.1002/evan.21439>, PMID: 25914359
3. Нора П. Всемирное торжество памяти // Неприкосновенный запас. 2005. № 2–3 (40 – 41). С. 391–402.
4. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. М. : Новое издательство, 2007. 348 с.
5. Assmann J. Communicative and Cultural Memory // Cultural Memory Studies. Cultural Memories: The Geographical Point of View (Knowledge and Space 4) / eds. P. Meusburger, M. Heffernan, E. Wunder. Dordrecht, Berlin, New York : Springer. 2008. P. 15–27. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8945-8_2
6. Ассман А. Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика. М. : Новое литературное обозрение, 2014. 323 с.
7. Емельянова Т. П. Коллективная память о советском прошлом: назад в СССР? // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 47. С. 4. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/465> (дата обращения: 12.03.2025). <https://doi.org/10.54359/ps.v9i47.465>, EDN:XXYNQP
8. Емельянова Т. П. Коллективная память о событиях отечественной истории: социально-психологический подход. М. : Институт психологии РАН, 2019. 299 с. EDN: XOSHQR
9. Баранова В. А., Донцов А. И. Коллективная память о событиях в России XX века в современном Российском обществе // Человеческий капитал. 2017. № 11 (107). С. 76–82. EDN: ZUCZTD
10. Неврюев А. Н., Сарыева И. Р. Как узнать, кто и почему (не)одобряет войну? Современные исследования отношения к войне // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 1. С. 80–93. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110108>, EDN: CIMCUM
11. Филиппов В. М., Пузанова Ж. В., Ларина Т. И. Сравнительный анализ представлений о Великой Отечественной войне: межпоколенческий срез (Россия, Украина, Беларусь) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2015. № 4. С. 117–127. EDN: VBXAQD



12. Рябошлык О. А. Коллективная память о Второй мировой войне в современной России: метод ассоциаций // Гуманитарные науки в XXI веке: научный Интернет-журнал. 2020. № 14. С. 106–119. EDN: GQGPHU
13. Vergès P. L'Evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de Psychologie. 1992. Т. XLV, № 405. Р. 203–209. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230403>
14. Ерофеева И. В. Концепт «война» в современном медиатексте: презентация традиционных моделей // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2015. № 2 (61). С. 72–82. EDN: TQABZD
15. Ritches B. Measuring Heroism // Encyclopedia of Heroism Studies / eds. S. T. Allison, J. K. Beggan, G. R. Goethals, R. George. Cham : Springer International Publishing, 2024. Р. 1307–1310. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48129-1_322
16. Шевченко О. К., Подлесная М. А. Героизм как философское и социологическое понятие в пространственно-временном измерении // Человек. 2024. Т. 35, № 3. С. 44–62. <https://doi.org/10.31857/S0236200724030036>, EDN: PDLOBG
17. Горелова Т. А., Хлопонина О. О. Культурный концепт «Герой» как ценностный ракурс эпохи // Знание. Понимание. Умение. 2022. № 3. С. 119–132. <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2022.3.10>, EDN: DYHAGW
18. Селезнева М. П. Истинный героизм – духовная составляющая общества // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 11–2 (38). С. 157–160. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11774>, EDN: ZKSNPK
19. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. М. : Эксмо, 2024. 224 с.
20. Фуко М. О Трансгрессии // Танатография Эрота: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. СПб. : Мифрил, 1994. С. 116–117.
21. Батай Ж. Внутренний опыт. СПб. : Аксиома, Мифрил, 1997. 336 с.
22. Bartholomees J. B. Theory of Victory // The US Army War College Quarterly: Parameters. 2008. Vol. 38, № 2. P. 25–36. <https://doi.org/10.55540/0031-1723.2419>
23. Shani M., Kunst J. R., Anjum G., Obaidi M., Leshem O. A., Antonovsky R., van Zalk M., Halperin E. Between victory and peace: Unravelling the paradox of hope in intractable conflicts // British Journal of Social Psychology. 2024. № 63. Р. 1357–1384. <https://doi.org/10.1111/bjso.12722>
24. Фуко М. Рождение биополитики. Курс лекций, прочитанных в колледже Франс в 1978–1979 учебном году / пер. с фр. А. В. Дьякова. СПб. : Наука, 2010. 448 с. EDN: WBSBVV
25. Рикель А. М., Федорова Н. В., Бовина И. Б. Между горем и гордостью: визуальные методы для исследования межпоколенных особенностей эмоциональных переживаний и коллективной памяти о войне // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 4. С. 127–143. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290408>, EDN: CPVZPC
26. Емельянова Т. П., Мишарина А. В. Ознаменование Победы в Великой Отечественной войне в восприятии различных социальных групп // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 4. С. 220–229. EDN: TDUYFD
27. Джусмайло О. А. Герой своего времени, герой вне времени или герой на все времена – qui pro quo? // Новое прошлое. 2019. № 1. С. 192–205. <https://doi.org/10.23683/2500-3224-2019-1-192-205>, EDN: IBRHFQ
28. Подлесная М. А., Шевченко О. К., Ильина И. В. Герои и героизм как презентации коллективной памяти // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. Т. 23, № 3. С. 503–524. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-3-503-524>, EDN: WXMCHXE
29. Рягузова Е. В. Память Другого или другая память: социально-психологический анализ коммеморативных практик // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 1. С. 61–68. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-1-61-68>, EDN: PWIMPM

References

1. Trut V. P. Wars in the history of mankind. *Science journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*, 2021, vol. 26, no. 1, pp. 10–12 (in Russian). <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2021.1.1>, EDN: EXWLUV
2. Zefferman M. R., Mathew S. An evolutionary theory of large-scale human warfare: Group-structured cultural selection. *Evolutionary Anthropology*, 2015, vol. 24, iss. 2, pp. 50–61. <https://doi.org/10.1002/evan.21439>, PMID: 25914359
3. Nora P. World Celebration of Memory. *Neprikosnovenny zapas = Emergency Ration*, 2005, no. 2–3 (40–41), pp. 391–402 (in Russian).
4. Khal'vaks M. *Social Framework of Memory*. Moscow, Novoye izdatel'stvo, 2007. 346 p. (in Russian).
5. Assmann J. Communicative and Cultural Memory. In: Meusburger P., Heffernan M., Wunder E., eds. *Cultural Memory Studies. Cultural Memories: The Geographical Point of View (Knowledge and Space 4)*. Dordrecht, Berlin, New York, Springer, 2008, pp. 15–27. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8945-8_2
6. Assmann A. *The Long Shadow of the Past. Memorial Culture and Historical Politics*. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye, 2014. 323 p. (in Russian).
7. Emelyanova T. P. Collective memory about the Soviet past: Back in the USSR? *Psychological Studies*, 2016, vol. 9, no. 47, pp. 4. Available at: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/465> (accessed March 12, 2025) (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v9i47.465>, EDN: XXYNQP
8. Emelyanova T. P. *Kollektivnaya pamyat' o sobityiyah otechestvennoy istorii: sotsial'no-psichologicheskiy podkhod* [Collective memory of the events of national

- history: A socio-psychological approach]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2019. 299 p. (in Russian). EDN: XOSHQR
9. Baranova V. A., Dontsov A. I. Collective memory of the events in Russia of the twentieth century in the modern Russian society. *Human Capital*, 2017, no. 11 (107), pp. 76–82 (in Russian). EDN: ZUCZTD
 10. Nevryuev A. N., Sarieva I. R. How to find out who and why (un)approves of war? Modern studies of attitudes to war. *Modern Foreign Psychology*, 2022, vol. 11, no. 1, pp. 80–93 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110108>, EDN: CIMCUM
 11. Filippov V. M., Puzanova J. V., Larina T. I. Comparative analysis of perceptions of the Great Patriotic War: Intergenerational cross-section (Russia, Ukraine, Belarus). *RUDN Journal of Political Science*, 2015, no. 4, pp. 117–127 (in Russian). EDN: VBXAQD
 12. Ryaboshlyk O. A. Collective memory of the Second World War in modern Russia: The method of associations. *Humanities in the XXI Century: Scientific Internet Journal*, 2020, no. 14, pp. 106–119 (in Russian). EDN: GQGPHU
 13. Vergès P. L’Evocation de l’argent: Une méthode pour la définition du noyau central d’une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 1992, vol. XLV, no. 405, pp. 203–209 (in French). <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230403>
 14. Erofeeva I. V. Concept “war” in the modern media text: representation of traditional models. *Uchenye Zapiski Zabaikalskogo Gosudarstvennogo Universiteta = Scholarly Notes of Transbaikal State University*, 2015, no. 2 (61), pp. 72–82 (in Russian). EDN: TQABZD
 15. Riches B. Measuring Heroism. In: Allison S. T., Beggan J. K., Goethals G. R., George R., eds. *Encyclopedia of Heroism Studies*. Cham, Springer International Publishing, 2024, pp. 1307–1310. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48129-1_322
 16. Shevchenko O. K., Podlesnaya M. A. Heroism as a philosophical and sociological concept in spatial and temporal dimension. *Man*, 2024, vol. 35, no. 3, pp. 44–62 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S0236200724030036>, EDN: PDLOBG
 17. Gorelova T. A., Khloponina O. O. Cultural concept “Hero” as a value perspective of the epoch. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2022, no. 3, pp. 119–132 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2022.3.10>, EDN: DYHAGW
 18. Selezneva M. P. True heroism – a spiritual component of society. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2019, no. 11–2 (38), pp. 157–160 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11774>, EDN: ZKSNPK
 19. Freud Z. *Totem and taboo. Psychology of Primitive Culture and Religion*. Moscow, Eksmo, 2024. 224 p. (in Russian).
 20. Foucault M. *O transgressii*. In: *Tanatografiya Erosa: Zhorzh Bataij i francuzskaya mysль serediny XX veka* [On Transgression. The Thanatography of Eros: Georges Bataille and French Thought of the Mid-20th Century]. St. Petersburg, Mifril, 1994, pp. 116–117 (in Russian).
 21. Bataille J. *Vnutrenniy opyt* [Inner Experience]. St. Petersburg, Aksioma, Mifril, 1997. 336 p. (in Russian).
 22. Bartholomees J. B. Theory of Victory. *The US Army War College Quarterly: Parameters*, 2008, vol. 38, no. 2, pp. 25–36. <https://doi.org/10.55540/0031-1723.2419>
 23. Shani M., Kunst J. R., Anjum G., Obaidi M., Leshem O. A., Antonovsky R., van Zalk, M., Halperin E. Between Victory and Peace: Unravelling the Paradox of Hope in Intractable Conflicts. *British Journal of Social Psychology*, 2024, no. 63, pp. 1357–1384. <https://doi.org/10.1111/bjso.12722>
 24. Foucault M. *Rozhdeniye biopolitiki. Kurs lektsiy, prochitannykh v kollezh de Frans v 1978–1979 uchebnom godu*. Per. s fr. A. V. D'yakova [The Birth of Biopolitics. A course of lectures delivered at the Collège de France in the academic year 1978–1979. Trans. from French by A. V. Dyakov]. St. Petersburg, Nauka, 2010. 448 p. (in Russian).
 25. Rikel A. M., Fedorova N. V., Bovina I. B. Between grief and pride: Visual methods for the study of intergenerational features of emotional experiences and collective memory of the war. *Counselling Psychology and Psychotherapy*, 2021, vol. 29, no. 4, pp. 127–143 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290408>, EDN: CPVZPC
 26. Emelyanova T. P., Misharina A. V. Commemoration of the Victory in the Great Patriotic War in the perception of different social groups. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2014, no. 4, pp. 220–229 (in Russian). EDN: TDUYFD
 27. Dzhumaylo O. A. A hero of his time, a hero out of time or a hero for all time – qui pro quo? *The New Past*, 2019, no. 1, pp. 192–205 (in Russian). <https://doi.org/10.23683/2500-3224-2019-1-192-205>, EDN: IBRHFQ
 28. Podlesnaya M. A., Shevchenko O. K., Ilyina I. V. Heroes and heroism as representations of collective memory. *RUDN Journal of Sociology*, 2023, vol. 23, no. 3, pp. 503–524 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-3-503-524>, EDN: WXM CXE
 29. Ryaguzova E. V. Memory of the Other or the other memory: The social-psychological analysis of commemorative practices. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 1, pp. 61–68 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-1-61-68>, EDN: PWIMPM

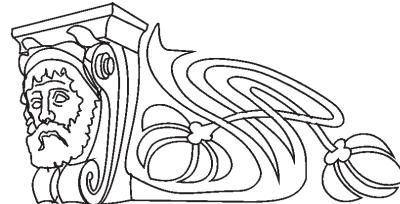
Поступила в редакцию 07.04.2025; одобрена после рецензирования 11.05.2025; принята к публикации 17.06.2025
The article was submitted 07.04.2025; approved after reviewing 11.05.2025; accepted for publication 17.06.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 250–260
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 250–260
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-250-260>, EDN: RVJRZA

Научная статья
УДК 159.9.072:316.61

Связь академической мотивации и карьерных ориентаций в группах работающих и неработающих студентов



И. В. Ларионов^{1,2,3}, Т. В. Дробышева^{1,2}✉, А. А. Полунина²

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

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

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

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

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

Полунина Александра Александровна, ²бакалавр психологии, sasha.polunina2003@gmail.com

Аннотация. Актуальность: современный рынок труда связан с постоянно изменяющимися требованиями к компетентности выпускников вузов, которые заключаются в обладании не только профессиональными, но и личностными компетенциями. В данных условиях актуализируется проблема изучения академической мотивации как предиктора карьерных ориентаций в разных группах учащихся ВУЗов, а именно в группах студентов разной занятости, т. е. теми, кто обладает реальным опытом работы и теми, у кого такого опыта нет. Цель: проанализировать специфику взаимосвязи шкал академической мотивации, показателей профессиональной временной перспективы и карьерных ориентаций в группах работающих и неработающих студентов. Участники: N = 200 в возрасте от 18 до 25 лет (M = 21.48, SD = 1.7; 42 мужчин, 158 женщин), из которых 147 студентов совмещают работу и учебу, 53 – только учатся (г. Москва). Методы (инструменты): для выявления уровня академической мотивации был использован опросник «Шкалы академической мотивации» (Т. О. Гордеева); с целью анализа карьерных ориентаций был использован опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн, адаптация В. А. Чикер и В. Э. Винокурова); для оценки профессиональной временной перспективы будущего применена методика «Профессиональная временная перспектива будущего» (Х. Цахер, М. Фрезе, адаптация Т. Ю. Базарова, А. В. Парамузова). Результаты: выявлен комплекс взаимосвязей между академической мотивацией и планированием карьеры в двух группах учащихся вуза, различающихся по критерию совмещения учебы и работы, что подтверждает гипотезу исследования. Основные выводы: выявлены различия в структуре взаимосвязей показателей академической мотивации и карьерного планирования в группах работающих и неработающих студентов. Показано, что работающие студенты склонны к более широкому горизонту планирования карьеры ввиду наличия реального трудового опыта, в то время как неработающие респонденты сомневаются в собственной компетенции и в соответствии собственных знаний реальным требованиям работодателя. Практическая значимость: полученные результаты могут быть использованы при разработке психологических программ сопровождения студентов вузов.

Ключевые слова: академическая мотивация, карьерные ориентации, профессиональная временная перспектива, работающие студенты

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

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено в рамках Госзадания № 0138-2024-0018 «Индивидуальные и групповые психологические механизмы консолидации российского общества в условиях геополитического кризиса».

Для цитирования: Ларионов И. В., Дробышева Т. В., Полунина А. А. Связь академической мотивации и карьерных ориентаций в группах работающих и неработающих студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 250–260. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-250-260>, EDN: RVJRZA

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



Article

Correlation between academic motivation and career orientations of employed and unemployed students

I. V. Larionov^{1,2,3}, T. V. Drobysheva^{1,2}✉, A. A. Polunina²

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

²Moscow State Linguistic University, 38/1 Ostozhenka St., Moscow 119034, Russia

³State Academic University for the Humanities, 26 Maronovskiy Ln., 119049 Moscow, Russia

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

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

Alexandra A. Polunina, sasha.polunina2003@gmail.com

Abstract. *Relevance:* university graduates are expected to meet permanently changing requirements of the modern labor market in connection with their competency, which includes both professional and personal skills. Such context actualizes the research issue, devoted to academic motivation as a predictor of career orientations in different groups of university students, namely in groups of students with different job involvement, i.e. those who have real work experience and those who do not have such experience. The *objective* of the study is to analyze the correlation between scales of academic motivation, indicators of professional time temporal prospects, and career orientations in groups of employed and unemployed students. The study *hypothesizes* that the correlation between motivation and indicators of career orientations will differ in groups of working and non-working students. *Participants:* N=200 aged 18 to 25 (M = 21.48, SD = 1.7; 42 males, 158 females), including 147 students combining work and study, 53 students just studying (Moscow). *Methods (tools):* The Academic Motivation Scale (T. O. Gordeeva) was used to identify the level of academic motivation; the questionnaire "Career Anchors" (Edgar Schein, adaptation by V. A. Chiker and V. E. Vinokurova) was used to analyze career orientations; the technique "Occupational Future Time Perspective" (by H. Zacher and M. Frese, adaptation by T. Y. Bazarov, A.V. Paramuzov) was used to assess the professional time temporal perspective of the future. *Results:* the study has revealed a set of correlations between academic motivation and career planning in the two groups of university students who differ in the criterion of combining study and work, which confirms the hypothesis of the study. *Main conclusions:* differences in the structure of the correlation between academic motivation and career planning indicators in groups of employed and unemployed students have been revealed. The results show that working students tend to have a broader career planning horizon due to their real work experience, while non-working respondents are not confident about their own competence and the compliance of their own knowledge with the real job requirements. *Practical significance:* the results obtained can be used in the development of psychological support programs for university students.

Keywords: academic motivation, career orientations, professional time temporary perspective, employed students

Information on the authors' contribution. Ivan V. Larionov worked out the research concept and design, collected and analyzed the data, and wrote the text; Tatiana V. Drobysheva developed the research methodology, general concept and design of the research, analyzed the data obtained, and wrote the text; Alexandra A. Polunina collected and analyzed the data obtained and wrote the text.

Acknowledgements and funding. The study was carried out within the framework of State Assignment No. 0138-2024-0018 "Individual and Group Psychological Mechanisms of Consolidation of Russian Society in the Context of the Geopolitical Crisis".

For citation: Larionov I. V., Drobysheva T. V., Polunina A. A. Correlation between academic motivation and career orientations of employed and unemployed students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 250–260 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-250-260>, EDN: RVJRZA

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

Введение

Несмотря на кадровый дефицит уровень молодежной безработицы в стране остается достаточно высоким, что согласно исследованию О. Н. Римской и В. С. Кранбихлер [1] является одной из угроз национальной безопасности страны. Так, согласно данным газеты «Коммерсантъ»¹, по данным Росстата в январе 2025 г. процент безработной молодежи до 25 лет составил 19%. Одной из ее причин специалисты

рассматривают быстро изменяющиеся требования на рынке труда, вызванные интенсивным развитием технологий в стране и мире.

В настоящее время работодатели акцентируют внимание на востребованности не столько узких специалистов, сколько на способности молодых работников формировать дополнительные компетенции – осваивать смежные профессии, использовать инструменты искусственного интеллекта, развивать свои организаторские и коммуникативные способности. По мнению Т. А. Камаровой, факт наличия высшего образования уже не гарантирует трудоустройство современным выпускникам вузов [2].

¹ Королева А. Молодым не везде у нас дорога // Коммерсантъ. Карьера. 2025. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7714913> (дата обращения: 20.04.2025).



Согласно данным ГК «РосБизнесКонсалтинг» (РБК)², работники нового поколения – миллениалы и зумеры – ожидают, что работа будет соответствовать их личным предпочтениям (гибкость графика, выбор интересных и значимых для них проектов, возможность профессионального роста). Рассогласованность ожиданий молодых работников и требований к ним со стороны работодателей нередко приводит к пролонгации периода перехода от завершения профессионального обучения к началу трудовой деятельности. Однако, согласно результатам исследования, выполненного А. Г. Гизамовой с соавторами, осознанное планирование студентами своей карьеры еще в период обучения, их умение выстраивать перспективную траекторию профессионального развития, учитывая динамично меняющиеся условия рынка, способствует сокращению дистанции и выходу на работу сразу после получения образования, что показано в их исследовании [3]. Аналогичные результаты были получены О. Я. Герасимовой в исследовании на выборке аспирантов [4]. Важную роль в этом процессе занимает академическая мотивация учащейся молодежи, что показано в исследовании Н. М. Мантуровой [5].

Связь мотивации и карьерных ориентаций студентов изучается многими специалистами. У. Г. Егорова анализирует различия в мотивации обучения и ее связи с карьерными ориентациями учащихся [6], И. Н. Ефремкина рассматривает динамику карьерных ориентаций в зависимости от курса обучения [7], Л. П. Казакова и С. И. Данилов рассматривают специфику карьерных ориентаций студентов медицинского вуза [8], О. А. Сычев и Т. А. Гурьянова анализируют роль академической мотивации в намерениях будущих педагогов [9], Г. Б. Горская и Л. Д. Бушуева рассматривают специфику взаимосвязи мотивации и карьерных ориентаций среди учащихся физкультурного вуза [10]. Т. Н. Харланова акцентируют внимание на целях и задачах возрастного этапа развития как предикторах мотивации и карьерных ориентаций [11], А. П. Елисеева с соавторами описывают особенности карьерных ориентаций в зависимости от уровня образования (бакалавриат/магистратура) [12], а А. П. Шипилина выявляет поколенческие особенности карьерных ориентаций [13].

² Более 60% студентов в России совмещают учебу с работой // РБК. Тренды. РИА: [сайт]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/669fc79e9a79475d6f7c7fc3> (дата обращения: 24.04.2025).

Анализ результатов исследований показывает, что связь мотивации и карьерных ориентаций студенческой молодежи зависит от множества факторов, определяющих ее характер. Среди них, на наш взгляд, большое значение имеет фактор занятости современной учащейся молодежи, который часто не учитывается исследователями. В то время как по данным федерального опроса, опубликованного РБК³, в настоящее время более половины опрошенных студентов (61,2%) совмещают работу и учебу, две трети из них (40,7%) – подрабатывают (частичная занятость) и только 38,8% – предпочитают не совмещать данные виды деятельности.

По данным исследователей, работающие и неработающие студенты различаются по множеству психологических характеристик. В работе Н. А. Цветковой с соавторами зафиксировано различие между работающими и неработающими студентами в ориентациях на ценности власти [14]. В то же время результаты исследования ценностей и базисных убеждений работающих и неработающих студентов, выполненного Н. А. Цветковой и К. Е. Лагвилавой [15], свидетельствуют о том, что неработающие студенты склонны в большей мере придавать значение самостоятельности, поскольку находятся в экономической зависимости от родителей. Исследование И. С. Якиманской [16] раскрывает разное отношение представителей работающих и неработающих студентов к явлениям бедности и богатства. О. Б. Михайлова и Ю. К. Лобанова [17] анализируют различия в выраженности связи самоорганизации и удовлетворенности жизнью студенческой молодежи. Следовательно, данные группы негомогенны по многим характеристикам.

Цель: изучить различия во взаимосвязях показателей академической мотивации и карьерных ориентаций, профессиональной временной перспективы в группах работающих и неработающих студентов.

Гипотеза исследования: связь мотивации и показателей карьерных ориентаций будет различаться в группах работающих и неработающих студентов.

Новизна представленного исследования состоит в анализе специфики взаимосвязей изучаемых переменных в группах студентов разной занятости. По нашему мнению, нали-

³ Там же.



чие или отсутствие реального трудового опыта может быть рассмотрено в качестве одного из ключевых факторов, влияющих на систему связей академической мотивации и карьерного планирования студентов.

Материалы

Участники. В исследовании приняли участие 200 человек (42 юноши и 158 девушек) возрастом от 18 до 25 лет ($M = 21 \pm 1,9$); из них: 147 студентов совмещают получение образования и работу, 53 студента – только учатся. Выборка включала учащихся бакалавриата ($n = 127$), магистратуры ($n = 44$) и специалитета ($n = 29$). Анализ семейного положения респондентов показал, что 87,5% опрошенных ($n = 175$) не состоят в браке, 5,5% ($n = 11$) находятся в официальном браке, 7% ($n = 14$) – проживают в гражданском браке. Все респонденты проживают в Москве.

Методики. Для выявления уровня академической мотивации использован опросник «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой с соавторами [18]. Респондентам предлагалось ответить на 28 вопросов, направленных на выявление показателей академической мотивации (познавательной, мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, интровертированной мотивации, экстернальной мотивации, амотивации) от min 1 («совсем не соответствует») до max 5 («вполне соответствует»).

С целью изучения карьерных ориентаций применяли методику «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В. А. Чикер и В. Э. Винокуровой [19]. Опросник включал 41 утверждение с разной шкалой оценок: пл. 1 – 21 – от min 1 («абсолютно не соответствует») до max 10 («исключительно важно»); пл. 22 – 41 от min. 1 («совершенно не согласен») до max. 10 («полностью согласен»). Измеряли выраженность следующих карьерных ориентаций: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

Дополнительно применен опросник «Профессиональная времененная перспектива будущего» Х. Цахера и М. Фрезе в адаптации Т. Ю. Базарова и А. В. Парамузова [20]. Участникам исследования предлагалось оценить по шкале от min. 1 («совершенно неверно») до max. 7 («совершенно верно»), в какой степени применим по отношению к ним набор из

10 утверждений (субшкалы: «Фокусирование на возможностях»; «Оставшееся время»; «Фокусирование на ограничениях»).

Авторская анкета включала закрытые формы вопросов о роли высшего образования в будущем, самооценке успешности обучения (отсутствие задолженностей, посещаемость, успеваемость).

Методы анализа данных. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы IBM SPSS. Для проверки нормальности распределения показателей был применён критерий Колмогорова-Смирнова. Дальнейший анализ включал в себя дескриптивную статистику, корреляционный и сравнительный анализ групп (U-критерий Манна – Уитни).

Результаты и их обсуждение

Анализ различий в академической мотивации и представлениях о важности образования в будущем в группах работающих и неработающих студентов

На первом этапе исследования анализировали отношение к учебе и показатели академической мотивации у всех участников исследования, независимо от их занятости. Частотный анализ оценки успешности учебной деятельности показал, что в целом все студенты позитивно оценивают образовательный процесс и свои академические успехи ($M = 5.7 \pm 1.3$ из 7 баллов). Данный результат согласуется с представлениями исследуемых студентов о значимости высшего образования для их будущего. Иначе говоря, высшее образование в обеих группах студентов воспринималось как ресурс, способствующий их самореализации как профессионала в будущем, что согласовывается с концепцией S. Hobfoll [21]. Большинство неработающих (67% из них) и работающих (71%) студентов считало, что главная цель выбора профессии – возможность раскрыть свои способности и направленность на профессиональный рост. Второстепенным критерием оценки значимости профессионального образования явилась ожидаемая молодыми людьми их востребованность на рынке труда, как специалистов (47% – работающих и 44% – неработающих разделяли данное мнение). Студенты, принимавшие участие в исследовании, учитывали практичность своей профессии, что указывает на их рациональный подход к ее выбору. Наибольшие различия были обнаружены в оценках получаемого



студентами образования для перспективы их карьерного роста. Те из них, которые совмещали работу и учебу, чаще упоминали об этом (42% работающих по сравнению с 26% неработающих студентов). По всей видимости, получая опыт работы в период обучения в вузе, работающие студенты более точно осознавали цель обучения, что отразилось на планировании ими будущей карьеры. В то время как большинство неработающих студентов были не склонны к построению карьерных планов, так как еще не были уверены в том, чем они будут заниматься после завершения обучения.

Интересно, что несмотря на высокие показатели оценок высшего образования для самореализации в обеих группах, все респонденты почти не связывали его с полученными знаниями. Лишь 10% неработающих и 11% работающих респондентов отмечали значимость самих знаний для дальнейшей карьеры. По всей видимости, для большинства учащихся, принимавших участие в исследовании, сам процесс получения знаний в вузе является компонентом их самореализации. Иначе говоря, саморазвитие ими понимается как познание и приобретение профессиональных компетенций.

Результаты частотного анализа шкал академической мотивации показывают, что в исследуемой выборке, независимо от занятости молодых людей, наиболее выражены познавательная мотивация ($M = 15,3 \pm 4,1$), мотивация достижения ($M = 15,2 \pm 4,2$), самоуважения ($M = 15 \pm 4,2$) и саморазвития ($M = 14 \pm 4,5$). Студенты изучаемой выборки ориентированы на получение новых знаний и стремление достигать успехов в учебе, что также связано с восприятием обучения, как основания для личностного развития и повышения самооценки.

В дальнейшем был проведен сравнительный анализ выраженности показателей академической мотивации в двух группах респондентов. Проверка данных по критерию Колмогорова-Смирнова показала, что распределение исследуемых переменных отличается от нормального, ввиду чего далее использовали непараметрические методы анализа.

Результаты выявили значимые различия в показателях академической мотивации (табл. 1).

Обнаружено, что в группе студентов, совмещающих работу и учебу, менее выражены познавательная и интровертированная мотивация, а также мотивация самоуважения (по сравнению с неработающими студентами).

Таблица 1 / Table 1

Выраженность различий в показателях

академической мотивации в группах

работающих и неработающих студентов

(U-критерий Манна-Уитни) (N = 200)

The manifestation of differences in academic

motivation in groups of employed and unemployed

students (Mann-Whitney U-test) (N = 200)

Академическая мотивация	<i>U</i>	<i>p</i> -value
Познавательная мотивация	3281	0,031*
Интровертированная мотивация	3141	0,011*
Мотивация самоуважения	3253	0,026*

Примечание / Note. * – $p < 0,05$; $0,01 < p > 0,05$.

По всей видимости, подобный характер различий связан с необходимостью совмещать учебную и трудовую деятельность – совмещение работы и учебы создает условия, которые затрудняют успешность обучения, что снижает мотивацию к приобретению новых знаний и восприятие учебы как основания для повышения самооценки учащихся. При этом наличие собственного заработка выступает своеобразным условием, снижающим готовность к учебной деятельности ради соответствия ожиданиям социального окружения и чувства долга. Можно предположить, что ранняя трудовая деятельность (даже не связанная с получаемой специальностью) выступает в сознании респондентов фактором, который рассматривается ими как основание для оправдания учебных трудностей и неудач.

Анализ различий в карьерных планах и профессиональных ориентациях в группах студентов разной занятости

Частотный анализ выраженности якорей карьеры и профессиональной временной перспективы в исследованной группе студенческой молодежи показал, что среди карьерных ориентаций молодые люди выделяют четыре показателя: интеграция стилей жизни ($7,5 \pm 1,5$), стабильность места работы ($7,4 \pm 1,9$), служение ($7,3 \pm 1,8$) и автономия ($6,7 \pm 1,8$). Результаты выполненного анализа отражают стремление студентов к гармоничному сочетанию профессиональной и личной сфер жизни, поиску стабильного места работы, соответствуя трудовой деятельности их индивидуальным ценностям и независимости от организационных правил и предписаний. Планируя свою карьеру, респонденты ориентируются не только на профессиональное развитие, но и на личные планы



и ценности. Согласно их мнению, будущая работа должна позволять совмещать трудовую деятельность с построением семьи и общением с друзьями и при этом быть социально значимой и стабильной.

Последующий частотный анализ выраженности показателей профессиональной временной перспективы показал, что для исследуемой выборки характерно представление о неограниченном рабочем времени в будущем ($M = 17,7 \pm 3,1$), что согласуется с результатами исследований Н. Henry с соавторами [22]. Данный результат указывает как на субъективную «неограниченность» профессионального времени (что связано с возрастом выборки), так и на широкие горизонты планирования – респонденты не склонны

принимать поспешные решения, а также ставят перед собой амбициозные задачи ввиду достаточного количества времени. Подобное восприятие профессионального будущего согласуется с показателями фокуса на ограничениях ($M = 15,2 \pm 3,8$) и возможностях ($M = 8,6 \pm 4,8$) – неограниченность профессионального будущего связана с пониманием возможных трудностей в профессиональной деятельности и в то же время с готовностью совершенствовать профессиональные компетенции, открытостью новому опыту.

Применение U-критерия Манна–Уитни позволило выявить значимые различия в показателях карьерных ориентаций студентов в зависимости от их занятости (учеба / учеба и работа) (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Выраженность различий в показателях якорей карьеры в группах работающих и неработающих студентов (U-критерий Манна–Уитни) (N = 200)

The manifestation of differences in the indicators of career anchors in groups of employed and unemployed students (Mann–Whitney U-test) (N = 200)

Карьерные ориентации	<i>U</i>	<i>p</i> -value
Стабильность места работы	3006	0,004*
Профессиональная компетентность	3368	0,055
Интеграция стилей жизни	3372	0,057

Примечание / Note. * – $p < 0,05$; $0,01 < p > 0,05$.

Выявлено, что в группе работающих студентов по сравнению с неработающими более выражена ориентация на стабильное место работы, все остальные различия в двух группах статистически значимы на уровне тенденции ($0,05 < p < 0,1$). По всей видимости, получение трудового опыта является важным фактором дальнейшего планирования карьеры для работающих студентов. Сталкиваясь с реальными требованиями работодателей, они прежде всего формируют представление о наиболее подходящих для них корпоративных условиях, что проявляется в более избирательном отношении к выбору места работы в дальнейшем.

Сравнительный анализ связей академической мотивации и карьерных ориентаций в группах работающих и неработающих студентов

Корреляционный анализ выявил связи шкал академической мотивации, показателей временной перспективы и обобщенного индекса якоря карьеры в исследуемых группах

учащейся молодежи. В табл. 3 представлены показатели взаимосвязи изучаемых характеристик в группе неработающих студентов.

Как можно заметить, мотивированность студентов к достижению высоких учебных результатов, развитию своих способностей и повышению своей самооценки положительно взаимосвязана с неограниченностью оставшегося профессионального времени и фокусированием на ограничениях, отрицательно – с фокусом на будущих профессиональных возможностях. По всей видимости, успешность обучения связана с противоречивым представлением этих молодых людей о профессиональном будущем. С одной стороны, высшее образование ассоциируется с широким спектром карьерных возможностей и перспектив. С другой стороны, отсутствие профессионального и практического опыта снижает уверенность студентов в своих возможностях построения карьеры, при этом они осознают, что их ожидает много трудностей в процессе ее построения.



Таблица 3 / Table 3

Взаимосвязь академической мотивации, профессиональной временной перспективы и обобщенного якоря карьеры в группе неработающих студентов (N = 53)

Correlation between academic motivation, professional time temporary perspective and generalized career anchor in the group of unemployed students (N = 53)

Показатели профессиональной временной перспективы и обобщенного якоря карьеры / шкалы академической мотивации	Фокус на возможностях	Оставшееся время	Фокус на ограничениях	Обобщенный якорь карьеры
Мотивация достижения	-0,57**	0,69**	0,41**	-
Мотивация саморазвития	-0,48**	0,68**	0,46**	0,27*
Мотивация самоуважения	-0,52**	0,63**	0,52**	0,39**
Индроцированная мотивация	-	-	0,4**	0,42**
Амотивация	0,3*	-	-	-

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$. Прочерки обозначают отсутствие значимых взаимосвязей.

Note. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$. Empty cells in the Table indicate that there are no significant relationships.

Отдельный интерес представляют результаты, раскрывающие связь показателей амотивации и фокуса интереса респондентов на своих возможностях. Можно лишь предположить, что отсутствие мотивации к обучению формирует у студентов установку к профессиональному развитию и получению практического опыта непосредственно на рабочем месте. То есть, речь идет о своеобразном психологическом механизме компенсации потери интереса к обучению – отсутствие понимания смысла и мотивации к учебе ориентирует студентов на трудовую деятельность, приобретение непосредственных трудовых компетенций вместо ориентации на получение знаний. Это может быть связано с идеализированным представлением о легкости трудоустройства и завышенных ожиданиях о месте трудоустройства ввиду отсутствия или малого количества реального опыта занятости. При этом планирование дальнейшего карьерного развития стимулирует студентов к саморазвитию и повышает их самооценку. В то же время повышение учебной мотивации, связанной с принятием ответственности перед близкими людьми, может вызывать противоречие в сознании респондентов. Конкретнее, ввиду отсутствия опыта работы неработающие студенты формируют необъективно оптимистичное представление о карьерном росте и при этом продолжают получать образование, основываясь на внешней мотивации (настаивают родители или другие близкие родственники).

Аналогичный корреляционный анализ между исследуемыми переменными в группе работающих студентов обнаружил большее количество взаимосвязей, чем в группе неработающих студентов (табл. 4).

Так, обнаружено, что наличие профессионального опыта у студентов определяет их ориентацию на достижение высоких результатов в обучении. Конкретно, стремление к хорошей успеваемости, развитию своих задатков в данной группе были связаны с широким горизонтом планирования профессиональной деятельности и карьеры, ориентацией на предвосхищение возможных трудностей. В то же время совмещение двух видов деятельности снижает уверенность респондентов в их возможностях профессионального развития и их самооценку, что является следствием трудности распределения временных и мотивационных ресурсов между работой и учебой. При этом ориентация на возможности карьерного роста снижает переживание чувства стыда перед значимыми взрослыми, а наличие собственного заработка позволяет студентам финансово сепарироваться от своих родителей, обрести материальную независимость, что указывает на проявление ими финансовой автономности как показателя их экономико-психологической зрелости, согласно результатам исследования Т. В. Дробышевой с соавторами [23].

Интересно, что внешняя (экстернальная) мотивация обучения положительно связана с ориентацией на профессиональные возможно-



Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь академической мотивации, профессиональной временной перспективы и обобщенного якоря карьеры в группе работающих студентов (N = 147)
Correlation between academic motivation, professional time temporary perspective and generalized career anchor in the group of employed students (N = 147)

Показатели профессиональной временной перспективы и обобщенного якоря карьеры / шкалы академической мотивации	Фокус на возможностях	Оставшееся время	Фокус на ограничениях	Обобщенный якорь карьеры
Мотивация достижения	-0,69**	0,3**	0,19*	0,22**
Мотивация саморазвития	0,5*	0,36**	0,3**	0,19*
Мотивация самоуважения	-0,53**	0,34**	0,26**	0,29**
Индроированная мотивация	-0,19*	-	0,17*	0,3**
Экстернальная мотивация	0,18*	-0,18*	-	0,2*
Амотивация	0,4**	-0,28**	-0,18*	-

Примечание. * – $p < 0,05$; $0,01 < p > 0,05$. Прочерки обозначают отсутствие значимых взаимосвязей.

Note. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$. Empty cells in the Table indicate that there are no significant relationships.

сти работающих молодых людей и отрицательно – с оценками оставшегося времени. Выявленный факт указывает на осознание ими важности поддержки и контроля образовательного процесса со стороны социальных институтов. Можно лишь предположить, что интернализация данных установок положительно отразится на формировании самоконтроля поведения в их дальнейшей профессиональной деятельности. Восприятие своей карьерной временной перспективы как долгосрочной связано с готовностью студентов всесторонне развиваться, достигая успеха в учебе, что формирует у них более позитивную самооценку. Обращает внимание и тот факт, что неограниченность профессиональной временной перспективы также связана с осмысленностью обучения и независимостью от мнения социального окружения. По всей видимости, представление о том, что впереди еще много времени для карьерных достижений ориентирует студентов на приобретение знаний. Это воспринимается ими, как ключевой фактор профессионального развития.

Отсутствие мотивации к учебе (амотивация) в данной группе связано с ориентацией на возможности профессионального роста, меньшим восприятием профессиональных ограничений и ограниченностью профессионального времени. То есть студенты осознают важность профессионального опыта, но ввиду сложности совмещения работы и учебы труд-

ности в учебной деятельности связывают с ограничением профессиональной временной перспективы.

Заключение

Подводя итоги исследования, отметим наиболее важные его результаты. В частности, нами был выявлен комплекс взаимосвязей между академической мотивацией и планированием карьеры в двух группах студентов вуза, различающихся по критерию совмещения учебы и работы, что подтверждает гипотезу исследования.

В группе неработающих респондентов выявленные взаимосвязи отражают противоречивое восприятие студентами будущей карьеры, так как отсутствие реального трудового опыта снижает у них уверенность в своей компетентности, столь необходимой для планирования карьеры.

Результаты, полученные в группе работающих студентов, указывают на значимость получаемого трудового опыта с точки зрения дальнейшего профессионального развития и карьерного роста учащихся. Несмотря на трудность совмещения двух видов деятельности, респонденты воспринимают работу как источник финансового дохода и самоуважения, что может быть связано с процессом сепарации от родителей, стремлением молодых людей обрести финансовую автономность. Протяженная

временная перспектива профессионального развития в совокупности с получением опыта работы способствуют формированию готовности студентов к учебной деятельности и достижению высоких академических результатов.

Проведенное исследование подчеркивает комплексный и сложный характер изучаемой взаимосвязи академической мотивации и планирования карьеры. В частности, обращает на себя внимание проблема осмыслинности обучения учащимися. В исследовании показано, что сниженные оценки значимости знаний для будущей карьеры свидетельствуют о недостаточной сформированности у всех студентов, принимавших участие в работе, представлений о важности фундаментальных знаний и выраженной тенденции к смещению их внимания на приобретение только практического опыта. Полученный результат указывает на необходимость дальнейшей разработки изучаемой проблемы.

Ограничения настоящего исследования связаны, прежде всего, с характеристиками выборки – неравномерным распределением работающих и неработающих студентов, присутствием нескольких направлений и уровней образования, а также тем, что все респонденты проживают в Москве – что ставит под сомнение правомерность распространения результатов на генеральную совокупность. Также проведение онлайн-опроса не позволяет в должной степени контролировать ход заполнения опросников. Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения связи академической мотивации и карьерного планирования на большем объеме респондентов.

Библиографический список

1. Римская О. Н., Кранбихлер В. С. Уровень безработицы как триггер угрозы национальной безопасности стран (на примере России и стран Европы) // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2024. Т. 14, № 3. С. 246–255. <https://doi.org/10.17747/2618-947X-2023-3-246-255>, EDN: TFLGLA
2. Камарова Т. А. Необходимые компетенции студентов и выпускников вузов для успешного трудоустройства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2021. № 4. С. 25–35. <https://doi.org/10.18323/2221-5689-2021-4-25-35>, EDN: HFKVOP
3. Гизамова А. Г., Сайфуллин И. И., Кузяшев А. Н. Планирование карьеры как процесс личностного и профессионального самоопределения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 5 – 1 (44). С. 205–208. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-1048>, EDN: QDDROZ
4. Герасимова О. Я. Ценностно-мотивационные ориентации аспирантов и их карьерные траектории // Экономика труда. 2022. Т. 9, № 10. С. 1631–1644. <https://doi.org/10.18334/et.9.10.116357>, EDN: FEIHUF
5. Мантурова Н. М. Мотивация обучения и карьерные ориентации студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 344–348. EDN: YOBOSL
6. Егорова У. Г. Карьерные ориентации в студенческом возрасте // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманистические, медико-биологические науки. 2017. Т. 19, № 6. С. 26–30. EDN: OSPHN
7. Ефремкина И. Н. Исследование динамики карьерных ориентаций, учебной мотивации, их взаимосвязи у студентов-бакалавров как условия формирования готовности к профессиональной мобильности // Перспективы науки и образования. 2018. № 2 (32). С. 175–180. EDN: YXOCIC
8. Казакова Л. П., Данилов С. И. Особенности карьерных ориентаций студентов медицинского вуза и их связь с академической успеваемостью, переживаниями в деятельности и учебным выгоранием // Человеческий капитал. 2024. № 7 (187). С. 250–266. <https://doi.org/10.25629/HC.2024.07.24>, EDN: IFZORA
9. Сычев О. А., Гурьянова Т. А. Роль академической мотивации, жизненных стремлений и самоконгруэнтности в профессиональных намерениях студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование 2025. Т. 30, № 1. С. 105–117. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300108>, EDN: OZCIEQ
10. Горская Г. Б., Бушуева Л. Д. Особенности взаимосвязи карьерных ориентаций и мотивации у студентов физкультурных вузов // Вестник науки. 2023. Т. 4, № 5 (62). URL: <https://www.vestnik-nauki.ru/article/8455?ysclid=mcablzc7bf281478586> (дата обращения: 18.04.2025). EDN: QYZRIY
11. Харланова Т. Н. Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 169 с. EDN: DTZBKO
12. Елисеева А. П., Головина С. Г., Анжиганова О. Р. Сравнительный анализ карьерных ориентаций студентов, обучающихся на разных уровнях подготовки // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 9 (211). С. 535–538. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.9.p535-538>, EDN: OSJQKY
13. Шипилина Л. А. Особенности карьерных ориентаций магистрантов в контексте теории поколений: результаты эмпирического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10 (173). С. 96–102. EDN: BUTELE
14. Цветкова Н. А., Петрова Е. А., Савченко Д. В. Социально-психологические особенности работающих студентов: личностная направленность, жизнен-



- ная позиция, поликоммуникативная эмпатия // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 444–462. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.28>, EDN: WQQRCM
15. Цветкова Н. А., Лагилава К. Е. Ценности и базисные убеждения работающих и неработающих студентов // Вестник университета. 2022. № 8. С. 203–211. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2022-8-203-211>, EDN: TLDVNN
16. Якиманская И. С. Социальные представления о деньгах у работающих и неработающих студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN225.pdf> (дата обращения: 18.04.2025).
17. Михайлова О. Б., Лобанова Ю. К. Современный студент: особенности самоорганизации и удовлетворённости жизнью // Человеческий капитал. 2024. № 4 (184). С. 156–165 <https://doi.org/10.25629/HC.2024.04.16>, EDN: DQFOFM
18. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107, EDN: SJVWLN
19. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. М. : ООО «Проспект», 2025. 552 с. EDN: CWTEXA
20. Базаров Т. Ю., Парамузов А. В. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника Х. Цахера и М. Фрезе «Профессиональная временная перспектива будущего» // Организационная психология. 2019. Т. 9, № 1. С. 57–80. EDN: FCIVMY
21. Hobfoll S. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience // The Oxford Handbook of Stress / ed. S. Folkman. Health and Coping. New York, N.Y. : Oxford University Press, 2011. P. 127–147. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195375343.013.0007>
22. Henry H., Zacher H. Desmette D. Future Time Perspective in the Work Context: A Systematic Review of Quantitative Studies // Frontiers of Psychology. 2017. Vol. 8. March. Article 413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00413>
23. 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 (32). С. 341–347. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-341-347>, EDN: AMKGCO
- 2024, vol. 14, no. 3, pp. 246–255 (in Russian). <https://doi.org/10.17747/2618-947X-2023-3-246-255>, EDN: TFLGLA
2. Камарова Т. А. Necessary competences of students and university graduates for successful employment. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Economics and Management*, 2021, no. 4, pp. 25–35 (in Russian). <https://doi.org/10.18323/2221-5689-2021-4-25-35>, EDN: HFKVOP
3. Gizamova A. G., Saifullin I. I., Kuzyashev A. N. Career planning as a process of personal and professional self-determination. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2020, vol. 5–1 (44), pp. 205–208 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-1048>, EDN: QDDROZ
4. Gerasimova O. Ya. Motivational and value orientations of graduate students and their career trajectories. *Russian Journal of Labour Economics*, 2022, vol. 9 (10), pp. 1631–1644 (in Russian). <https://doi.org/10.18334/et.9.10.116357>, EDN: FEIHUF
5. Manturova N. M. Motivation of training and career orientations of students. *The World of Science, Culture and Education*, 2018, no. 5 (72), pp. 344–348 (in Russian). EDN: YOBOSL
6. Egorova U. G. Career orientation in student age. *Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences*, 2017, vol. 19, no. 6, pp. 26–30 (in Russian). EDN: OSPHINH
7. Efremkina I. N. The study of the dynamics of career orientations, educational motivation, their interrelations among bachelor students as the conditions for forming readiness for professional mobility. *International Scientific Electronic Journal*, 2018, vol. 2, no. 32, pp. 175–180 (in Russian). EDN: YXOCIC
8. Kazakova L. P., Danilov S. I. Peculiarities of medical students' career orientations and their relationship with academic performance, performance anxiety and academic burnout. *Human Capital*, 2024, vol. 7 (187), pp. 250–266 (in Russian). <https://doi.org/10.25629/HC.2024.07.24>, EDN: IFZORA
9. Sychev O. A., Guryanova T. A. The Role of Academic Motivation, Life Aspirations and Self-congruence in the Professional Intentions of Teacher Education Students. *Educational Psychology*, 2025, vol. 30, no. 1, pp. 105–107 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300108>, EDN: OZCIEQ
10. Gorskaya G. B., Bushueva L. D. Features of the relationship between career orientations and motivation among students of physical education universities. *Vestnik nauki = Science bulletin*, 2023, no. 5 (62), vol. 4. Available at: <https://www.вестник-науки.рф/article/8455?ysclid=mcablzc7bf281478586>. (accessed April 18, 2025) (in Russian). EDN: QYZRIY
11. Kharlanova T. N. *Development of career orientations of students in the process of professional training*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2015. 169 p. (in Russian). EDN: DTZBKO

References

1. Rimskaya O. N., Kranbikhler V. S. Unemployment level as a trigger for threats to the national security of countries (on the example of Russia and European countries). *Strategic Decisions and Risk Management*,



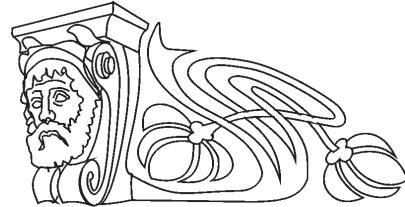
12. Eliseeva A. P., Golovina S. G., Anzhiganova O. R. Comparative analysis of career orientations of students studying at different training levels. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2022, no. 9 (211), pp. 535–538 (in Russian). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.9.p535-538>, EDN: OSJQKY
13. Shipilina L. A. Peculiarities of career orientations of master's degree students in the context of the theory of the generations: the results of the empirical studies. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no. 10 (173), pp. 96–102 (in Russian). EDN: BUTELE
14. Tsvetkova N. A., Petrova E. A., Savchenko D. V. Socio-psychological peculiarities of working students: personal orientation, life position, polycommunicative empathy. *Perspektivy nauki i obrazovaniia = Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 1 (55), pp. 444–462 (in Russian). <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.28>, EDN: WQQRCM
15. Tsvetkova N. A., Lagvilava K. E. Values and basic beliefs of working and non-working students. *Vestnik Universiteta*, 2022, no. 8, pp. 203–211 (in Russian). <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2022-8-203-211>, EDN: TLDVNN
16. Yakimanskaya I. S. Social perceptions of money among working and non-working students. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 13, no. 2 (in Russian). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN225.pdf> (accessed April 18, 2025).
17. Mikhailova O. B., Lobanova Yu. K. Modern student: Peculiarities of self-organization and life satisfaction. *Human Capital*, 2024, no. 4 (184), pp. 156–165 (in Russian). <https://doi.org/10.25629/HC.2024.04.16>, EDN: DQFOFM
18. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. "Academic motivation scales" questionnaire. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 96–107 (in Russian). EDN: SJVWLN
19. Pochebut L. G., Chiker V. A. *Organizatsionnaya sotsial'naya psichologiya* [Organizational and social psychology]. Moscow, OOO "Prospect", 2025. 552 p. (in Russian). EDN: CWTEXA
20. Bazarov T. Yu., Paramuzov A. V. Psychometric analysis of the Russian version of "The Occupational Future Time Perspective" by H. Zacher and M. Frese. *Organizational Psychology*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 57–80 (in Russian). EDN: FCIVMY
21. Hobfoll S. Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In: Folkman S. (ed.) *The Oxford Handbook of Stress, Health and Coping*. New York, Oxford University Press, 2011, pp. 127–147. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00413>
22. Henry H., Zacher H. Desmette D. Future Time Perspective in the Work Context: A Systematic Review of Quantitative Studies. *Frontiers of Psychology*, 2017, vol. 8, March, article 413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00413>
23. 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

Поступила в редакцию 25.04.2025; одобрена после рецензирования 27.05.2025; принятая к публикации 17.06.2025
The article was submitted 25.04.2025; approved after reviewing 27.05.2025; accepted for publication 17.06.2025

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 261–271
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 261–271
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-261-271>, EDN: TCGYTR

Научная статья
УДК 316.6:159.9

Роль характеристик психологической готовности личности в детерминации ее социальной активности



И. В. Арендачук , Е. Е. Бочарова

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

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, arend-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, bocharova-e@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7814-1581>

Аннотация. Актуальность: в условиях динамично изменяющегося мира все больше осознается значимость социальной активности человека как ценнейшего ресурса устойчивого инновационного развития российского общества. Выявление механизмов, детерминант социально-значимых инициатив человека требует конкретизации источников и первопричин его активности в разных сферах жизнедеятельности общества. Цель: выявление роли характеристик психологической готовности личности в детерминации ее социальной активности. Гипотеза: чем выше степень проявления социальной активности у молодежи, тем в большей степени она детерминирована характеристиками психологической готовности на уровнях эмоционального реагирования, самозащиты и личностных свойств. Участники: студенческая молодежь ($N = 206$) в возрасте от 16 – до 25 лет ($M = 20,4 \pm 2,43$; 68% жен.), обучающаяся в системе среднего профессионального образования ($n = 62$), а также получающая профессиональное образование в бакалавриате вузов г. Саратова (СГУ имени Н. Г. Чернышевского, СГТУ им. Гагарина Ю. А., Вавиловский университет) ($n = 144$). Методы (инструменты): для фиксации параметров эмоциональной готовности применена методика «Оценка эмоциональной направленности личности» (Б. И. Додонов, верификация Н. А. Бельской); Шкала общей само-эффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем, адаптация В. Г. Ромека) использована для изучения готовности личности к преодолению трудностей; с целью выявления личностных характеристиках готовности к принятию перемен применен «Опросник личностной готовности к переменам PCRS» (Personal change readiness survey) (А. Ролник, С. Хезер, М. Голд и К. Халл, адаптация Н. А. Бажановой и Г. Л. Бардиер); параметры социальной активности изучались в процессе анкетного опроса, разработанного коллективом авторов (Р. М. Шамионов с соавторами). Результаты: независимо от выраженности социальной активности молодежи, основными предикторами ее детерминации являются такие характеристики психологической готовности как гедоническая направленность личности и выраженная у нее смелость и предпримчивость; пугническая направленность выступает отрицательным предиктором социальной активности. Основные выводы: социальная активность студенческой молодежи, независимо от степени ее выраженности, в большей мере детерминирована эмоциональными характеристиками психологической готовности. Практическая значимость: результаты могут быть реализованы в разработке психологических программ, направленных на оптимизацию личностной готовности молодежи к социально-преобразующей деятельности.

Ключевые слова: социальная активность личности, психологическая готовность, характеристики психологической готовности к социальной активности, детерминация

Информация о вкладе каждого автора. И. В. Арендачук – концепция и дизайн исследования, сбор и анализ данных, написание текста; Е. Е. Бочарова – общая концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста.

Для цитирования: Арендачук И. В., Бочарова Е. Е. Роль характеристик психологической готовности личности в детерминации ее социальной активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 261–271. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-261-271>, EDN: TCGYTR

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

Article

The significance of the personal psychological readiness attributes in determining one's social activity

I. V. Arendachuk , E. E. Bocharova

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

Irina V. Arendachuk, arend-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>

Elena E. Bocharova, bocharova-e@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7814-1581>



Abstract. The relevance of the study is due to the fact that the importance of human social activity, which is considered as a valuable resource for the sustainable innovative development of Russian society, is increasingly recognized in the dynamically changing world. In this context, identification of mechanisms and determinants of socially significant human initiatives requires specifying the sources and root causes of human activity in various spheres of social life. The research *purpose* is to identify the role of the attributes of a person's psychological readiness in determining their social activity. The study *hypothesizes* that the higher the degree of social activity of young people is, the more it is determined by the characteristics of psychological readiness at the levels of emotional response, self-efficacy and personality traits. *Participants*: students ($N = 206$) aged 16 to 25 ($M = 20.4 \pm 2.43$; 68% of females) who are studying in the secondary vocational educational institutions ($n = 62$), as well as those obtaining their bachelor's degree in Saratov universities (Saratov State University, Gagarin State Technical University, Vavilov University) ($n = 144$). *Methods (tools)*: the technique "Assessment of the Person's Emotional Orientation" (by B. I. Dodonov, verification by N. A. Belskaya) was applied to fix the parameters of emotional readiness; the General Self- Efficacy Scale (by R. Schwarzer, M. Jerusalem, adaptation by V. G. Romek) was used to study a person's readiness to overcome difficulties; the "PCRS (Personal Change Readiness Survey)" (by A. Rolnik, S. Heather, M. Gold and K. Hull, adapted by N. A. Bazhanova and G. L. Bardier) was used to identify personal characteristics of readiness for accepting changes; the parameters of social activity were studied in the course of a questionnaire survey developed by a team of authors (R. M. Shamionov and co-authors). *Results*: regardless of the manifestation level of the youth's social activity, the main predictors of its determination are such characteristics of psychological readiness as the hedonic orientation of a personality and the pronounced courage and entrepreneurship; the pugnacious orientation is a negative predictor of social activity. *Main conclusions*: regardless of the degree of its manifestation, the social activity of students is largely determined by the emotional characteristics of psychological readiness. *Practical significance*: the results can be implemented in the development of psychological programs which are aimed at optimizing the personal readiness of young people for socially transformative activities.

Keywords: social activity of a person, psychological readiness, attributes of the psychological readiness for social activity, determination

Information on the authors' contribution. Irina V. Arendachuk worked out the research concept and design, collected and analyzed the data, and wrote the text; Elena E. Bocharova worked out the general concept and design of the research, analyzed the data, and wrote the text.

For citation: Arendachuk I. V., Bocharova E. E. The significance of the personal psychological readiness attributes in determining one's social activity. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 261–271 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-261-271>, EDN: TCGYTR

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

Введение

В условиях современного динамично изменяющегося мира все больше осознается значимость социальной активности человека как ценнейшего ресурса устойчивого инновационного развития российского общества во всех сферах его социальных практик. Совершенно очевидно, что ставить и решать задачи преобразования общества вне учета этой психологической переменной бесперспективно.

Опираясь на результаты ряда исследований социальной активности И. В. Арендачук [1], А. И. Балог [2], Е. Е. Бочаровой [3], К. Г. Сохадзе [4], В. А. Ситарова и В. Г. Маралова [5], И. В. Троцук с соавторами [6], Р. М. Шамионова с соавторами [7] и др., Р. М. Шамионов [8] предлагает интерпретировать социальную активность как частный случай инициативного воздействия субъектов на окружающую среду. Это воздействие направлено на изменение и преобразование социальных объектов, в результате чего происходят изменение самой личности и всей социальной ситуации, обретение человеком тех свойств субъекта и личности, которые предопределены его включением в деятельность различных групп, в социальную активность Других, где происходит усвоение норм, ценностей и установок, очерчивающих границы возможной активности, ее направления.

Чрезвычайно актуальными становятся вопросы об инициативном потенциале личности, который определяется её ресурсом целеполагания и целедостижения в реализации социально-значимой деятельности. Личность, как показано в исследовании Р. М. Шамионова с соавторами [9], выступает как субъект целеполагания, способный определять цели собственной социально-значимой деятельности, и как субъект реализации, способный ориентироваться в средствах их достижения, порождая при этом креативно-творческую интенцию созидания.

Примечательно, что, обращаясь к концептуализации понятий «инициация» в характеристиках – порождающий и инициативный, процессуально-деятельностный и собственно личностный и «инициатива», ключевой характеристикой которой являются целеобразующее начинание, свободное от интенции на конечный результат, В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский [10] отмечают их взаимообусловленность и неразрывность. «Нельзя оторвать процесс порождения "новой нормы" от ситуации деятельности, в которой она сформировалась (и которая регулировалась "старой нормой"), и от личности, которая обнаружила в ходе деятельности возможность для саморазвития» [10, с. 150]. В этой связи можно полагать, что социальная активность является собой высшую форму инициативной активности, направленной на осо-



зданное взаимодействие с социальной средой и преобразование себя, социокультурной среды в соответствии с интересами общества.

Выявление личностных механизмов социально-значимых инициатив человека требует конкретизации источников и первопричин его активности в разных сферах жизнедеятельности общества, заключающихся в личностном потенциале или психологической готовности личности к реализации деятельности социально-преобразовательной направленности (социальной активности).

Представления ученых о феномене психологической готовности личности к осуществлению тех или иных видов деятельности отличаются содержательной вариативностью, что свидетельствует о сложности и многогранности изучаемого феномена.

Особое внимание привлекают работы В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцевой [11], В. Е. Клочко, Э. В. Галажинского [10], Э. В. Галажинского с соавторами [12] и др., посвященные разработке проблемы инновационного потенциала.

Анализируя накопленный опыт изучения феномена инновационного потенциала личности, Э. В. Галажинский с соавторами [12] обосновывают необходимость его концептуализации через интегральную системную характеристику человека, определяющей его способность: генерировать новые формы поведения / деятельности на основе реализации тех возможностей, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысовых измерений его жизненного пространства и обеспечивать режим саморазвития.

Заметим, что ключевой категорией в понимании инновационного потенциала, согласно данным В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцевой [11], В. Е. Клочко, Э. В. Галажинского [10], Э. В. Галажинского с соавторами [12], является личностный ресурс (возможности) или готовность, характеризующая устойчивость трансформации потенциала (как резерва) в потенцию. Подобная логика авторской интерпретации инновационного потенциала во многом определяется содержательными характеристиками психологической готовности к деятельности, реализуемой в разных сферах социальных практик: инициативность как готовность действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, готовность к выходу за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов, готовность к саморазвитию, готов-

ность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь», готовность к переменам, способность к оправданному риску.

В работах Е. А. Мычко, А. С. Зелко [13] психологическая готовность понимается как комплексное психологическое образование, как взаимодействие операциональных, функциональных и личностных компонентов, позволяющих субъекту активно осуществлять практическую деятельность.

Психологическая готовность согласно данным М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [14] определяется как активность человека на этапе подготовки к деятельности, определенное психологическое состояние, предрасположенность действовать тем или иным образом. Готовность в таком понимании представляет собой динамическое образование, возникающее с момента определения цели деятельности и развивающееся по мере плана действий в данной ситуации. Логическим завершением данного состояния является осуществление предметных действий.

В работах Е. С. Носовой [15], Е. В. Волченковой с соавторами [16] психологическая готовность молодежи к социально-значимой деятельности определяется социально-мобилизационным потенциалом, характеристиками которого являются: инициатива, самостоятельность, творческие способности к перестраиванию деятельности в ситуациях неопределенности, мотивация достижения, устойчивость самоконтроля.

Б. Д. Парыгин [17] отмечает, что готовность к деятельности является необходимым условием ее осуществления, уделяя большое внимание роли готовности в начале осуществления деятельности и в конце как фактора, способствующего ее эффективному решению. Ученый акцентирует внимание на наличие различий между понятиями «психологическая готовность», «психологическая установка», указывая, что в состав деятельности может входить множество установок.

Обращаясь к анализу психологической готовности, Р. Д. Санжаева [18] отмечает ее функционально-детерминированную связь с личностными характеристиками, определяющими меру выраженности активности человека в процессе его самореализации, при «освоении» новой социальной позиции; в решении задач, связанных с социальной необходимостью.

Цель исследования, представленного в статье, заключается в выявлении роли характеристик психологической готовности личности в детерминации ее социальной активности.



Гипотеза: чем выше степень проявления социальной активности у молодежи, тем в большей степени она детерминирована характеристиками психологической готовности на уровнях эмоционального реагирования, самоэффективности и личностных свойств.

Научная новизна представленного исследования обусловлена тем, что впервые социальная активность рассмотрена в контексте психологической готовности к ее реализации современной молодежью. Также определены психологические детерминанты социальной активности у молодых людей с разной степенью ее выраженности, что позволило выявить определенные тенденции и закономерности.

Материалы

Участники. Исследование выполнено на выборке молодежи ($N = 206$, из них 68% респондентов женского пола и 32% – мужского) в возрасте от 16 – до 25 лет ($M = 20,4 \pm 2,43$), обучающейся в системе среднего профессионального образования ($n = 62$), а также получающих профессиональное образование в бакалавриате вузов г. Саратова (СГУ имени Н. Г. Чернышевского, СГТУ им. Гагарина Ю. А., Вавиловский университет) ($n = 144$).

Методики. Для изучения характеристик психологической готовности личности к реализации социальной активности был использован комплекс психодиагностических инструментов.

Методика «Оценка эмоциональной направленности личности» (Б. И. Додонов, верификация Н. А. Бельской) [19] позволила изучить параметры эмоциональной готовности: склонность к определенным эмоциональным переживаниям, обусловленным направленностью личности на альтруизм, коммуникацию, самоутверждение (глористическая направленность), на отношение к деятельности (практическая направленность), на борьбу (пугническая направленность), на романтизм, познание (гностическая направленность), на эстетику, удовольствие и комфорт (гедонистическая направленность), на приобретение и обладание вещами (акквизитивная направленность). Респондентам ставилась задача оценить каждую эмоцию с точки зрения желательности ее переживания в частотно-временном аспекте (от «никогда, безразлично» до «постоянно, всегда»).

Шкала общей само-эффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем, адаптация В. Г. Ромека) применена для выявления готовности личности

к преодолению трудностей, поскольку самоэффективность личности регулирует ее социальное поведение и мотивацию к осуществлению активных действий в трудных ситуациях [20]. Респондентам предлагалось выразить свое согласие/несогласие с 10 суждениями по 4-балльной шкале Лайкера от (min) 1 – «абсолютно неверно» до (max) 4 – «совершенно верно».

Опросник личностной готовности к переменам PCRS (Personal change readiness survey) (А. Ролник, С. Хезер, М. Голд и К. Халл, адаптация Н. А. Бажановой и Г. Л. Бардиер) позволил выявить личностные характеристики готовности молодых людей к принятию перемен, а именно – страсть, находчивость, оптимизм, смелость и предприимчивость, адаптивность, уверенность, толерантность к двусмысленности [21]. Участникам исследования предлагалось выразить свое согласие/несогласие по каждому из 35 вопросов (утверждений), сгруппированных в 7 шкал: от (min) 1 балл – «максимально не соответствует» до (max) 6 баллов – «максимально соответствует». Далее подсчитывается количество баллов по каждой из шкал, а также общий балл по всем шкалам. Для шкал, в состав которых входят прямые утверждения, каждому ответу присваивается балл от 1 до 6 (1 балл – «максимально не соответствует», 6 баллов – «максимально соответствует»). Для шкал с обратными утверждениями баллы присваиваются в зеркальном порядке от 6 до 1 (6 баллов – «максимально не соответствует», 1 балл – «максимально соответствует»).

Социальная активность студенческой молодежи изучалась в процессе анкетного опроса, разработанного коллективом авторов (Р. М. Шамионов с соавторами) [7]. Респондентам предлагалось оценить меру своей активности (альtruистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, социально-экономическая, образовательно-развивающая, духовная, религиозная, протестная, радикально-протестная, субкультурная) с приведенными в анкете утверждениями, используя пятибалльную шкалу Лайкера (от (min) 1 – «совершенно неверно» до (max) 5 – «совершенно верно»).

Методы анализа данных. Эмпирические данные фиксировались в сводных таблицах программы Microsoft Excel. Обработка проводилась посредством пакета статистических программ «Statistica for Windows 13». Проверка выборки на нормальность распределения проводилась по критерию К-С Колмогорова–Смирнова. Сравнительный анализ параметров психологической



готовности студенческой молодежи к реализации социальной активности в зависимости от степени ее выраженности осуществлялся по *t*-критерию Стьюдента. Детерминация социальной активности характеристиками психологической готовности выявлялась множественным регрессионным анализом, осуществленным методом пошагового включения переменных в регрессионную модель с анализом остатков по критерию Дарбина–Уотсона (DW).

Результаты и их обсуждение

Условием корректного использования параметрического *t*-критерия Стьюдента и метода множественного пошагового регрессионного анализа является соответствие выборки требованию нормальности распределения. Проверка выборки на соответствие данному требованию осуществлялась по обобщенному показателю выраженности социальной активности личности ($M = 2,39$; $SD = 0,04$; $\min = 1,17$; $\max = 3,83$), выявленному в результате анкетирования. Расчет статистического критерия Колмогорова–Смир-

нова (K-S, $d = 0,059$; $p > 0,2$ с учетом поправки Лильефорса) показал статистическую недостоверность различий между эмпирическим и нормальным теоретическим распределениями, что согласуется с гипотезой о нормальности распределения проверяемого признака.

Для сравнительного анализа характеристик психологической готовности молодежи с разной степенью ее социальной активности в исследуемой выборке были выделены две группы. В первую группу вошли молодые люди ($n = 64$) с низкой социальной активностью ($M = 1,75$; $SD = 0,25$); вторую группу составила молодежь ($n = 71$) с повышенной социальной активностью ($M = 2,98$; $SD = 0,28$).

По результатам сравнительного анализа установлены достоверные различия по таким характеристикам готовности к социальной активности, как самоэффективность, страсть и находчивость, а также различия на уровне тенденции ($p < 0,1$) по эмоциональным направлениям личности – пугнической, романтической и акквизитивной (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Характеристики психологической готовности студенческой молодежи
к реализации социальной активности в зависимости от степени ее выраженности
Characteristics of the psychological readiness of university students to implement social activity,
depending on the degree of its manifestation

Характеристики готовности	Степень социальной активности молодежи, $M \pm SD$		<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -level
	низкая ($n = 64$)	повышенная ($n = 71$)		
Социальная активность	$1,75 \pm 0,26$	$2,98 \pm 0,28$	-21,07	0,001
Самоэффективность	$25,43 \pm 6,42$	$28,55 \pm 6,71$	-2,17	0,033
Страсть	$16,60 \pm 5,16$	$19,53 \pm 3,61$	-3,06	0,003
Найдчивость	$18,75 \pm 4,28$	$20,56 \pm 3,85$	-2,05	0,044
Оптимизм	$17,53 \pm 4,62$	$17,56 \pm 2,95$	-0,04	0,971
Смелость, предпринимчивость	$15,63 \pm 4,30$	$14,49 \pm 3,48$	1,34	0,182
Адаптивность	$15,78 \pm 3,98$	$14,98 \pm 3,46$	0,99	0,326
Уверенность	$18,35 \pm 4,29$	$19,60 \pm 4,01$	-1,39	0,169
Толерантность к двусмысленности	$14,13 \pm 4,06$	$15,02 \pm 3,44$	-1,10	0,274
Направленность личности				
альtruистическая	$8,93 \pm 2,71$	$9,44 \pm 2,93$	-0,84	0,400
коммуникативная	$8,95 \pm 2,94$	$8,98 \pm 3,12$	-0,04	0,967
глорическая	$7,08 \pm 3,31$	$7,67 \pm 3,06$	-0,86	0,394
практическая	$9,25 \pm 2,13$	$8,87 \pm 2,84$	0,70	0,488
пугническая	$6,85 \pm 3,25$	$7,89 \pm 2,24$	-1,73	0,087
романтическая	$7,38 \pm 2,96$	$8,42 \pm 2,74$	-1,69	0,094
гностическая	$8,30 \pm 2,69$	$7,87 \pm 3,08$	0,69	0,494
эстетическая	$7,65 \pm 2,78$	$8,22 \pm 3,33$	-0,85	0,395
гедонистическая	$8,38 \pm 2,82$	$7,62 \pm 3,27$	1,13	0,262
акквизитивная	$8,10 \pm 2,62$	$8,98 \pm 2,49$	-1,63	0,097

Примечание. Полужирным выделены значимые различия.

Note. Significant differences are highlighted in bold.



Полученные результаты свидетельствуют о том, что более высокая степень проявления социальной активности молодежи связана с выраженностью:

– самоэффективности, проявляющейся у молодых людей в уверенности успешно преодолевать трудности и выполнять поставленные задачи;

– страсти как энергичности и неутомимости;

– находчивости как умения находить выходы из сложных и неопределенных ситуаций, проявлять неординарность при решении возникающих проблем.

Кроме того, более социально активная молодежь в определенной степени склонна к эмоциональным переживаниям, связанным с их направленностью на преодоление препятствий, на исследование таинственного и необычного, на приобретательство.

Представленные данные сравнительного анализа частично согласуются с полученными ранее результатами при изучении характеристик психологической готовности к реализации разных видов социальной активности в группах учащейся и работающей молодежи. Так, согласно данным И. В. Арендакук [22], было показано, что при более высокой самоэффективности лич-

ности ее нацеленность на успех и готовность к преодолению трудностей связана с альтруистической, досуговой, социально-экономической, образовательно-развивающей и духовной формами социальной активности, а среди личностных характеристик готовности в разных видах социальной активности особенно выражены страсть, находчивость, уверенность и толерантность к двусмысленности.

Для поиска ответа на вопрос о том, насколько психологическая готовность личности детерминирует социальную активность, был проведен регрессионный анализ.

Регрессионная модель, раскрывающая детерминацию социальной активности (зависимая переменная) характеристиками психологической готовности молодежи с низкой степенью ее выраженности, показала, что почти все коэффициенты предикторов, входящих в структуру модели, значимы по уровню $p < 0,05$ (за исключением предиктора «смелость, предпримчивость», значимым по уровню $p < 0,1$). Модель объясняет 67,2% вариаций зависимой переменной (R^2); F -критерий Фишера свидетельствует об общей значимости уравнения регрессии ($p < 0,001$); остатки от регрессии без заметных автокорреляций (статистика DW приближена к значению 2; коэффициент автокорреляции приближен к нулю) (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Роль характеристик психологической готовности в детерминации социальной активности у молодежи с низкой степенью ее выраженности ($n = 64$)
The role of the psychological readiness attributes in determining social activity of young people with a low degree of its manifestation ($n = 64$)

Компоненты модели (характеристики)	Параметры регрессионной модели			
	β	b	t	p
Intercept		1,234	4,396	0,000
Оптимизм	0,329	0,018	2,377	0,024
Толерантность к двусмысленности	0,471	0,030	2,929	0,007
Адаптивность	-0,678	-0,044	-3,858	0,001
Пугническая направленность	-0,626	-0,049	-4,340	0,000
Гедонистическая направленность	0,829	0,075	4,011	0,000
Смелость, предпримчивость	0,383	0,023	1,836	0,077
Статистические параметры модели	R	R^2	F (10,29)	p^*
	0,820	0,672	5,94	0,000
Анализ остатков	$Std.Error$	DW	r	
	0,170	2,098	-0,049	

Примечание. β – стандартизованные коэффициенты регрессии; b – оценки параметров модели; t – значения t -критерия Стьюдента; p – уровень значимости всех компонентов модели; R – коэффициент регрессии; R^2 – коэффициент детерминации; F – критерий Фишера; p^* – уровень значимости критерия Фишера; $Std.Error$ – стандартная ошибка остатков; DW – критерий Дарбина–Уотсона; r – коэффициент автокорреляции.

Note. β – standardized regression coefficients; b – estimates of model parameters; t – values of Student's t -criterion; p – significance level of all the model components; R – regression coefficient; R^2 – coefficient of determination; F – Fisher criterion; p^* – significance level of Fisher criterion; $Std.Error$ – standard error of residuals; DW – the Darbin-Watson criterion; r – autocorrelation coefficient.



Качественный анализ представленной регрессионной модели позволил выявить предикторы низкой социальной активности молодежи. Было установлено, что молодые люди могут проявлять более высокую социальную активность при выраженной оптимизме, толерантности к двусмысленности, смелости и предпримчивости, а также в деятельности, направленной на получение удовольствия и повышающей эмоциональные переживания в связи с реализацией потребности в телесном и душевном комфорте. Необходимость преодолевать препятствия и возникающие при этом эмоциональные переживания, а также проявлять умения перестраиваться в новых ситуациях снижают и без того невысокий уровень социальной активности у представителей этой группы молодежи. Следует отметить, что на обратную взаимосвязь социальной активности и адаптивности личности в структуре адаптационной готовности указывает и Р. М. Шаминов [23], по мнению которого

активность личности служит фактором снижения адаптации, поскольку внешние изменения, создавая условия для дестабилизации личности и снижения ее адаптированности, выступают условиями проявления активности личности.

В *регрессионной модели*, описывающей детерминацию социальной активности (зависимая переменная) *характеристиками психологической готовности молодежи с повышенной степенью ее выраженности*, 45% коэффициентов предикторов, входящих в структуру модели, оказались значимыми на уровне $p \leq 0,05$, остальные предикторы значимы на уровне $p \leq 0,1$. Модель объясняет 50,8% вариаций зависимой переменной (R^2); *F*-критерий Фишера свидетельствует об общей значимости уравнения регрессии ($p < 0,01$); остатки от регрессии без заметных автокорреляций (статистика *DW* приближена к значению 2; коэффициент автокорреляции приближен к нулю) (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Роль характеристик психологической готовности в детерминации социальной активности у молодежи с повышенной степенью ее выраженности ($n = 71$)
The role of psychological readiness attributes in determining social activity of young people with a high degree of its manifestation ($n = 71$)

Компоненты модели (характеристики)	Параметры регрессионной модели			
	β	b	t	p
Intercept		2,458	12,101	0,000
Глорическая направленность	-0,647	-0,039	-3,572	0,001
Гедонистическая направленность	0,879	0,053	3,404	0,002
Эстетическая направленность	-0,449	-0,025	-2,043	0,050
Романтическая направленность	0,367	0,026	2,148	0,040
Пугническая направленность	-0,277	-0,022	-1,904	0,067
Коммуникативная направленность	-0,363	-0,022	-1,625	0,100
Самоэффективность	0,280	0,008	1,687	0,100
Смелость, предпримчивость	0,255	0,015	1,885	0,070
Находчивость	0,261	0,013	1,736	0,093
Статистические параметры модели	R	R^2	$F (9,29)$	p^*
	0,712	0,508	3,33	0,006
Анализ остатков	<i>Std.Error</i>	<i>DW</i>	r	
	0,149	2,125	-0,083	

Примечание. β – стандартизованные коэффициенты регрессии; b – оценки параметров модели; t – значения *t*-критерия Стьюдента; p – уровень значимости всех компонентов модели; R – коэффициент регрессии; R^2 – коэффициент детерминации; F – критерий Фишера; p^* – уровень значимости критерия Фишера; *Std.Error* – стандартная ошибка остатков; *DW* – критерий Дарбина–Уотсона; r – коэффициент автокорреляции.

Note. β – standardized regression coefficients; b – estimates of model parameters; t – values of Student's *t*-criterion; p – significance level of all the model components; R – regression coefficient; R^2 – coefficient of determination; F – Fisher criterion; p^* – significance level of Fisher criterion; *Std.Error* – standard error of residuals; *DW* – the Darbin–Watson criterion; r – autocorrelation coefficient.



Представленная регрессионная модель показывает, что у молодых людей с повышенной социальной активностью в структуре ее детерминант доминируют характеристики эмоциональной готовности: направленность личности на получение удовольствия, необычных впечатлений, повышают социальную активность, а направленность на переживание эмоций, связанных с потребностью в самоутверждении и славе, с гармонией с окружающим миром, наоборот, снижают ее. Также тенденция к снижению социальной активности может наблюдаться при выраженности пугнической и коммуникативной направленности личности, когда она стремится к эмоциональной вовлеченности в процесс преодоления препятствий или дружеского общения с чрезмерной ориентацией на собеседника. Готовность к достижению цели в процессе преодоления трудностей (самоэффективность), а также характеристики личностной готовности к переменам – смелость, предпримчивость и находчивость – также могут повышать степень, оптимизировать «индекс» социальной активности молодежи.

Полученные результаты достаточно трудно соотнести с другими аналогичными данными, поскольку исследований социальной активности в контексте ее детерминации характеристиками психологической готовности личности практически не проводилось. Однако можно отметить публикации, в которых показаны результаты исследований, косвенно согласующиеся с представленными в статье данными. Так, А. А. Фризен и А. А. Кайнушева отмечают наличие взаимосвязи субъектной активности личности в период поздней юности и ее убежденности в самоэффективности [24]. О самоэффективности как ресурсе творческой активности, определяющей готовность подростков браться за решение трудных задач и ставить более высокие цели, говорит С. В. Дружинина [25]. В контексте взаимосвязи социальной активности и эмоциональной готовности молодежи можно отметить исследование Н. А. Буравлевой с соавторами [26], показывающее обусловленность личностной готовности к активной деятельности эмоциональным интеллектом.

Заключение

Проведенное исследование свидетельствует о том, что социальная активность сту-

денческой молодежи, независимо от степени ее выраженности, в большей степени детерминирована характеристиками эмоционального компонента психологической готовности.

Определены психологические детерминанты социальной активности у молодых людей с разной степенью ее выраженности, что позволило выявить определенные тенденции и закономерности. Представим их в виде обобщенных заключений.

1. Независимо от выраженности социальной активности у молодежи, основными предикторами, детерминирующими повышение ее проявления, являются такие характеристики психологической готовности, как гедоническая направленность личности и выраженная у нее смелость и предпримчивость, а также снижающая активность пугническая направленность.

2. Чем более выражено проявляется у молодежи социальная активность, тем в большей степени она детерминирована характеристиками эмоциональной готовности, личностной готовности к изменениям, готовностью к преодолению трудностей при достижении поставленных целей.

3. При низкой социальной активности в структуре ее детерминации преобладают характеристики личностной готовности к изменениям.

Практическая значимость исследования связана с тем, что выявленные детерминанты психологической готовности к социальной активности, представленные в виде структурных компонентов регрессионной модели, позволяют прогнозировать не только степень ее выраженности в молодежной среде, но и проектировать программы учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях, в молодежных общественных организациях, с учетом меры выраженности у молодых людей социальной активности. Так, для повышения степени проявления социальной активности у молодежи представляются целесообразными психолого-педагогические мероприятия, направленные на развитие не только личностной готовности к активным действиям, но компонентов эмоциональной готовности и готовности к проявлению самоэффективности.

Основным ограничением исследования является диспропорция в выборке по половому признаку, большинство выборки представлено студентами-девушками.



Библиографический список

1. Арендачук И. В. Субъектно-деятельностные детерминанты видов социальной активности учащейся молодежи // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 4. С. 560–581. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-560-581>, EDN: AZLZJP
2. Балог А. И. Социальная активность студенческой молодежи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6–2. С. 143–146. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-143-146>, EDN: VKUWGF
3. Бочарова Е. Е. Представление личности о культурно-исторических фактах и их роли в детерминации социальной активности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 22–35. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-1-22-35>, EDN: EALCMR
4. Сохадзе К. Г. Социальная активность российской молодежи: масштабы и факторы сдерживания // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2017. Т. 17, № 3. С. 348–363. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363>, EDN: ZDWRBL
5. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164–176. <https://doi.org/10.17805/zpu.2015.4.15>, EDN: VCTFMF
6. Троцук И. В., Сохадзе К. Г., Лаврушина А. И. Неинституциональные форматы социальной активности российской молодежи (по результатам экспертных и массовых опросов) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 6–7. С. 108–113. EDN: WHHLGB
7. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Арендачук И. В., Бочарова Е. Е., Усова Н. В., Кленова М. А., Шарпов А. А., Загородний А. И. Психология социальной активности молодежи. М. : Пере, 2020. 200 с. EDN: ABHFKT
8. Шамионов Р. М. Эмпирическая модель социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22, вып. 2. С. 188–196. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-188-196>, EDN: MYTXDK
9. Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Невский Е. В. Характеристики личности и активности студентов как предикторы степени реального и предпочтительного участия в образовательно-развивающей деятельности // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 477–490. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.30>, EDN: FHEZNM
10. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Психология инновационного поведения. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2009. 238 с. EDN: QXZRWV
11. Клочко В. Е., Краснорядцева О. М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 337. С. 151–154. EDN: NBINYZ
12. Галажинский Э. В., Клочко В. Е., Краснорядцева О. М., Агеева И. А. Кросс-культурное исследование психологической готовности студентов к инновационному поведению // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 1. С. 69–78. EDN: QBQDTT
13. Мычко Е. А., Зелко А. С. Проблема психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18, № 4. С. 23–27. EDN: RUMHYT
14. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 175 с.
15. Носова Е. С. Формирование психологической готовности к добровольческой деятельности // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 186–190. EDN: KNVTMJ
16. Волченкова Е. В., Митягина Е. В., Бородатая М. Н. Готовность молодежи к добровольческой деятельности: региональный контекст // Вестник Вятского государственного университета. 2023. № 3 (149). С. 116–126. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.23.042>, EDN: DCNODE
17. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 1999. 592 с. EDN: TLDZRT
18. Санжасаева Р. Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2. С. 6–16. EDN: YNLUSB
19. Бельская Н. А. Математическая верификация конструктной валидности методики исследования эмоциональной направленности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 4. С. 46–50. EDN: RTKICX
20. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Г. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76. EDN: VLYGQL
21. Бажанова Н. А. Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания» (Перевод и апробация опросника «Personal change-readiness survey») // Acta Eruditorum: научные доклады и сообщения. 2005. Т. 2. С. 169–178.
22. Арендачук И. В. Характеристики психологической готовности к социальной активности как детерминанты разных форм ее проявления у российской студенческой молодежи в Саратовском регионе // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 64–84. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-64-84>, EDN: VVIUQQ



23. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 72–80. EDN: PKAKVD
24. Фризен М. А., Кайнушева А. А. Психологическое исследование параметров субъектной активности личности в период поздней юности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2018. № 1 (31). С. 53–59. EDN: VTACLK
25. Дружинина С. В. Ментальные ресурсы как основа творческой самореализации в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 2. С. 41–46. EDN: UHNCXF
26. Буравлева Н. А., Каракурова О. В., Атаманова И. В., Богомаз С. А. Психологические ресурсы личностной готовности к деятельности студентов в ситуации изменений // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 2 (42). С. 146–155. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-146-155>, EDN: OSZLCG
7. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Arendachuk I. V., Bocharova E. E., Usova N. V., Klenova M. A., Sharov A. A., Zagranichny A. I. *Psichologiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi* [Psychology of Social Activity of Youth]. Moscow, Pero, 2020. 200 p. (in Russian). EDN: ABHFKT
8. Shamionov R. M. Empirical model of youth social activity. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, vol. 22, iss. 2, pp. 188–196 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-188-196>, EDN: MYTXDK
9. Shamionov R. M., Bocharova E. E., Nevsky E. V. Characteristics of students' personality and activity as predictors of the degree of real and preferred participation in educational and developmental activities. *Perspektivy nauki i obrazovaniia = Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 1 (55), pp. 477–490 (in Russian). <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.30>, EDN: FHEZNM
10. Klochko V. E., Galazhinsky E. V. *Psychology of Innovative Behavior*. Tomsk, National Research Tomsk State University Publ., 2009. 238 p. (in Russian). EDN: QXZRWV
11. Klochko V. E., Krasnoriadtseva O. M. Peculiarities of «innovative potential of personality» operational definition. *Tomsk State University Journal*, 2010, no. 337, pp. 151–154 (in Russian). EDN: NBINYZ
12. Galazhinsky E. V. Klochko V. E., Krasnoriadtseva O. M., Ageeva I. A. Cross-cultural study of psychological readiness of students for innovative behaviour. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2013, vol. 6, no. 1, pp. 69–78 (in Russian). EDN: QBQDTT
13. Mychko E. I., Zyolko A. S. The problem of psychological readiness to professional activities in future teachers. *Psychological Science and Education*, 2013, vol. 18, no. 4, pp. 23–27 (in Russian). EDN: RUMHYT
14. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk, Belarusian State University Publ., 1976. 175 p. (in Russian)
15. Nosova E. S. Formation of psychological readiness to voluntary of activity. *Siberian Journal of Psychology*, 2007, no. 25, pp. 186–190 (in Russian). EDN: KNVTMJ
16. Volchenkova E. V., Mityagina E. V., Borodataya M. N. Youth's willingness to volunteer: A regional context. *Herald of Vyatka State University*, 2023, no. 3 (149), pp. 116–126 (in Russian). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.23.042>, EDN: DCNODE
17. Parygin B. D. *Social Psychology. Problems of Methodology, History and Theory*. St. Petersburg, St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions Publ., 1999. 592 p. (in Russian). EDN: TLDZRT
18. Sanzhayeva R. D. Readiness and its psychological mechanisms. *Bulletin of Buryat State University. Education, Personality. Society*, 2016, no. 2, pp. 6–16 (in Russian). EDN: YNLUSB
19. Belskaya N. A. The mathematical verification of emotional orientation method's construct validity.

References

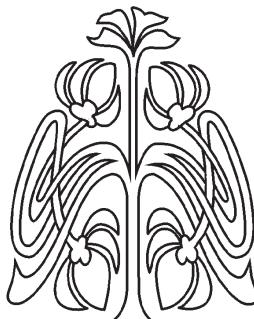
1. Arendachuk I. V. Subject-activity determinants of types of social activity of students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2019, vol. 16, no. 4, pp. 560–581 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-560-581>, EDN: AZLZJP
2. Balog A. I. Social activity of student youth. *Historical and Social Educational Ideas*, 2015, vol. 7, no. 6–2, pp. 143–146 (in Russian). <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-143-146>, EDN: VKUWGF
3. Bocharova E. E. Representation of a person about cultural and historical facts and their role in determining social activity. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 1, pp. 22–35 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-1-22-35>, EDN: EALCMR
4. Sokhadze K. G. Social activity of the Russian youth: The scope and restraining factors. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*, 2017, vol. 17, no. 3, pp. 348–363 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363>, EDN: ZDWRBL
5. Sitarov V. A., Maralov V. G. A person's social activity (levels, criteria, types and ways of development). *Knowledge. Understanding. Skill*, 2015, no. 4, pp. 164–176 (in Russian). <https://doi.org/10.17805/zpu.2015.4.15>, EDN: VCTFMF
6. Trotsuk I. V., Sokhadze K. G., Lavrushina A. I. Noninstitutional formats of social activity of Russian youth (based on the results of expert and mass surveys). *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*, 2016, no. 6–7, pp. 108–113 (in Russian). EDN: WHHLGB
7. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Arendachuk I. V., Bocharova E. E., Usova N. V., Klenova M. A., Sharov A. A., Zagranichny A. I. *Psichologiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi* [Psychology of Social Activity of Youth]. Moscow, Pero, 2020. 200 p. (in Russian). EDN: ABHFKT
8. Shamionov R. M. Empirical model of youth social activity. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, vol. 22, iss. 2, pp. 188–196 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-188-196>, EDN: MYTXDK
9. Shamionov R. M., Bocharova E. E., Nevsky E. V. Characteristics of students' personality and activity as predictors of the degree of real and preferred participation in educational and developmental activities. *Perspektivy nauki i obrazovaniia = Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 1 (55), pp. 477–490 (in Russian). <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.30>, EDN: FHEZNM
10. Klochko V. E., Galazhinsky E. V. *Psychology of Innovative Behavior*. Tomsk, National Research Tomsk State University Publ., 2009. 238 p. (in Russian). EDN: QXZRWV
11. Klochko V. E., Krasnoriadtseva O. M. Peculiarities of «innovative potential of personality» operational definition. *Tomsk State University Journal*, 2010, no. 337, pp. 151–154 (in Russian). EDN: NBINYZ
12. Galazhinsky E. V. Klochko V. E., Krasnoriadtseva O. M., Ageeva I. A. Cross-cultural study of psychological readiness of students for innovative behaviour. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2013, vol. 6, no. 1, pp. 69–78 (in Russian). EDN: QBQDTT
13. Mychko E. I., Zyolko A. S. The problem of psychological readiness to professional activities in future teachers. *Psychological Science and Education*, 2013, vol. 18, no. 4, pp. 23–27 (in Russian). EDN: RUMHYT
14. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk, Belarusian State University Publ., 1976. 175 p. (in Russian)
15. Nosova E. S. Formation of psychological readiness to voluntary of activity. *Siberian Journal of Psychology*, 2007, no. 25, pp. 186–190 (in Russian). EDN: KNVTMJ
16. Volchenkova E. V., Mityagina E. V., Borodataya M. N. Youth's willingness to volunteer: A regional context. *Herald of Vyatka State University*, 2023, no. 3 (149), pp. 116–126 (in Russian). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.23.042>, EDN: DCNODE
17. Parygin B. D. *Social Psychology. Problems of Methodology, History and Theory*. St. Petersburg, St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions Publ., 1999. 592 p. (in Russian). EDN: TLDZRT
18. Sanzhayeva R. D. Readiness and its psychological mechanisms. *Bulletin of Buryat State University. Education, Personality. Society*, 2016, no. 2, pp. 6–16 (in Russian). EDN: YNLUSB
19. Belskaya N. A. The mathematical verification of emotional orientation method's construct validity.



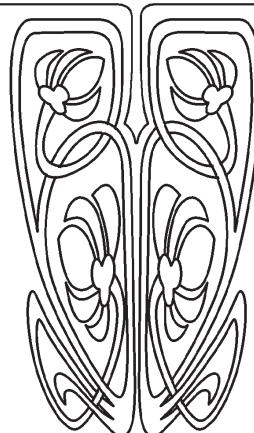
- Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 4, pp. 46–50 (in Russian). EDN: RTKICX
20. Schwarzer R., Erusalem M., Romek V. G. Russian version of the R. Schwarzer and M. Yerusalem General Self-Efficacy Scale. *Inostrannaya psikhologiya = Foreign Psychology*, 1996, no. 7, pp. 71–76 (in Russian). EDN: VLYGQL
21. Bazhanova N. A. Personal readiness for change in the context of the study of the phenomenon of “expectation” (Translation and testing of the questionnaire “Personal change-readiness survey”). *Acta Eruditorum: Scientific Reports and Communications*, 2005, vol. 2, pp. 169–178 (in Russian).
22. Arendachuk I. V. Characteristics of Psychological Readiness for Social Activity as Determinants of Different Forms of its Manifestation among Russian Student Youth in the Saratov Region. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 64–84 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-64-84>, EDN: VVIUQQ
23. Shamionov R. M. The relationship between adaptive readiness and social activity of the personality. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2012, vol. 5, no. 2, pp. 72–80 (in Russian). EDN: PKAKVD
24. Frizen M. A., Kainusheva A. A. Psychological investigation of the personality subject activity parameters in the period of late youth. *Journal Collection of Scientific Works of Krasec. The Humanities*, 2018, no. 1 (31), pp. 53–59 (in Russian). EDN: VTACLK
25. Druzhinina S. V. Mental resources as the basis of creative self-realisation in adolescence. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, 2015, vol. 21, no. 2, pp. 41–46 (in Russian). EDN: UHHCXF
26. Buravleva N. A., Karakulova O. V., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Psychological resources of personal readiness for students' activities in a situation of change. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, no. 2 (62), pp. 146–155 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-146-155>, EDN: OSZLCG

Поступила в редакцию 17.03.2025; одобрена после рецензирования 21.05.2025; принята к публикации 17.06. 2025
The article was submitted 17.03.2025; approved after reviewing 21.05.2025; accepted for publication 17.06.2025

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 272–282

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 272–282

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-272-282>

EDN: TTJOJ

Научная статья
УДК 37.015

Возврат без гарантии: воспитание и ретроинновации

Н. Л. Селиванова

Центр воспитания и развития личности Российской академии образования, Россия, 119121, г. Москва, Погодинская ул., д. 8

Селиванова Наталья Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель лаборатории развития содержания воспитания и социализации, nselivanova2000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>

Аннотация. Актуальность исследования: в условиях социокультурной трансформации современного общества наблюдается рост интереса к традиционным воспитательным практикам, что стимулирует появление феномена ретроинноваций. Цель: рассмотреть понятие и феномен ретроинноваций, показав ограничения и риски их использования в современном воспитательном процессе. Результаты: раскрыта сущность данного явления, теоретико-методологические основания его введения в категориальное поле теории воспитания и его практику, показаны риски, возникающие при его внедрении. Подчёркивается неоднозначность термина «ретроинновация» и дистанцируется от его апологетики, рассматривая его как скорее публицистическую, чем научную категорию. Представлены причины появления ретроинноваций как самостоятельного понятия и педагогического феномена. Отмечено, что, несмотря на активное использование данного термина в научных дискуссиях, его необходимость остается спорной, поскольку ключевые аспекты ретроинноваций уже охватываются существующими категориями «традиция» и «инновация». Предполагается, что возвращение к прежним воспитательным формам может быть оправдано только в случае их осмысленного преобразования и адаптации к современным образовательным условиям. Особое вниманиеделено рискам формализма, потери вариативности и игнорирования изменившихся потребностей учащихся. В числе возможных негативных последствий рассматривается потенциальная устаревшая направленность ретроинноваций, которая может препятствовать внедрению новых педагогических методик и снижать гибкость образовательных систем. Отмечена вероятность идеализации воспитательной практики прошлого без учета ее недостатков, что может затруднить адекватную адаптацию традиционных практик к современным условиям. Основные выводы: обосновано, что ретроинновации, лишённые критической экспертизы и методической поддержки, могут препятствовать подлинному педагогическому обновлению. Вместе с тем подчёркивается, что при должной рефлексии ретроинновации могут быть использованы как ресурс образовательной преемственности и инструмент культурно ориентированной модернизации. Практическая значимость: результаты позволяют критически отнестись к процессу внедрения ретроинноваций в современный процесс воспитания, оценивая при этом их возможности и риски использования.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный потенциал, инновация, ретроинновация, риск, соотношение традиции и инновации в воспитании, традиция



Благодарности и финансирование: Исследование выполнено в 2025 году в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 075-01476-22-00 по теме «Разработка теоретических и практических основ проведения воспитательной работы в высших учебных заведениях в современных условиях».

Для цитирования: Селиванова Н. Л. Возврат без гарантии: воспитание и ретроинновации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 272–282. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-272-282>, EDN: TTJIOJ

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

Article

Return without a guarantee: Personal development and retro-innovations

N. L. Selivanova

Center for the Character Education and Personal Enhancement of Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russia
Nataliya L. Selivanova, nselivanova2000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>

Abstract. *Relevance of the study:* in the context of the social and cultural transformation of modern society, there is a growing interest in traditional personal-development practices, which stimulates the emergence of such phenomenon as retro-innovations. The *purpose* of the study is to consider the concept and phenomenon of retro-innovations and to show the limitations and risks of their use in education today. *Results:* the study has revealed the essence of the phenomenon, theoretical and methodological grounding for its introduction as a category of the personal-development theory and practice; the risks arising from the implementation of retro-innovations are shown. The author emphasizes the ambiguity of the term “retro-innovation” and distances from its apologetics, considering it as a journalistic rather than a scientific category. The study also presents the reasons for the introduction of retro-innovations as an independent concept and a pedagogical phenomenon. It is noted that, despite the active use of this term in scientific discussions, its necessity remains controversial, since the key aspects of retro-innovations are covered by the well-known categories of “tradition” and “innovation”. It is assumed that a return to the previous personal-development techniques and forms can be justified only if they are meaningfully transformed and adapted to modern educational conditions. Special attention is paid to the risks of formalism, loss of variability and ignoring students' changing needs. Among possible negative consequences, the author considers potential outdated orientation of retro-innovations, which may hinder the introduction of new teaching methods and reduce the flexibility of educational systems. The study points out the possibility of idealizing educational practices of the past without taking into account their shortcomings. This may make it difficult to adequately adapt traditional practices to modern conditions. *Main conclusions:* the research proves that retro-innovations, which are devoid of critical expertise and methodological support, can hinder true pedagogical renewal. At the same time, it is emphasized that with proper reflection, retro-innovations can be used as a resource of educational continuity and as a tool for culturally oriented modernization. *Practical significance:* the results of the study allow a critical approach to introducing retro-innovations into the modern personal-development educational process which should be combined with the assessment of their productivity and risks of application.

Keywords: personal development, personal-development potential, innovation, retro-innovation, risk, correlation of tradition and innovation in personal development, tradition

Acknowledgements and funding: The study was completed in 2025 within the framework of the State Assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 075-01476-22-00 “Development of Theoretical and Practical Foundations of Educational Work in Higher Educational Institutions in Modern Conditions”.

For citation: Selivanova N. L. Return without a guarantee: Personal development and retro-innovations. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 272–282 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-272-282>, EDN: TTJIOJ

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

Введение

Современная система воспитания в России переживает этап глубоких трансформаций, вызванных как внутренними социокультурными сдвигами, так и внешними вызовами. Обострение вопросов идентичности, переоценка ценностей, технологизация и цифровизация общества, рост неопределенности – всё это подталкивает педагогическое сообщество к поиску новых стратегий воспитания. В такие периоды особенно заметна тяга к уже опробованным формам, к прошлому, пусть не идеальному, но проверенному временем. Так и возникает фено-

мен ретроинновации – не как чётко выверенная научная категория, а скорее как попытка осмыслить удивительное возвращение знакомого, но чуть подзабытого.

В последние годы педагоги-исследователи всё чаще обращаются к термину «ретроинновация». Позвольте сразу обозначить свою позицию: я не являюсь ни поклонником этого понятия, ни апологетом соответствующего явления.

Тем не менее, отрицать сам факт возвращения целого ряда воспитательных практик, некогда активно применявшихся в советской или даже дореволюционной педагогике, невоз-



можно. Порядка пятнадцати лет назад можно было наблюдать их постепенное возвращение в нормативно-правовые документы и в школьную практику. Среди них – юнармейское движение, «Российское движение школьников», единая школьная форма, использование образов исторических личностей в воспитательной работе, волонтёрская деятельность, туристско-краеведческие экспедиции, общественно-полезный труд, уроки труда и профориентация, наставничество старших над младшими. Всё это вернулось не вдруг, не единым потоком, а шаг за шагом, появляясь в школе как будто заново.

Естественно, что в этой связи понадобилось найти новое понятие – звучное, «цепляющее». Так, в педагогический обиход вошло слово «ретроинновация». Следует отметить, что оно довольно прочно утвердилось и в научном дискурсе, несмотря на наличие отдельных черт публицистичности. Педагоги-исследователи его подхватили, практики тоже.

Существует основание полагать, что уже устоявшиеся в научном дискурсе понятия «традиция» и «инновация» в полной мере позволяют описывать явления возвращения к педагогическим идеям прошлого. Введение понятия «ретроинновация» в данном контексте не является методологически необходимым и, скорее, отражает стремление к терминологической новизне, нежели объективную необходимость в концептуальном уточнении.

Примечательно, что понятие «ретроинновация» не ограничивается исключительно педагогической областью. Ретроинновации, как явление, получают все большее внимание в различных научных дисциплинах и областях, начиная от социологии и заканчивая технологией. Этот процесс позволяет извлекать ценные уроки из прошлого, адаптируя старые идеи, подходы и методы для решения современных проблем с учетом новых вызовов и изменений в обществе. Можно приветствовать, когда в отличие от простого повторения устаревших концепций, ретроинновации предполагают их преобразование, модификацию и внедрение в новые контексты, по сути, нередко преобразуя их в новации. Следует признать, что такой подход способствует не только сохранению культурного наследия, но и представляет собой эффективный инструмент для формирования более устойчивых и гармоничных моделей развития, что особенно важно в условиях быстрого

технологического прогресса и социальной неопределенности. Применение ретроинноваций может помочь объединить прошлое и будущее, сохраняя преемственность и обеспечивая более сбалансированное и устойчивое развитие различных сфер жизни общества.

В подобном контексте можно говорить о своеобразной методологической точке пересечения, где традиционные подходы получают новое осмысление в свете современных условий.

Важно, однако, чтобы подобное обращение к прошлому не сводилось к механическому воспроизведению прежних форм, лишённому критического анализа. Только в случае сдержанной рефлексии, адаптации и переосмысления традиционных практик можно говорить о подлинной инновационности, в том числе в её ретроспективном выражении.

Правда, порой кажется, что речь идёт не столько о научной категории, сколько о метафоре – эффектной, но не всегда строго выверенной. И тем не менее, термин оказался удобным, а явление – распространённым. Педагоги оказались в ситуации, когда на запрос «дайте результат» проще всего откликнуться проверенными средствами. Возникает соблазн сказать: «это работало раньше – сработает и сейчас». А значит, феномен ретроинноваций требует внимательного, непредвзятого анализа. И не только как возможной формы практики, но и как знака времени, отражающего наше отношение к прошлому, настоящему и будущему воспитания.

Цель представленного в статье исследования – рассмотреть понятие и феномен ретроинноваций, показав ограничения и риски их использования в современном воспитательном процессе.

Происхождение термина и научная дискуссия

Термин «ретроинновация» сразу вызвал оживление в академической среде. Не в последнюю очередь потому, что звучит он, мягко говоря, парадоксально. Сочетание противоположностей в одном слове само по себе как вызов – особенно для тех, кто любит понятийную чистоту. И тем не менее, термин прижился: его активно используют и педагоги, и исследователи, и даже чиновники.

С одной стороны, идея обращения к прошлому в поисках решений для настоящего



выглядит вполне здраво. В условиях, когда новое нередко приходит в виде хаоса, а старое хранит в себе отработанные смыслы, логично обратиться к традициям – но не механически, а с переосмыслением. Именно так рассматривают ретроинновации их сторонники; Ю. В. Андреева [1], К. В. Дрозд [2], Л. В. Корабельникова и Г. Е. Муравьева [3], Е. Н. Астафьева [4], М. В. Богуславский [5, 6], К. Е. Сумнительный [7], С. В. Куликова, А. В. Селезнёв [8] и другие подчёркивают: речь не идёт о реставрации. Ретроинновация – это адаптированное возвращение: трансформация утраченного, обладающего педагогической ценностью, в новую социокультурную реальность [1].

В частности, С. В. Куликова и А. В. Селезнёв [8] подчёркивают: исторические практики не просто «воскрешаются», а соотносятся с контекстом времени. Именно в таком прочтении «старое» становится инструментом «нового», иногда даже неожиданно продуктивным. Это не движение назад, а, скорее, виток спирали.

С другой стороны, у понятия немало критиков. Философ А. А. Исаев [9] считает само словосочетание внутренне противоречивым. По его мнению, инновация – это создание принципиально нового, тогда как ретроинновация предлагает возвращение. В этом – логическая нестыковка, сродни оксюморону. Критике подвергается и попытка некоторых исследователей, в частности, С. М. Марчуковой [10], использовать ретроинновацию как обобщённое обозначение историко-педагогического анализа. В её трактовке ретроинновация – это осмысление педагогического наследия «на новом гносеологическом и онтологическом уровне», что, по сути, дублирует функции истории педагогики как науки и размывает границы между анализом и внедрением, между теоретическим осмыслением и практическим нововведением.

Тем не менее, несмотря на споры, понятие оказалось устойчивым в научном и профессиональном обороте – вероятно, благодаря своей способности не только называть данное явление, но и отражать более широкие процессы в современной педагогике: стремление к смыслопоиску, к сохранению преемственности, к переосмыслению прошлого как потенциального ресурса развития, а не исключительно как исторического наследия.

Традиция, инновация и ретроинновация: границы и пересечения

Традиция играет ключевую роль в формировании ценностной основы любой социальной системы. В сфере образования и воспитания особое значение приобретает культурная традиция, включающая фундаментальные ценности общества, которые обеспечивают его стабильность и подтверждают свою актуальность на протяжении времени.

Несмотря на свою устойчивость (что является одной из ее основных характеристик), традиция не является застывшим явлением. В научном дискурсе существуют такие понятия, как «динамика традиций», «преобразование традиций» и «размывание традиций», которые подчеркивают ее способность к изменению и адаптации в соответствии с новыми социальными условиями.

В теории воспитания часто подчеркивается преимущественно положительная роль традиций, в то время как их возможные негативные аспекты для развития воспитания остаются в тени. В этом контексте можно рассматривать и ретроинновацию.

Подъём инновационной активности в педагогической практике, наблюдавшийся в 1990-е годы, существенно повлиял на эволюцию современной системы образования. Однако в этот период нововведения в большей степени касались процесса обучения, тогда как воспитательная сфера претерпела менее значительные изменения.

Инновации в воспитательной деятельности в основном сводились либо к адаптации и модификации известных отечественных педагогических концепций с учетом новых социально-экономических условий (как, например, широко распространившаяся методика коллективных творческих дел), либо к интеграции в отечественную систему воспитания зарубежных идей, уже доказавших свою эффективность в международной практике, например, Так, заслуживает внимания метод моральных дилемм Лоуренса Кольберга, ориентированного на развитие нравственного сознания и способности к моральному выбору. В российских школах этот подход нередко применяется в рамках внеурочной деятельности, классных часов и факультативных курсов, где учащиеся обсуждают ситуации морального выбора, аргу-



ментируют собственные позиции и осваивают ценностно-нравственные основания поведения. Подобная практика не противоречит, а напротив – перекликается с традицией нравственно воспитания в России, где воспитание моральной ответственности всегда рассматривалось как ключевая цель.

Другим примером является система тьюторского сопровождения, где тьютор, по утверждению Т. М. Ковалевой [11], играет роль личного наставника, помогающего учащемуся осознанно выстраивать образовательную и жизненную траекторию. В отечественном контексте тьюторская практика дополняется функциями воспитания гражданственности, ответственности и самореализации, что придаёт ей выраженное воспитательное измерение.

К сожалению, до сих пор отсутствует полноценный комплексный анализ эффективности и результативности как существующих, так и вновь возникающих инноваций в сфере воспитания. Однако следует отметить значительный вклад С. Д. Полякова [12], который провел серьезное исследование в области педагогических инноваций.

Таким образом, ключевым предметом дискуссии становится вопрос о границах и критериях ретроинновации. Чтобы понятие имело методологическую и практическую ценность, необходимо:

- более упрощённо воспринимать ретроинновации как повторение уже известных педагогических практик, в отличие от историко-педагогических исследований, фиксирующих традицию в её историческом контексте,

- обозначить, что ретроинновация – это не просто реконструкция прошлого, а переосмысленное внедрение прошлого в новое образовательное пространство;

- инновация как категория сохраняет свою существенную связь с новизной, независимо от того, восходит ли она к традиции или формируется на совершенно новых основаниях.

По мнению М. В. Богуславского [6], С. М. Зверева, В. И. Слободчикова [13], Э. В. Онищенко [14], Л. С. Подымовой [15], современная методология анализа образовательных процессов в России всё чаще обращается к переосмыслению соотношения традиций и инноваций как диалектической пары, неразрывно связанной с развитием социокультурной среды. Исходя из положения, что традиции в философии образования – это не только наследие прошлого, но и потенциальные

проекции будущего, складывается новое понимание инновации как формы возвращения к утраченной, но актуализированной в современных условиях традиции.

Именно в этой логике инновации перестают быть синонимом радикального разрыва с прошлым. Напротив, они всё чаще выступают как механизмы актуализации культурно-педагогического кода, способного обеспечить стабильность и преемственность в условиях быстро изменяющейся образовательной реальности.

Социальные институты в этом контексте становятся медиаторами между традицией и инновацией, регулируя степень допустимого синтеза. Таким образом, инновационные процессы в российском образовании приобретают черты культурно ориентированной трансформации: сохраняются значимые педагогические традиции, но в трансформированном виде, отвечающем вызовам времени. Понимание традиции как многослойного феномена (с охватом аспектов преемственности, сохранения и развития) способствует выстраиванию концептуально устойчивой модели образовательной политики. Взаимодействие старого и нового здесь понимается как основа для выработки сбалансированных решений в образовательной практике. Традиция в таком подходе не выступает тормозом прогресса, а становится его катализатором, позволяющим избежать культурного и ценностного разрыва.

В этом контексте особенно актуальным становится обращение к наследию отечественной педагогической мысли, прежде всего, к достижениям советской педагогики 1960 – 1980-х гг. Их переосмысление способствует формированию устойчивой образовательной идентичности и служит основой для построения суворенной системы образования, способной конкурировать в глобальном пространстве.

Таким образом, можно говорить о становлении такой методологии модернизации образования, в которой ретроинновации могут представлять собой стратегически важный элемент – механизм устойчивого обновления, опирающийся на историко-культурную преемственность и адаптацию традиционных ценностей к реалиям современности.

Современная педагогика всё чаще склоняется к диалектическому прочтению пары «традиция – инновация». Это уже не борьба противоположностей, а связка, в которой одно может существовать без другого. Традиция



оказывается не тормозом, а ресурсом, а инновация – не разрушителем, а продолжателем. Возникает модель развития, где «новое» черпает силу из «старого», а обновление осуществляется не через отрицание, а через переосмысление.

Как ретроинновации обретают новое лицо

Обращение к примерам показывает: возвращение к прошлым воспитательным практикам никогда не бывает точной копией. Наставничество трансформируется в менторские программы с цифровыми инструментами. Школьное самоуправление перестаёт быть формальной структурой и приобретает интерактивные формы с элементами медиапроизводства. Туристско-краеведческая деятельность, теперь вплетённая в проектную и патриотическую работу, вновь становится способом не только узнать родной край, но и сформировать ценностное отношение к нему.

Возвращается и профориентация. Современные «Уроки технологии будущего», мастер-классы, профессиональные пробы, экскурсии на предприятия – всё это легко узнаваемо теми, кто учился в советской школе. Но теперь такие мероприятия сопровождаются цифровыми платформами, обратной связью, участием представителей бизнеса и вузов.

Даже те формы, которые кажутся возвращением «как было», по сути своей уже иные. Они обретали новое лицо в результате переработки – иногда концептуальной, иногда чисто технической. Важно, что эти трансформации происходят не сами по себе, а под влиянием актуальных образовательных задач, требований к результатам воспитания, а также технологических и культурных изменений.

Новый облик старых практик – это должен быть не столько знак ностальгии, сколько попытка вписать ценности прошлого в язык и запросы настоящего.

Особый интерес представляет создание «Движения Первых» – масштабной структуры, возникшей как попытка системно организовать воспитательную работу с опорой на идеалы колLECTивизма, общественно полезной деятельности, гражданского становления, то есть на те основания, которые активно культивировались в советской школе. Сама логика построения и наполнения содержания движения вызывает отсылки к прежним формам: пионерская орга-

низация, комсомол, школьные советы. При этом «обновление» идёт в основном за счёт смены языка, визуального оформления, цифрового присутствия, но не всегда – за счёт переосмыслиния сути. В этом смысле «Движение Первых» – пример ретроинновации, в которой трудно провести грань между модернизацией и реновацией. Мы имеем дело не с воспроизведением, а с адаптацией: модернизированные формы, иной язык, новые инструменты. Но в основе – всё те же цели и механизмы, которые когда-то уже работали. Именно поэтому они вызывают интерес, а иногда и ностальгию.

Еще один из таких примеров – восстановление общественно-полезной деятельности школьников. Сегодня она выходит далеко за рамки субботников или дежурств по классу. Современные формы включают участие школьников в социальных и экологических проектах, где ребята не просто выполняют поручения, а решают реальные задачи, направленные на улучшение среды вокруг них.

Примером может служить создание проектных лабораторий при участии университетов и научных центров, где подростки занимаются разработкой решений в сфере экологии, инклюзии, городской среды. Здесь общественно-полезная деятельность становится не просто формой воспитания, а полем для формирования гибких навыков, гражданской позиции и инициативности. Таким образом, привычное и, казалось бы, архаичное содержание обрело новую, современную и содержательно насыщенную форму.

Однако при всей убедительности подобных примеров, связанных с адаптацией традиционных форм, вопросы остаются. Чем активнее обсуждается успех ретроинноваций, тем больше возникает соблазн видеть в них универсальное средство решения всех воспитательных задач. Но практика показывает: за внешним обновлением может скрываться механическое воспроизведение, а за привлекательной риторикой – подмена содержания. И если не задать себе критические вопросы именно на этом этапе, то риск увлечься видимостью, а не результатом, становится вполне реальным.

Риски и ограничения ретроинноваций

Обращение к понятию «ретроинновация», как и само явление, на самом деле не так безобидно, как может показаться. Как указывает



Г. П. Зернова [16], оно несёт в себе целый ряд рисков. Один из них – несоответствие содержания возвращаемых форм современным условиям.

В последние годы часто говорится о том, что современный ребёнок изменился. Об этом свидетельствуют многочисленные исследователи – в их числе С. Н. Майорова-Щеглова, С. Ю. Митрофанова, К. Н. Поливанова, Г. У. Солдатова. Подробно и аргументированно эти изменения были описаны в работах Д. И. Фельдштейна [17]. Естественно, что такие изменения требуют и новых подходов к воспитанию, новых методов и форм. Однако на практике возвращение к прежним формам воспитания не всегда сопровождается необходимой адаптацией.

Даже если речь идёт о действительно эффективных формах прошлого, при их механическом использовании в новой реальности они могут не дать ожидаемого результата, считает Е. А. Александрова [18]. Порой обращение к прошлым моделям становится следствием игнорирования современных научных достижений – не только в области педагогики, но и в психологии, социологии, культурологии. Это чревато упрощением процесса воспитания, сведением его к набору привычных действий.

Ещё один риск – недостаточная трансляция современных научных подходов в педагогическую практику. Многие исследовательские разработки, касающиеся воспитания, не доходят до массового учителя, не становятся частью содержания повышения квалификации. В результате идеи и методики, внедряемые в практику, оказываются искажёнными, как это когда-то случилось, например, с идеей школьных воспитательных систем.

Ретроинновации без должного анализа и методической проработки могут привести и к повторению старых ошибок. Так, в советской пионерской организации нередко формально декларировалось самоуправление, но фактически оно часто подменялось жёстким внешним управлением. Сегодня подобное искажение можно наблюдать и в рамках «Движения Первых», где элементы самоуправления порой сводятся к формальности. Это вызывает настороженность как у педагогов, так и у самих детей.

Ещё один риск – чрезмерные ожидания. Подмена педагогической инновации ретро-риторикой может вызывать иллюзию: «раз работало тогда – сработает и сейчас». Но общество изменилось, изменились ученики, изменилось воспитательное пространство. Без учёта этих

трансформаций даже лучшие образцы прошлого могут оказаться малоэффективными.

Не стоит забывать и о том, что методика воспитания за последние десятилетия не стояла на месте. Развивались подходы к индивидуализации, к партнёрству с родителями, появились цифровые среды и технологии, которые также требуют педагогического осмыслиения. Увлечённость ретроинновациями может заслонить эти реальные достижения и, в конечном итоге, затормозить движение вперёд.

К тому же необходимо учитывать и другие потенциальные угрозы. Например, ретроинновации нередко становятся удобным инструментом политики: под видом возврата к традициям могут легитимизироваться решения, направленные на административную централизацию и снижение вариативности воспитательных практик. Это особенно заметно в тех случаях, когда ретроформы вводятся сверху и не проходят педагогического обсуждения.

Отсутствие механизмов оценки эффективности – ещё один слабый пункт. Внедряя практики из прошлого, нередко опираются на воспоминания, а не на объективные данные. Между тем, ни одна инновация – ретро- или не ретро – не может считаться оправданной без чётких критериев результативности.

Кроме того, существует риск «остановки развития»: у педагога исчезает внутренняя потребность в поиске новых решений, если создаётся впечатление, что всё нужное уже изобретено. В результате ретроинновация, призванная стать источником обновления, может превратиться в тормоз для подлинных изменений. В противном случае возврат к прошлому рискует оказаться шагом в сторону – или даже назад.

При избыточной ориентации на «возвращённые» модели внимание педагога может сосредоточиться на воспроизведении форм, а не на потребностях конкретного ребёнка. В результате приоритет отдается «системе», а не индивиду, что противоречит современным подходам к воспитанию.

Возврат к прошлым практикам часто осуществляется без полноценного анализа причин их исчезновения. Упускаются из виду идеологические и культурные контексты, в которых эти формы возникали и функционировали. В итоге – повторение не только сильных сторон, но и тех компонентов, от которых общество уже сознательно отказалось.



Поверхностное внедрение без педагогической поддержки. Многие ретроинновационные инициативы внедряются в школы без должного методического сопровождения и предварительной подготовки педагогов. Это усиливает риск формализма и имитационности: внешне форма присутствует, но содержание – пустое.

Таким образом, несмотря на определённый потенциал ретроинноваций, их использование требует большой осторожности, глубокого анализа и обязательного соотнесения с контекстом сегодняшнего дня.

Современные направления развития воспитательных методик

Можно ли сегодня говорить о действительно новых воспитательных методиках? Этот вопрос остаётся дискуссионным. Однако в ряде случаев можно наблюдать признаки обновления, обусловленного изменившимися социальными условиями и вызовами. Ниже представлены примеры актуальных методик.

Одним из направлений становится использование цифровых технологий – мобильных приложений, онлайн-платформ, социальных сетей – в целях воспитания. Это направление рассматривается в работах В. В. Круглова [19], Н. Л. Селивановой и И. А. Тагуновой [20] и др. Такая интеграция позволяет соединять традиционные ценности с актуальными формами взаимодействия, обеспечивая тем самым повышение вовлечённости обучающихся. В частности, речь может идти о создании школьных цифровых сообществ, инициирующих волонтерские проекты, мероприятия экологической направленности или инициативы в поддержку инклюзии и равенства.

Значительное внимание сегодня уделяется формированию навыков критического мышления и медиаграмотности. В исследованиях А. А. Казакова [21], А. А. Левицкой и А. В. Федорова [22], Н. М. Москаленко [23] речь идёт не только об умении работать с информацией, отделяя факты от мнений, но и о понимании влияния медиаконтента на индивидуальные и общественные установки. На этой основе формируются образовательные курсы по анализу медиа, распознаванию фейков и изучению манипулятивных стратегий в информационном пространстве.

Наконец, важным направлением современной воспитательной работы становится раз-

витие эмоционального интеллекта и навыков социально-эмоционального взаимодействия, исследованное В. П. Головановым [24]. Такие программы направлены на формирование у школьников способности к саморегуляции, эмпатии, конструктивному принятию решений и установлению здоровых межличностных отношений. Подобные практики реализуются через специально организованные занятия, в ходе которых обучающиеся учатся выражать эмоции, справляться со стрессовыми ситуациями и выстраивать уважительное общение.

Заключение

Ретроинновации – феномен противоречивый, многослойный и методологически не до конца прояснённый. Он вызывает интерес, поскольку апеллирует к опыту, уже проверенному временем, и в то же время ставит под вопрос границы между традицией и новацией. Воспитательная практика нередко оказывается между двумя искушениями: отказаться от прошлого как от «устаревшего» или, наоборот, вернуться к нему как к «единственно верному». Ни то, ни другое не даёт результата.

Ретроинновация становится продуктивной только тогда, когда за ней стоит не ностальгия, а аналитическая работа: переосмысление, адаптация, критическая экспертиза. В этом смысле она может служить точкой опоры – не как готовое решение, а как повод для профессионального диалога и педагогического творчества. Но для этого необходимо относиться к ней не как к рецепту, а как к гипотезе.

Именно в таком ключе и стоит рассматривать возвращение к прошлым практикам: не как движение по спирали, замыкающееся на себе, а как попытку встроить ценности прошлого в современные вызовы – с учётом того, что ни школа, ни общество, ни ребёнок уже не те.

Библиографический список

1. Андреева Ю. В. Идея и методика воспитания «затворшней радости» А. С. Макаренко как ретроинновация в педагогике успеха // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 135–144. <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-13>. EDN: DGFTHP
2. Дрозд К. В. Развитие у учащихся способности к жизненному самоопределению средствами ретроинновации в воспитании // Педагогика и современность. 2015. № 23. С. 28–34. EDN: UHRVZT



3. Корабельникова Л. В., Муравьева Г. Е. О возможности и необходимости ретроинноваций в современной школе // Современные тренды образования: материалы II Всерос. пед. науч.-практ. конф. (Шуя, 11 декабря 2019 г.) / отв. ред. Г. Е. Муравьёва. Шуя: Ивановский государственный университет, 2020. С. 88–91. EDN: BSXETR
4. Астафьевая Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования: варианты интерпретаций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2 (62). С. 41–49. EDN: PKMLWN
5. Богуславский М. В. Инновационные и ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски // Народное образование. 2018. № 6 – 7 (1469). С. 7–16. EDN: XWPGTZ
6. Богуславский М. В. Трактовка взаимоотношения традиций и инноваций в сфере образования в современных историко-педагогических исследованиях // Образовательное пространство в информационную эпоху : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 6–7 июня 2023 г.) / общ. ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. М. : Институт стратегии развития образования, 2023. С. 372–379. EDN: VAEAKG
7. Сумнительный К. Е. Инновации в образовании: мифы и реальность // Народное образование. 2007. № 4. С. 89–99. EDN: IAYANJ
8. Куликова С. В., Селезнев А. В. Инновация и ретроинновация – два пути «очеловечивания» российского образования // Методологические ресурсы качества педагогических исследований : материалы Междунар. сетевой науч. конф. РАО (Волгоград, 26–28 апреля 2016 г.) / под ред. В. В. Серикова, В. К. Пичугиной. М. : Планета, 2016. С. 175–182. EDN: VXTSPN
9. Исаев А. А. К проблемам предметной самодостаточности и методологических допущений «науки об обществе» // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2017. Т. 6, № 6 А. С. 90–97. EDN: XOCXML
10. Марчукова С. М. Ретроинновация как предмет историко-педагогического исследования // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 25–26 октября 2012 г.) : в 2 ч. Ч. 2. / под общ. ред. И. И. Соколовой. СПб. : Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, 2012. С. 49–57. EDN: SKBWFX
11. Ковалева Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–181. EDN: OBGJMR
12. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М. : Педагогический поиск, 2007. 176 с. EDN: QVSZSL
13. Зверев С. М., Слободчиков В. И. Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту // Педагогика. 2018. № 4. С. 3–10. EDN: YXCQQC
14. Онищенко Э. В. Традиции и новации в развитии современной высшей школы: интеграция или оппозиция? // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 21. С. 18–25. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.2>, EDN: ZSPZKV
15. Подымова Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. М. : Прометей, 2012. 207 с. EDN: YTGWZW
16. Зернова Г. П. Риски реализации проективных инноваций и ретроинноваций в системе образования // История и педагогика естествознания. 2016. № 1. С. 20–22. EDN: WZTZKX
17. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2. С. 6–11. EDN: NNGFRF
18. Александрова Е. А. Педагогическое отрицание отрицания как признак культурообразной педагогики // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 3 (105). С. 93–102. https://doi.org/18173292_10310.21510_2024_105_3_93_102, EDN: SWQICP
19. Круглов В. В. Возможности цифровых технологий в сфере воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 114–122. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-88-114-122>, EDN: TIRHNU
20. Селиванова Н. Л., Тагунова И. А. Роль информационных технологий в развитии школьной практики воспитания // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016) : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 6–7 июня 2016 г.) / под ред. С. В. Ивановой, Е. В. Никульчева. М. : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2016. С. 619–629. EDN: XAUFFV
21. Казаков А. А. Медиапрактики «цифрового» поколения: политический контекст // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2024. Т. 24, вып. 4. С. 426–434. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2024-24-4-426-434>, EDN: MDIXWN
22. Левицкая А. А., Федоров А. В. Медиаобразование студентов педагогических вузов и факультетов как инструмент, противостоящий медийным манипуляционным воздействиям. М. : Директ-Медиа, 2022. 188 с. EDN: IJQQYW
23. Москаленко Н. М. Медиаобразование, медиаграмотность и медиапотребление молодежи: обзор современных исследований // Меди@льманах. 2024. № 1 (120). С. 26–31. <https://doi.org/10.30547/mediaalmanah.1.2024.2631>, EDN: SDISQG
24. Голованов В. П. Эмоциональный интеллект детей как важнейший навык будущего // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2020. № 2. С. 13–22. EDN: QSPSFU



References

1. Andreeva Yu. V. The idea and methodology of education of «tomorrow's joy» by A. S. Makarenko as retro-innovation in the pedagogy of success. *Professional'noe obrazovanie v sovremenном мире = Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 135–144 (in Russian). <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-13>. EDN: DGFTHP
2. Drozd K. V. Development of students' ability for life self-determination by means of retro-innovation in education. *Pedagogika i sovremennost' = Pedagogy and Modernity*, 2015, no. 23, pp. 28–34 (in Russian). EDN: UHRVZT.
3. Korabel'nikova L.V., Murav'eva G. E. On the possibility and necessity of retro-innovations in modern school. *Sovremennye trendy obrazovaniya: materialy II Vseros. ped. nauch.-prakt. konf. (Shuya, 11 dekabrya 2019 g.). Otv. red. G. Ye. Murav'yova* [Murav'yova G. Ye., exec. ed. Modern Trends in Education: Proceedings of the II All-Russian pedagogical scientific and practical conf. (Shuya, December 11, 2019). Shuya, Ivanovo State University Publ., 2020, pp. 88–91 (in Russian). EDN: BSXETR
4. Astafieva E. N. Retro-innovations in education theory and practice: Interpretation variants. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*, 2019, no. 2 (62), pp. 41–49 (in Russian). EDN: PKMLWN
5. Boguslavskiy M. V. Innovative and retro-innovative waves in modern Russian educational policy: Potential and risks. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, 2018, no. 6–7 (1469), pp. 7–16 (in Russian). EDN: XWPGTZ
6. Boguslavskiy M. V. Interpretation of the relationship between traditions and innovations in education in modern historical and pedagogical research. In: *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnyu epokhu: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.- prakt. konf. (Moskva, 6–7 iyunya 2023 g.). Pod obsh. red. S. V. Ivanovoy, I. M. Yelkinoy* [Ivanova S. V., Elkina I. M., total eds. Educational Space in the Information Age: Proceedings of the International scientific and practical conf. (Moscow, June 6–7, 2023)]. Moscow, Institute for Education Development Strategy Publ., 2023, pp. 372–379 (in Russian). EDN: VAEAKG
7. Sumnitel'nyy K. E. Innovations in education: myths and reality. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, 2007, no. 4, pp. 89–99 (in Russian). EDN: IAYANJ
8. Kulikova S. V., Seleznev A. V. Innovation and retro-innovation – two ways of “humanizing” Russian education. In: *Metodologicheskie resursy kachestva pedagogicheskikh issledovaniy: materialy Mezhdunar. setevoy nauch. konf. RAO (Volgograd, 26 – 28 aprelya 2016 g.). Pod obsh. red. V. V. Serikova, V. K. Pichuginoy* [Serikov V. V., Pichugina V. K., total eds. Methodological Resources for the Quality of Pedagogical Research: Proceedings of the International network scientific conf. of the Russian Academy of Education (Volgograd, April 26–28, 2016)]. Moscow, Planeta, 2016, pp. 175–182 (in Russian). EDN: VXTSPN
9. Isaev A. A. On the problems of subject self-sufficiency and methodological assumptions of “social science”. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and Reflection: Philosophy about the World and Human Being*, 2017, vol. 6, no. 6 A, pp. 90–97 (in Russian). EDN: XOCXML
10. Marchukova S. M. Retro-innovation as a subject of historical and pedagogical research. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v gosudarstvakh – uchastnikakh SNG: sovremennye problemy, kontseptsii, teorii i praktika: sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 25–26 oktyabrya 2012 g.); v 2 ch. Ch. 2. Pod obsh. red. I. I. Sokolovoy* [Sokolova I. I., total ed. Pedagogical Education in the CIS Member States: Contemporary Problems, Concepts, Theories and Practice: Proceedings of the International scientific and practical conf.: in 2 parts. Part 2 (Saint Petersburg, October 25–26, 2012)]. St. Petersburg, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the Russian Academy of Education Publ., 2012, pp. 49–57 (in Russian). EDN: SKBWFX
11. Kovaleva T. M. Formation of the new tutor profession in Russian education]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2011, no. 2, pp. 163–181 (in Russian). EDN: OBGJMR
12. Polyakov S. D. *Pedagogicheskaya innovatika: ot idei do praktiki* [Pedagogical Innovation: From Idea to Practice]. Moscow, Pedagogicheskiy poisk, 2007. 176 p. (in Russian). EDN: QVSZSL
13. Zverev S. M., Slobodchikov V. I. Designing innovative education: From prototype to precedent. *Pedagogika = Pedagogy*, 2018, no. 4, pp. 3–10 (in Russian). EDN: YXCQQC
14. Onishchenko E. V. Traditions and innovations in the development of modern higher education: Integration or opposition? *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, vol. 6, no. 21, pp. 18–25. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.2> (in Russian). EDN: ZSPZKV
15. Podymova L. S. *Psichologo-pedagogicheskaya innovatika: lichnostnyy aspect* [Psychological and Pedagogical Innovation: Personal Aspect]. Moscow, Prometey, 2012. 207 p. (in Russian). EDN: YTGWZW
16. Zernova G. P. Risks of implementing projective innovations and retro-innovations in the education system. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya = History and Pedagogy of Natural Science*, 2016, no. 1, pp. 20–22 (in Russian). EDN: WZTZKX
17. Fel'dshteyn D. I. The changing child in a changing world: Psychological and pedagogical problems of the new school. *Natsional'nyy psichologicheskiy zhurnal = National Psychological Journal*, 2010, no. 2, pp. 6–11 (in Russian). EDN: NNGFRF
18. Alexandrova E. A. Pedagogical negation of negation as a sign of culturally appropriate pedagogy. *Peda-*



- gogicheskiy zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2024, no. 3 (105), pp. 93–102 (in Russian). EDN: SWQICP
19. Kruglov V. V. Possibilities of digital technologies in the field of education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2022, vol. 1, no. 6 (88), pp. 114–122 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-88-114-122>, EDN: TIRHNU
20. Selivanova N. L., Tagunova I. A. *Rol' informatsionnykh tekhnologiy v razvitiu shkol'noy praktiki vospitaniya* [The role of information technologies in the development of school practice of education]. In: *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnyu epokhu: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 6–7 iyunya 2016 g.). Pod obsh. red. S. V. Ivanovoy, Ye. V. Nikul'cheva*. [Ivanova S. V., Nikulchev E. V., total eds. Educational Space in the Information Age: Proceedings of the International scientific and practical conf. (Moscow, June 6–7, 2016)]. Moscow, Institute for Education Development Strategy Publ., 2016, pp. 619–629 (in Russian). EDN: XAUFFV
21. Kazakov A. A. Media practices of “digital” generation: Political context. *Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politology*, 2024, vol. 24, iss. 4, pp. 426–434 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2024-24-4-426-434>, EDN: MDIXWN
22. Levitskaya A. A., Fedorov A. V. *Mediaobrazovanie studentov pedagogicheskikh vuzov i fakul'tetov kak instrument, protivostoyashchiy mediynym manipulyatsionnym vozdeystviyam* [Media Education of Students of Pedagogical Universities and Faculties as a Tool Opposing Media Manipulative Influences]. Moscow, Direkt-Media, 2022. 188 p. (in Russian). EDN: IJQQYW
23. Moskalenko N. M. Media education, media literacy and media consumption of youth: A review of modern research. *Medi@l'manakh = Medi@l'manac*, 2024, no. 1 (120), pp. 26–31 (in Russian). <https://doi.org/10.30547/mediaalmanah.1.2024.2631>, EDN: SDISQG
24. Golovanov V. P. Emotional intelligence of children as the most important skill of the future. *Vestnik akademii detsko-yunosheskogo turizma i kraevedeniya = Bulletin of the Academy of Children and Youth Tourism and Local History*, 2020, no. 2, pp. 13–22 (in Russian). EDN: QSPSFU

Поступила в редакцию 07.03.2025; одобрена после рецензирования 11.05.2025; принята к публикации 17.06.2025
The article was submitted 07.03.2025; approved after reviewing 11.05.2025; accepted for publication 17.06.2025

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 283–291
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 283–291
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-283-291>, EDN: UVHDHR

Научная статья
УДК 378.12:378.14

Методологические ориентиры трансформации педагогического модуля для непедагогических направлений подготовки Саратовского государственного университета



Е. И. Балакирева

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

Балакирева Екатерина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и образовательных технологий, ekbalakireva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3304-1365>

Аннотация. Актуальность обусловлена обращением государственной образовательной политики к подготовке к педагогической деятельности студентов непедагогических специальностей. Это объясняется необходимостью, с одной стороны, решить проблемы дефицита учителяских кадров, с другой, реальной потребностью классических университетов в трансформации целей, содержания и структуры педагогического модуля в современных условиях. Цель: обоснование методологических ориентиров, определяющих трансформацию целей и содержания педагогического модуля для непедагогических направлений подготовки. **Методы:** теоретический анализ научной литературы, обобщение, рефлексия опыта пилотного преподавания дисциплины «Педагогика» в рамках проекта «Духовно-нравственный код России» в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского. **Основные результаты:** выявлены ключевые факторы, определяющие необходимость трансформации целей и содержания педагогического модуля: утверждение основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей и цифровизация. Конкретизированы содержание понятий компетенции и компетентность для обозначения интегративных конструктов содержания Педагогического модуля и обосновано, что компетентность нужно рассматривать как динамичное личностное образование, системообразующими качествами которого являются ценностно-смысловые ориентации. Рассмотрен феномен личностного знания, как наиболее актуального для современной реальности. Умение и владение как составляющие компетенций находят свое выражение в продуктивных типах активности и потенциальных возможностях. Их развитие необходимо рассматривать через призму реализации принципов системного подхода. Отмечен переход в обучении от методов соревновательного характера к выбору методов и форм сотрудничества в группах. В этой связи, методологическим ориентиром является деятельностный подход и учение И. П. Иванова о коллективной творческой деятельности. **Выводы:** трансформация педагогического модуля рассматривается через призму формируемых компетенций и определяется следующими методологическими ориентирами: теория познания М. Полани, принципы системного подхода, деятельностный подход, методика коллективной творческой деятельности. **Практическая значимость:** результаты исследования могут быть использованы при трансформации Педагогического модуля для непедагогических специальностей в классическом/техническом университете.

Ключевые слова: педагогический модуль, трансформация, российские духовно-нравственные ценности, цифровизация, компетенции, теория познания М. Полани, принципы системного подхода, деятельностный подход, учение И. П. Иванова о коллективной творческой деятельности

Для цитирования: Балакирева Е. И. Методологические ориентиры трансформации педагогического модуля для непедагогических направлений подготовки Саратовского государственного университета // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 283–291. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-283-291>, EDN: UVHDHR

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

Article

Methodological guidelines for transforming the teacher-training module of the non-pedagogical educational programs at Saratov State University

E. I. Balakireva

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

Ekaterina I. Balakireva, ekbalkireva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3304-1365>



Abstract. The state educational policy includes such a key issue as training students of non-pedagogical majors in teaching. This fact determines the *relevance* of the study. On the one hand, such policy is due to the necessity to solve the problem of teacher shortage, and, on the other hand, it is determined by the current need of classical universities to change the goals, content, and structure of teacher-training modules. The *purpose* of the study is to provide and justify methodological guidelines for transforming the aims and content of the teacher-training module of non-pedagogical educational programs. The research *methods* include literature review, generalization, and reflection on the experience of pilot teaching of the subject "Pedagogy" in the framework of the project "Spiritual and Moral Code of Russia" in Saratov State University. *Main results*: the study has identified the key factors that necessitate transformation of the aims and the content of the teacher-training module: establishing the state policy foundations for preserving and strengthening traditional Russian values and digitalization. The notions of competence (skill) and competency have been specified in order to denote the integrative components of the teacher-training module. It is argued that competency should be viewed as a dynamic personality trait with value-semantic orientations as its core. The phenomenon of personal knowledge is considered as truly relevant in modern reality. Skills and abilities as components of competences are expressed through the productive activity and potential opportunities. The development of skills and abilities should be viewed through implementation of the systematic approach. Transition from competitive to cooperative teaching methods is considered as valid. In this context the methodological guidance is grounded on the activity-based approach and I. P. Ivanov's collective creativity theory. *Conclusions*: transformation of the teacher-training module is considered in the view of competence formation and is guided by the following ideas: Polanyi's theory of knowledge, systematic approach, activity-based approach, and collective creativity technique. *Practical significance*: the research results can be used to transform the teacher-training module in non-pedagogical educational programs of classical/technical universities.

Keywords: teacher-training module, transformation, Russian spiritual and moral values, digitalization, competences, M. Polanyi's theory of knowledge, principles of the systematic approach, activity-based approach, I. P. Ivanov's theory of collective creative activity

For citation: Balakireva E. I. Methodological guidelines for transforming the teacher-training module of the non-pedagogical educational programs at Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 283–291 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-283-291>, EDN: UVHDHR

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

Введение

Выпускники классических университетских специальностей многие годы успешно работают учителями-предметниками, психологами в школах, лицеях и гимназиях*. Фундаментальность, свойственная классическому образованию, успешно сочетается с освоением широкого спектра педагогических и методических дисциплин, прохождением педагогической практики. До середины 1990-х гг. в дипломе университетских физиков, химиков, филологов, математиков и др. специалистов указывалась квалификация «учитель». С появлением государственных образовательных стандартов, а именно в стандартах первого и второго поколения, на обратной стороне обложки диплома появилась запись – квалификация «преподаватель». Согласно анализу анкет работодателей и выпускников российских университетов¹ до 40% работают в сфере образования – основного, среднего профессионального, высшего и дополнительного.

*Статья входит в цикл публикаций, посвященных традициям и перспективам развития педагогического образования в ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского».

¹ Высшее образование в России: мониторинг // ВЦИОМ. Новости: [сайт]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vysshee-obrazovanie-v-rossii-monitoring> (дата обращения: 20.03.2025).

Проблема реализации педагогического модуля в классических университетах является одной из обсуждаемых тем, как в государственном, так и в педагогическом аспектах. Президент России В. В. Путин на заседании Совета по науке и образованию в феврале 2025 г. предложил ввести педагогический модуль с 2026 г. во всех технических вузах, для того, чтобы будущие математики, физики, инженеры могли дополнительно освоить профессию педагога².

Сосредоточенность внимания государственной образовательной политики к подготовке к педагогической деятельности студентов непедагогических специальностей объясняется необходимостью, с одной стороны, решить проблемы дефицита учительских кадров, с другой, реальной потребностью классических университетов в разработке новых концепций содержания и структуры педагогического модуля.

Один из главных вопросов, стоящих перед преподавателями университета: каким образом сделать так, чтобы студенты, изначально не ориентированные на педагогическую про-

² Путин предложил ввести курс по педагогике в технических вузах // РИА Новости: [сайт]. URL: <https://ria.ru/20250206/putin-1997831741.html> (дата обращения: 20.03.2025).

фессию, с интересом и удовольствием изучали бы разработанный модуль и развивали бы профессиональные педагогические способности?

В настоящий момент в научном педагогическом сообществе активно обсуждаются проблемы трансформации высшего педагогического образования. Так, например, фокус внимания научных интересов С. А. Писаревой и А. П. Тряпицыной [1] сосредоточен на разработке методологических принципов исследования трансформации высшего педагогического образования в современных условиях. В работе Ю. Ю. Бочаровой [2] обосновывается необходимость исследования педагогического образования как открытой системы на основе гуманитарной исследовательской программы качественного изучения феномена педагогического образования с позиции личности педагога путем реконструкции проектов-прецедентов и разработки динамических моделей. В исследовании Т. Г. Фирсовой с соавторами [3] на основе анализа, обобщения, интеграции традиций и инноваций в развитии научно-образовательной деятельности Педагогического института Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского определяются стратегии и перспективы развития, педагогического образования, обусловленные общественным запросом и актуальной социокультурной ситуацией.

Согласимся с мнением С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной [1] и Р. Е. Пономарева [4], определяющих трансформацию не как постепенные изменения (в нашем случае в высшем образовании), а как создание новой системы, в которой прошлый порядок и его продолжение затруднены или же вовсе невозможны. Предполагается, что будут меняться и ценностные представления, и способы действий, и поведения. Безусловно, что с учетом происходящих геополитических событий, цифровизации, оказывающей сильнейшее влияние на образование, существенные изменения необходимы как в определении цели, так и содержательном и технологическом компонентах педагогического модуля для непедагогических направлений подготовки.

Группой классических университетов под руководством Саратовского национального исследовательского государственного университета во исполнение Решения Общего собрания Ассоциации классических университетов

России³ от 5 июля 2016 г. была разработана и утверждена в 2021 году Примерная программа модуля подготовки обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования к осуществлению педагогических задач профессиональной деятельности по программам основного общего и среднего общего образования (для направлений подготовки и специальностей классического университетского образования).

На основе Примерной программы каждый факультет/институт разрабатывает свой комплексный Педагогический модуль, исходя из специфики существующего учебного плана. В модуль входят дисциплины обязательной части, части, формируемой участниками образовательных отношений и факультативы. Обязательными являются дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Психология и педагогика», «Обучение детей с ОВЗ», педагогическая практика, итоговая аттестация по результатам освоения педагогического модуля. Общее количество зачетных единиц в Педагогическом модуле каждый факультете/институт определяет самостоятельно.

В отечественной и зарубежной педагогической науке для обозначения интегративных конструктов содержания образования используют понятия компетентность, компетенция, квалификация (см., например: D. O. Hebb, L. M. Spencer, K. Khan, S. Ramachandran, J. G. Burgoine, S. K. Wong, A. Г. Асмолов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя и др.).

Результаты обучения по Педагогическому модулю выражаются в сформированных компетенциях, которые с приобретением личностного и профессионального опыта могут преобразовываться в компетентность. Компетенции Педагогического модуля представляют из себя систему, логически выстроенных определений уровня подготовки студентов к будущей педагогической деятельности с учетом вызовов времени.

В предпринятом ранее исследовании Е. И. Балакиревой [5], установлено, что компетентность нужно рассматривать не как суммарный перечень нормативных знаний, умений, навыков, свойств личности, а как динамичное личностное образование, заданное через систе-

³ Заседание съезда Ассоциации классических университетов России // Ассоциация классических университетов России. Новости: [сайт]. URL: <https://acur.msu.ru/ru/developments.php> (дата обращения: 20.03.2025).



мообразующие качества. В подтверждение данного определения компетентности, приведем рассуждение Н. С. Розова «компетентность не привязана к жестко определенным содержаниям, знаниям или иным способностям. Понятие компетентности в своей сущности подвижно, исторически изменчиво, антиинерционно. Меняются ситуации, цели и нормы, меняются культурные образцы (интеллектуальные, технические и прочие обращения с ситуацией, меняются люди, их запросы и возможности) при всем этом инвариантным остается требование компетентности» [6, с. 21].

Таким образом, можно предположить, что компетентность является личностным образованием, динамично развивающимся и определяющим успешность профессионала-педагога, на трансформацию содержания образования существенное влияние оказывают внешние факторы. Поэтому, цель исследования, представленного в статье, состоит в обосновании методологических ориентиров трансформации педагогического модуля для непедагогических направлений подготовки Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского в современных условиях.

Ключевые факторы, определяющие трансформацию целей и содержания педагогического модуля

1. В последние годы наша страна столкнулась с серьезными геополитическими и внутриполитическими вызовами. Очевидной стала проблема сохранения суверенитета государства и сплоченности россиян. В связи с этим, руководством нашей страны были предприняты важные действия. Одним из них является Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»⁴. В нашей жизни вновь появился ряд смысловых доминант, который для старших поколений не просто узнаваем, присвоен и взрошен в прежней существовавшей системе, у современной молодежи вызывающий неоднозначные чувства, что во многом объяснимо. Перечислим ценности, которые определены в Указе Президента РФ, как наиболее значимые:

жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Возникает закономерный вопрос, как обеспечить выполнение задачи государственной важности? Очевидно, что научные иправленческие подходы к формированию или переоценке ценностей у современного молодого человека представляют сложнейшую задачу.

Согласимся с мнением И. А. Газиевой [7] о том, что перед исследователями в настоящий момент стоит ряд задач: изучение природы и условий формирования ценностей, либо переоценки. Невозможно по приказу «сверху» сформировать ценности, как это иногда пытаются осуществить «старательные» менеджеры в образовании, опубликовав пост в социальной сети и отчитавшись о результатах руководству.

Сегодня ракурс внимания Е. А. Александровой с соавторами [8] сосредоточен на изучении иерархии ценностей студенческой молодежи и выявлении возможных причин смены ценностных приоритетов студенческой молодежи. В связи с этим, необходимо отметить, что потенциал Педагогического модуля достаточно высок.

Н. С. Розов в своей работе «Философия гуманитарного образования» [6] доказательно рассуждает о том, что основания образования должны носить ценностный характер. Самыми важными образовательными ценностями учебный считает самоопределение, ответственность и компетентность.

В рамках проекта «Духовно-нравственный код России», реализуемого во исполнение поручения Президента Российской Федерации и при поддержке Минобрнауки, студенты-биологи непедагогического направления подготовки Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского в 2024–2025 учебном году осваивали в пилотном режиме курс педагогики, разработанный по итогам научно-педагогического обсуждения исследователями и преподавателями структуры и содержания дисциплины, а также подходов и особенностей преподавания Педагогики в вузах страны.

⁴ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента РФ от 09.11.2022, № 809 // Собр. Законодательства Рос. Федерации. 2022. № 46, ст. 7977.

Возможно ли приобщение современных студентов – представителей «поколения потребления», во многом придерживающегося соревновательной идеи успешности, к традиционным ценностям? Как показывает наш опыт работы со студентами и опыт наших коллег из Московского городского педагогического университета (А. Н. Иоффе с соавторами [9]) – да, возможно! У студентов наблюдается готовность к диалогу, совместной деятельности, осмыслинию значимого и важного для себя, будущей жизни, в том числе и в профессии. Абсолютное большинство студентов, участвовавших в pilotном проекте, отмечает, что семья – это место, где должны быть заложены основы формирования ценностных ориентаций. Необходимо отметить смелость высказываний студентов при рефлексии каждого практического занятия, наличие у респондентов практицизма и часто эгоизма. Именно поэтому при трансформации целей, содержания, форм и методов обучения в рамках Педагогического модуля необходимо в первую очередь задуматься о системообразующих качествах будущей компетентности – о ценностно-смысовых ориентациях. Они обуславливают активность каждого человека, будь то оценка ситуации, постановка цели, определение возможных вариантов действия.

Необходимо отметить, что личностные ценности В. С. Братусь определяет «как осознанные и принятые человеком наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни» [10, с. 46], а существенное влияние на их формирование оказывает социальная среда с происходящими в ней изменениями.

2. Мир сильно изменился, он стал цифровым. Студенты и преподаватели существуют и в реальном, и виртуальном пространстве. В настоящее время коллектив ученых Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, в частности, А. К. Белолуцкая с соавторами [11], исследуют возможности инновационных цифровых технологий обучения, и приходится констатировать, что они создают возможности для обучения, которые бросают вызов традиционной системе высшего образования.

Американские ученые А. Collins, R. Halverson [12] обосновали основные противоречия между традиционным образованием и новыми технологиями:

– универсальное базовое обучение VS персонализация. Вузовское образование по многим признакам является массовым. Основная идея заключается в том, что каждый должен учиться одному и тому же одновременно. В этом плане преимуществом цифровых технологий является их адаптация к конкретным интересам и возможностям обучающихся;

– преподаватель как эксперт VS множественные источники знаний;

– стандартизированная оценка VS специализация. Контроль знаний в традиционном формате вузовского образования ориентирован на получение объективной оценки путем опроса, тестирования или решения конкретных задач. Все студенты должны изучать один и тот же материал. С использованием цифровых технологий возможно движение по индивидуальной образовательной траектории, что входит в прямой конфликт со стандартизованным контролем знаний.

Придерживаемся позиции Е. И. Казаковой, согласно которой цифровизация образования – это не только образовательные ресурсы и информационно-коммуникативные технологии, сколько пути изменения «уклада... обучения» [13, с. 8].

Еще один вызов для высшей школы – появление искусственного интеллекта. Его применение находится в фокусе огромного внимания. В научном сообществе и образовательной среде к использованию искусственного интеллекта в процессе обучения сложилось неоднозначное отношение – есть явные поклонники и критики. В этом контексте представляет интерес исследование Д. П. Ананина с соавторами [14] о стратегиях применения интегративного искусственного интеллекта в российском вузе. О возможных стратегиях образования при цифровой трансформации образования размышляет А. Ю. Уваров [15], предлагая к реализации следующие стратегии цифровой трансформации образования: превращение школы в обучающуюся организацию; формирование развивающейся образовательной (цифровой) среды; переход на гибридную (смешанную) модель образования.

С большой вероятностью можно утверждать, что содержание и технологии обучения студентов не смогут остаться прежними. Появление искусственного интеллекта влияет на концептуальные и дидактические ориентиры в высшем образовании и требует трансформации учения и преподавания.



Методологические ориентиры трансформации педагогического модуля

После определения основных факторов, влияющих на трансформацию педагогического модуля, необходимо определиться с логикой его преобразования. На наш взгляд, вначале нужно сформулировать предельно четкие представления о результате обучения, а именно о наполнении емким содержанием формируемых компетенций, как рамки требований, не забывая о том, что компетентность – динамичное личностное образование, развивающееся с опытом и обеспечивающее тот успех, к которому стремится любой уважающий себя педагог.

Если обратиться к структуре компетенций, то индикаторы определяются тремя классическими категориями: знание, умение, владение. В существующей реальности существенно изменился феномен знания. На наш взгляд, в этом контексте необходимо обратиться к теории познания Майкла Полани, созданной в XX веке на уникальных методологических позициях [16]. Личностное знание имеет две существенных характеристики: первая состоит в том, что понимание формируется через осмысление определенных ценностей и наделения полученной информации личностным смыслом. Установлено, что смыслу нельзя научить, он приобретается только в процессе самостоятельной трудоемкой, но всепоглощающей работы. Школа наставничества, непременное условие для формирования личностного знания. Вторая характеристика личностного знания заключается в перманентно дополняющихся знаниях человека о себе, «личность не просто живет, она рефлексирует, изучает свою жизнь». Знания человека о себе (об индивидуальных особенностях, опыте, о соответствующих возможностях и ограничениях) становятся механизмами регуляции его активности в самых разных областях жизни и учебной деятельности. Знания человека о себе связаны с самооценкой, от уровня ее сформированности напрямую зависит степень успешности человека; формируется соответствующее ценностное отношение к себе. Без осознания себя как субъекта деятельности в различных образовательных практиках невозможно развитие будущего мастерства студентов.

Таким образом, можно полагать, что в компетенции личностное знание выполняет следующую методологическую функцию: оно помогает

формировать индивидуальный стиль будущей педагогической деятельности, заключая в себе основания для успешного функционирования умений и способностей.

Умение и владение в компетенции – основной показатель того, что должен уметь делать студент, освоивший Педагогический модуль. Полагаем, что роль умений и навыков необходимо рассматривать через призму *продуктивных типов активности и потенциальных возможностей*, для этого необходимо обратиться к принципам системного подхода. Так, один из принципов, упоминаемых в своей работе А. Г. Асмоловым, звучит следующим образом: «эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций – тенденции к сохранению и тенденции к изменению данных систем» [17, с. 80]. Процесс формирования компетенций заключается в обязательном саморазвитии человека, его личностном росте и, в связи с этим, вторая часть принципа является для нас важным *методологическим ориентиром*. Как уточняет А. Г. Асмолов «вариативные, уникальные качества человека, выражающие тенденцию к изменению, возникают в синтезогенезе и проявляются в многообразных формах активности субъекта, например, творчестве, воображении, самореализации личности, описываемых как *продуктивные типы активности*» [17, с. 82].

Основываясь на идеях А. Н. Леонтьева [18], можно сделать вывод о том, что продуктивные типы активности и потенциальные возможности, как системные качества, будут более определены, чем более эффективны технологии обучения, применяемые для формирования и развития данных качеств.

Остановимся на основной идее применения образовательных технологий, согласно мнению Р. В. Комарова с соавторами [9], что это должны быть технологии – антагонисты по смыслу, получившему широкое распространение в вузовском образовании формату «баттлов», основывающемуся на мотивации и ценностях конкуренции и культуре рейтинга. Речь о технологиях с творчества, союзничества и продуктивного взаимодействия в ходе освоения новой информации и подготовки групповых заданий в процессе освоения педагогического модуля.

Групповая работа – один из основных тренеров последнего времени в образовании. Так, у разработчиков модуля в Саратовском национальном исследовательском государственном

университете имени Н. Г. Чернышевского появилась идея выполнения и защиты студентами выпускных квалификационных работ в форме групповых междисциплинарных образовательных проектов.

Исторически сложилось, что само ощущение коллективности, коллективного сосуществования издавна характерно для ментальности россиянина. «Мир», «община», общинная взаимовыручка – особый феномен взаимопомощи – «помогающее поведение» – таковы характерные черты дореволюционного труда и быта, что доказывают в своих работах А. И. Донцов и Д. А. Донцов [19]. Коллективная деятельность была, есть и остается одним из важнейших факторов воспитания и обучения личности, поскольку ценности и нормы невозможно «усвоить» из воспитывающих бесед, они осознаются и «присваиваются» через деятельность.

Наиболее востребованной в этой связи является *коллективная творческая деятельность* (КТД), технология которой разработана И. П. Ивановым во второй половине XX века и является, на наш взгляд, *методологическим ориентиром* очень актуальным для сегодняшнего времени [20–22]. Принципиальное значение для понимания целостной концепции И. П. Иванова имеет понятие «забота» как педагогическая категория.

В контексте нашего исследования это имеет особый смысл для формирования или переоценки ценностных ориентиров студентов. Что включает в себя подлинно заботливое отношение к людям по И. П. Иванову? Привычку и умение быть внимательным и чутким, вглядываться в окружающую жизнь, искать и находить нужное людям, возможность приносить им пользу и радость, привычку и умение строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решение жизненно важных дел, привычку и умение преодолевать трудности, выполнение задуманного, доводить начатое до конца, воодушевлять товарищей, передавать им свой опыт и умение использовать опыт других, привычку и умение оценивать свой опыт и опыт других, учиться на собственном опыте, извлекать уроки на будущее [20].

В завершение описания методологических ориентиров трансформации педагогического модуля отметим, что реализация данных исследовательских идей и, соответственно, образовательных практик предполагает системную

и последовательную деятельность рабочей группы специалистов Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского и коллективов преподавателей на факультетах/ в институтах, реализующих данный проект.

Библиографический список

1. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методология исследования трансформации высшего педагогического образования в современных условиях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 1 (53). С. 77–89. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-77-89>, EDN: VTFNKK
2. Бочарова Ю. Ю. Методологические основания исследования педагогического образования в современных социокультурных условиях: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2023. 353 с. EDN: HVXCVN
3. 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: WTPPBV
4. Пономарев Р. Е. Цифровая трансформация образования как ключевое понятие концепции развития образовательных систем // Письма в Эмиссию. Оффлайн. 2021. № 11 (ноябрь). Article 3001. URL:<http://emissia.org/offline/2021/3001.htm> (дата обращения: 20.03.2025). EDN: WJAYUF
5. Балакирева Е. И. Общекультурный компонент содержания высшего профессионального образования (компетентностный подход) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып.1. С. 98–105. EDN: KHMVSL
6. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. 321 с. EDN: OZJEGL
7. Газиева И. А. Социальная среда как фактор изменения ценностей студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 54–72. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-54-72>, EDN: DUADYA
8. Александрова Е. А., Байборо́дова Л. В., Бермус А. Г., Булдакова Н. В., Быкова С. С., Габдрахманова Р. Г., Гайкина М. Ю., Гладкая И. В., Городилова С. А., Гущина Г. А., Демьянчук Р. В., Ершова Н. Н., Ефремова Н. Ф., Захарищева М. А., Илалтдинова Е. Ю., Коршунова О. В., Красавина Ю. В., Морозова М. А.,



- Паштов Т. З., Пыхина Н. В. [и др.]. Педагогика : учебное пособие по дисциплине для образовательных организаций высшего образования. Киров : ВятГУ, Радуга-ПРЕСС, 2024. 316 с. EDN: YGYMUO
9. Комаров Р. В., Иоффе А. И., Зверев О. М. «Перевернутая защита» – инновационный подход к развитию одаренности обучающихся // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. № 1 (95). С. 53–65. <https://doi.org/10.21510/181732922022955365>, EDN: IYZTIE
10. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1981. № 2. С. 46–56.
11. Белолуцкая А. К., Бухаленкова Д. А., Варданова И. И., Веракса А. Н., Веракса Н. Е., Володарская И. А., Гаврилова М. Н., Глотова Г. А., Гордеева Т. О., Ильясов И. И., Коротаева И. В., Малых С. Б., Погожина И. Н., Рассказова Е. И., Рыжов А. Л., Сиднева А. Н., Смирнов С. Д., Сухих В. Л., Тихомирова Т. Н., Тхостов А. Ш. [и др.]. Педагогическая психология. М. : Издательство Московского университета, 2024. 637 с.
12. Collins A., Halverson R. Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America. New York : Teachers College Press, 2018. 192 p.
13. Казакова Е. И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 8–14. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14>, EDN: PXPGEQ
14. Ананин Д. П., Комаров Р. В., Реморенко И. М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 2. С. 31–50. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50>, EDN: OBDXTG
15. Уваров А. Ю. На пути к цифровой трансформации школы. М. : Образование и Информатика, 2018. 120 с.
16. Полани М. Личностное знание: На пути к посткризисной философии / под ред. В. А. Лекторского, В. И. Аршинова. М. : Прогресс, 1985. 344 с. EDN: SXRQRX
17. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека. М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 352 с. EDN: ZJUELZ
19. Донцов А. И., Донцов Д. А. Родословная советского коллектива. М. : ACT, 2019. 320 с. EDN: PUTAOF
20. Иванов И. П. Педагогические труды академика И. П. Иванова : в 2 т. Т. 1. / науч. ред. и сост.: И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. СПб. : Изд-во Политехнического ун-та, 2013. 302 с. <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/s16-265>
21. Иванов И. П. Педагогические труды академика И. П. Иванова : в 2 т. Т. 2. / науч. ред. и сост.: И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. СПб. : Изд-во Политехнического ун-та, 2013. 308 с.
22. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь / авт.-сост. И. Д. Аванесян; под общ. ред. Г. А. Бордовского, В. А. Козырева. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 364 с. EDN: QXSVOH

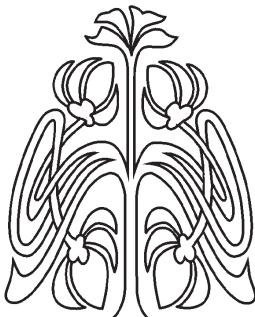
References

1. Pisareva S. A., Tryapitsina A. P. Research methodology for analyzing transformation of higher pedagogical education today. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 1 (53), pp. 77–89 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-77-89>, EDN: VTFNKK
2. Bocharova Yu. Yu. *Methodological foundations of the study of pedagogical education in modern sociocultural conditions*. Diss. Dr. Sci. (Ped.). St. Petersburg, 2023. 353 p. (in Russian). EDN: HVXCVN
3. 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: WTPPBV
4. Ponomarev R. E. Digital transformation of education as a key concept of the education development program. *The Emissia. Offline Letters*, 2021, № 11 (November), article. 3001. Available at: <http://emissia.org/offline/2021/3001.htm> (accessed March 20, 2025) (in Russian). EDN: WJAYUF
5. Balakireva E. I. General Cultural Component of the Higher Professional Education (Competence Method) *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy. Developmental Psychology*, 2009, vol. 9, iss. 1, pp. 98–105 (in Russian). EDN: KHMVSL
6. Rozov N. S. *Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya: Tsennostnye osnovaniya i kontseptsiya bazovogo gumanitarnogo obrazovaniya v vysshey shkole* [Philosophy of humanitarian education: Value foundations and the concept of basic humanitarian education in higher education]. Moscow, Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 1993. 321 p. (in Russian).
7. Gazieva I. A. Social environment as a factor in the changing values of students youth. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 2, pp. 54–72 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-54-72>, EDN: DUADYA
8. Alexadrova E. A., Bayborodova L. V., Bermus A. G., Buldakova N. V., Bykova S. S., Gabdrakhmanova R. G., Gaykina M. Yu., Gladkaya I. V., Gorodilova S. A., Gushchina G. A., Demyanchuk R. V., Ershova N. N., Efremova N. F., Zakhарishcheva M. A., Ilaltdinova E. Yu., Korshunova O. V., Krasavina Yu. V., Morozova M. A., Pashtov T. Z., Pykhina N. V. et al. *Pedagogika: uchebnoye posobiye po distsipline dlya obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego obrazovaniya* [Pedagogy: A teaching aid on the subject for higher education

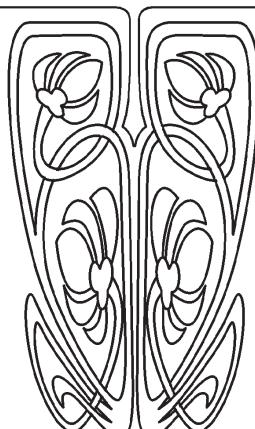
- institutions]. Kirov, VyatGU Publ., Raduga-PRESS, 2024. 316 p. (in Russian). EDN: YGYMUO
9. Komarov R. V., Ioffe A. N., Zverev O. M. "Flipped defense" is an innovative approach to the development of students' giftedness. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2022, no. 95 (1), pp. 53–65 (in Russian). <https://doi.org/10.21510/181732922022955365>, EDN: IYTZIE
 10. Bratus' V. S. Towards the study of the semantic sphere of personality. *Lomonosov Psychology Journal. Ser. 14. Psychology*, 1981, no. 2, pp. 46–56 (in Russian).
 11. Belolutskaya A. K., Bukhalenkova D. A., Vartanova I. I., Veraksa A. N., Verax N. E., Volodarskaya I. A., Gavrilova M. N., Glotova G. A., Gordeeva T. O., Ilyasov I. I., Korotaeva I. V., Malykh S. B., Pogozhina I. N., Rasskazova E. I., Ryzhov A. L., Sidneva A. N., Smirnov S. D., Sukhikh V. L., Tikhomirova T. N., Thostov A. Sh. et al. *Pedagogicheskaya psichologiya* [Educational psychology]. Moscow, Lomonosov Moscow University Publ., 2024. 637 p. (in Russian).
 12. Collins A., Halverson R. *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York, Teachers College Press, 2018. 192 p.
 13. Kazakova E. I. Digital transformation of pedagogical education. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 1 (112), pp. 8–14 (in Russian). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14>, EDN: PXPGEQ
 14. Ananin D. P., Komarov R. V., Remorenko I. M. "When Honesty is Good, for Imitation is Bad": Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 2, pp. 31–50 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50>, EDN: OBDXTG
 15. Uvarov A. Yu. *Na puti k tsifrovoy transformatsii shkoly* [Towards digital transformation of schools]. Moscow,
- Obrazovaniye i Informatika, 2018. 120 p. (in Russian).
16. Polanyi M. *Lichnostnoye znaniye: Na puti k post-kriticheskoy filosofii*. Pod red. V. A. Lektorskogo, V. I. Arshinova [Lektorsky V. A., Arshinov V. I., eds. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy]. Moscow, Progress, 1985. 344 p. (in Russian). EDN: SXRQRX
 17. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Personality Psychology : Cultural and Historical Understanding of Human Development]. Moscow, Smysl, ITs Akademiya, 2007. 528 p. (in Russian).
 18. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow, Politizdat, 1975. 304 p. (in Russian). EDN: ZJUELZ
 19. Dontsov A. I., Dontsov D. A. *Rodoslovnaya sovetskogo kollektiva* [The pedigree of the Soviet collective]. Moscow, AST, 2019. 320 p. (in Russian). EDN: PUTAOF
 20. Ivanov I. P. *Pedagogicheskiye trudy akademika I. P. Ivanova: v 2 t. T. 1. Nauch. red. i sost.: I. D. Avanesâan, K. P. Zaharov* [Avanesyan I. D., Zakharov K. P., scien. eds., comp. Pedagogical Works of Academician I. P. Ivanov: in 2 vol. Vol. 1]. Saint Petersburg, Polytechnic University Publ., 2013. 302 p. <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/s16-265> (in Russian).
 21. Ivanov I. P. *Pedagogicheskiye trudy akademika I. P. Ivanova: v 2 t. T. 2. Nauch. red. i sost.: I. D. Avanesâan, K. P. Zaharov* [Avanesyan I. D., Zakharov K. P., scien. eds., comp. Pedagogical Works of Academician I. P. Ivanov: in 2 vol. Vol. 2]. Saint Petersburg, Polytechnic University Publ., 2013. 308 p. (in Russian).
 22. *Igor Petrovich Ivanov: nauka i zhizn. Avt.-sost. I. D. Avanesyan, pod obshch. red. G. A. Bordovskogo, V. A. Kozyreva* [Avanesyan I. D., Bordovsky G. A., Kozyrev V. A. scien. eds., comp. Igor Petrovich Ivanov: Science and Life]. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University Publ., 2009. 364 p. (in Russian). EDN: QXSVOH

Поступила в редакцию 02.04.2025; одобрена после рецензирования 21.05.2025; принята к публикации 17.06.2025
The article was submitted 02.04.2025; approved after reviewing 21.05.2025; accepted for publication 17.06.2025

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



ПРИЛОЖЕНИЕ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 292–297

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 292–297

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-292-297>

EDN: VCELEI

Conference Proceedings

Results and prospects of the large scientific and methodological forum “The Teacher in the Educational Paradigm: Personal Potential and Social Challenges”

E. G. Elina, T. G. Firsova

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

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

Tatyana G. Firsova, tan-fi_rsova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>

Abstract. The relevance of the research is determined by the formulation of the problem connected with understanding the teacher's role in the modern educational paradigm. **Purpose:** to perform the analytical review of the problem field of the scientific and methodological forum “The Teacher in the Educational Paradigm: Personal Potential and Social Challenges”, which was held on April 16–17, 2025 in Saratov State University. **Results:** the paper presents the architecture, the results and the resolution of the large scientific and methodological forum “The Teacher in the Educational Paradigm: Personal Potential and Social Challenges”. **Main conclusions:** the main directions of the Forum work are highlighted. The Forum focused on a wide range of issues related to the role of teachers in the modern educational paradigm. It discussed the priority of developing the teacher's status as that of the main agent of technological leadership in the Russian Federation, the priority of achieving national goals in realizing the potential of each person through the development of their talents, nurturing such personal qualities as patriotism and social responsibility. Moreover, models of continuous teacher education and ways of providing individualization and personalization in education within the framework of current educational standards was under discussion, as well as the ways to improve the teacher's digital literacy and effective personal development practices.

Keywords: teacher training, continuous teacher training, personal potential of teachers and students, the teacher in the educational paradigm

Author contributions: all the authors have made an equivalent contribution to the preparation of the paper. The authors declare that there is no conflict of interest.

For citation: Elina E. G., Firsova T. G. Results and prospects of the large scientific and methodological forum “The Teacher in the Educational Paradigm: Personal Potential and Social Challenges”. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 292–297. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-292-297>, EDN: VCELEI

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

Материалы конференции
УДК 378.4

Большой научно-методический форум «Учитель в образовательной парадигме: личностный потенциал и социальные вызовы»: итоги и перспективы

E. G. Елина, Т. Г. Фирсова

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



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

Фирсова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, директор Педагогического института, tan-firsova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>

Аннотация. Актуальность исследования определяется постановкой проблематики осмысления роли учителя в современной образовательной парадигме. Цель: аналитический обзор проблемного поля научно-методического Форума «Учитель в образовательной парадигме: личностный потенциал и социальные вызовы», состоявшегося 16–17 апреля 2025 г. на базе ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского». Результаты: представлены архитектура, итоги и резолюция Большого научно-методического форума «Учитель в образовательной парадигме: личностный потенциал и социальные вызовы». Выделены основные направления работы Форума. Выводы: проблематика Форума заключалась в широком спектре вопросов о роли учителя в современной образовательной парадигме, приоритетности формирования статуса учителя как основного агента технологического лидерства Российской Федерации и достижения национальных целей в области реализации потенциала каждого человека, развития его талантов, воспитания таких личностных качеств, как патриотизм и социальная ответственность. Кроме того, обсуждались модели непрерывного педагогического образования, пути индивидуализации и персонализации образовательного процесса в рамках действующих образовательных стандартов, а также пути совершенствования цифровых компетенций педагога, внедрения эффективных практик воспитания.

Ключевые слова: педагогическое образование, непрерывное педагогическое образование, личностный потенциал учителя и обучающихся, учитель в образовательной парадигме

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

Для цитирования: Elina E. G., Firsova T. G. Results and prospects of the large scientific and methodological forum "The Teacher in the Educational Paradigm: Personal Potential and Social Challenges" [Елина Е. Г., Фирсова Т. Г. Большой научно-методический форум «Учитель в образовательной парадигме: личностный потенциал и социальные вызовы»: итоги и перспективы] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 292–297. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-292-297>, EDN: VCELEI

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

Scientific design and architecture of the Forum

The large scientific and methodological forum "The Teacher in the Educational Paradigm: Personal Potential and Social Challenges", dedicated to the 115th anniversary of Saratov State University and the 100th anniversary of the Department of Educational Methodology, was held on April 16–17, 2025 in Saratov State University (SSU).

The Forum was organized by SSU, the Russian Academy of Education, Federal Educational and Methodological Association in the field of Higher Education in the enlarged group of specialties and directions 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences, and the consortium "Development of Personal Potential in Education".

The purpose of the Forum was to discuss the issue of reformatting the system of continuous education of school and university teachers, taking into account new social challenges.

More than 500 people took part in the Forum in the face-to-face format: representatives of the Russian Academy of Education, rectors and vice-rectors of universities, directors of regional institutes of educational development, academic leaders of educational programs of pedagogical profile, heads of educational institutions conducting training in the field of the enlarged group of

specialties and directions 44.00.00 "Education and Pedagogical Sciences", researchers and teachers of 11 pedagogical and 16 classical universities, heads of educational institutions, and school teachers. This made it possible to consolidate resources and to develop scientifically sound solutions in the most important areas of developing the teacher training system.

The extensive geography of the Forum covers the territory of the Russian Federation from Novosibirsk to Kaliningrad: Arzamas, Berdyansk, Biysk, Veliky Novgorod, Vladikavkaz, Volgograd, Voronezh, Izhevsk, Kazan, Kaliningrad, Kirov, Kostroma, Moscow, Novosibirsk, Penza, Perm, Samara, St. Petersburg, Saratov, Surgut, Tver, Tolyatti, Tomsk, Ulyanovsk, Ufa, Chelyabinsk, Cherepovets.

The architecture of the Forum was presented by the plenary and 6 breakout sessions, the panel session of the Russian Academy of Education "Problems of Continuous School Teacher Training: from Psychological and Pedagogical Classes to the Development of Competencies of Young Teachers", the open meeting of the Federal Educational and Methodological Association in the field of Higher Education in the enlarged group of specialties and directions 44.00.00 "Education and Pedagogical Sciences" on the topic "Students' and Teachers' Personal Potential Development in the Modern



Education System”, the international conference “Humanization of the Educational Environment”, the All-Russian student teaching competition “A Step into the Profession”, a lesson of the virtual teaching class of SSU, and 5 workshops: “What is important in ‘Talking about Important Things?’” (N. V. Kohan, Novosibirsk), “The Educational Cinema’ Project” (A.V. Shcherbakov, Chelyabinsk), “The Retro-Innovation of the ‘Long Game’ as a Basis for the Development of Age-Diverse Communities” (I. V. Rudenko, Tolyatti), “Cross-regional Learning Communities in the Context of Continuous Personal and Professional Development of a Teacher: the Model and Specifics of its Implementation” (A. A. Danilina, Moscow), “The potential of Olympiad Robotics in the Personal Development of a Child” (V. A. Veksler, Saratov).

The All-Russian student teaching competition “A Step into the Profession” was dedicated to the 5th anniversary of the consortium “Development of Personal Potential in Education”. Therefore, its competitive stages were determined by the leading theme of the consortium: the qualifying stage required that the contestants present a video piece on the theme “The Symbol of the Pedagogical Profession: from Material to Eternal”; the self-presentation stage was named “Personality Shapes Personality”; the lesson was aimed to uncover the idea “Disclosure and Development of Personal Potential”; and the pedagogical council was devoted to the theme “Educating Paradoxes”. Additionally, the competitors had an opportunity to take part in the educational expeditions to Gymnasium No. 7 named after K. D. Ushinsky and the Tabakov Creativity Palace for Children and Adolescents.

The structure of the international conference “Humanization of the Educational Environment” included 16 breakout sessions, 8 of which were held on the basis of educational and social partners: the municipal government institution “Center of the Development of Education”, the municipal autonomous educational institution “Lyceum No. 62” of the Oktyabrsky district of Saratov, the municipal autonomous institution of extra-curricular education “Tabakov Creativity Palace for Children and Adolescents”, the municipal pre-school educational institution “Child Development Center – Kindergarten No. 101 “Firebird” of the Volzhsky district of Saratov, the municipal pre-school educational institution “Kindergarten of the Combined Type No. 167” of the Leninsky district of Saratov, the municipal educational institution “Secondary Comprehensive School No. 60 named after the Hero of

the Soviet Union P. F. Batavin” of the Leninsky district of Saratov, Saratov Higher Artillery Command School, Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation.

Such a wide involvement of educational institutions of various types and levels in the work of the Forum contributed to the discussion of the most pressing issues in the field of continuous teacher training. It helped to exchange the best practices and innovative technologies in providing continuity from stage to stage, strengthening vertical and horizontal links in the construction of a unified pedagogical community and educational environment.

The main directions of the Forum work

The Forum participants focused on a wide range of issues related to the role of teachers in the modern educational paradigm. They pointed out the growing importance of the continuous teacher training in the context of rapidly changing social and technological challenges, discussed the priority of developing the teacher’s status as that of the main agent of technological leadership in the Russian Federation, the priority of achieving national goals in realizing the potential of each person through developing their talents, nurturing such personal qualities as patriotism and social responsibility.

The architecture of the Forum in its content was determined by the main areas of work.

1. The school and university educational environment contributing to personal development (moderated by E. I. Balakireva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saratov State University).

2. Pedagogical education in a classical university (moderated by O. I. Dmitrieva, Doctor of Philology, Associate Professor, Saratov State University).

3. Problems of continuous school teacher training: from psychological and pedagogical classes to the development of competencies of a young teacher (moderated by O. V. Prozorova, Candidate of Pedagogical Sciences, Saratov State University).

4. Individualization and personalization in the context of standardized education (moderated by S. A. Shilova, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Saratov State University).

5. Digitalization of education as a tool for developing personal potential (moderated by N. A. Alexandrova, O. A. Litvinova, Candidates of Pedagogical Sciences, Associate Professors, Saratov State University).



6. Problems and prospects of implementing personal development practices (moderated by E. A. Alexandrova, Doctor of Pedagogy, Professor, Saratov State University).

This research agenda was implemented during all the events of the Forum.

During the opening ceremony, O. Y. Vasilyeva, the President of the Russian Academy of Education, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Historical Sciences, greeted the Forum. She emphasized the importance of developing scientifically sound solutions in the field of teacher training development and noted the fundamentality of Saratov State University in this matter. The rector of Saratov State University, Doctor of Geographical Sciences, Professor A. N. Chumachenko told the participants about the accumulated experience, traditions and achievements of Saratov State University in the field of design and implementation of teacher education, about the unique project "The Teacher in the Educational Paradigm". M. I. Orlov, Vice – Governor of the Saratov Region, spoke about the system of regional support for young teachers and the transformation of the employer-sponsored education in the Saratov Region.

During the plenary session, important accents were placed. Thus, the Director of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, E. I. Kazakova (St. Petersburg) spoke in her report on the role of the modern teacher in achieving long-term national development goals in Russia. The head of the Interdisciplinary Research Center in the Field of Educational Sciences of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor S. A. Minyurova (Moscow) reported on emotional well-being as a resource for the professional development of a teacher. The head of the Pre-school Pedagogy Department of the Childhood Institute of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, A. G. Gogoberidze (St. Petersburg) discussed personal potential in general, and at the stage of pre-school education, in particular. The director of the Pedagogical Institute of Saratov State University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor T. G. Firsova (Saratov) spoke about the specifics of the teacher training system at Saratov State University.

The participants of the panel discussion of the Russian Academy of Education were the Director

of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogy, E. I. Kazakova (St. Petersburg), the Head of the Interdisciplinary Research Center in the Field of Educational Sciences of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor S. A. Minyurova (Moscow), the Head of the Federal Resource Center of Psychological Services in the Higher Education of the Russian Academy of Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor E. Yu. Brel (Moscow), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pre-school Pedagogy Department of the Childhood Institute of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, I. E. Kondrakova (St. Petersburg), the Head of Priority Projects and Programs at Saratov State University, Doctor of Philology, Professor E. G. Elina (Saratov). In a live dialogue mode, they reflected on which professional competencies can be considered as "cross-cutting" in teacher training at different stages of continuous education, on how to ensure the development of these competencies at each stage of education, and on how to develop an urgent scientific and research agenda in continuous teacher education. Among the priority competencies were identified the communicative ones (both in live communication and interaction through digital tools), competencies in the field of digital volunteerism and modeling one's own personalized educational trajectory in the "lifelong learning" mode.

The agenda of the open meeting of the Federal Educational and Methodological Association in the field of Higher Education in the enlarged group of specialties and directions 44.00.00 "Education and Pedagogical Sciences" included reports on the concept of personal potential in the context of the realization of the Russian national development goals (Director of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, E. I. Kazakova (St. Petersburg)), on the first results of the work of the consortium of universities which implement programs of the personal potential development in the context of digitalization (Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pre-school Pedagogy Department of the Childhood Institute of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, I. E. Kondrakova (St. Petersburg)), on politics, pedagogical and volunteer practices

of agency formation (Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, A. A. Azbel (St. Petersburg)), on the peculiarities of academic adaptation of students at different levels of education (Head of the Department of Social Psychology of Education and Development of Saratov State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor R. M. Shamionov (Saratov)), on the role of the textbook "Fundamentals of Pedagogy and Psychology. Grades 10-11" in the personal potential development (Head of the Federal Resource Center of Psychological Services in the Higher Education of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor E. Yu. Brel (Moscow)).

Resolution on the Forum Results

As the results of the Forum, the participants formulated the following proposals:

1) Emphasizing the necessity to create an effective system of continuous teacher training, from early career choice in psychological and pedagogical classes to advanced teacher training and retraining programs which will be focused on the development of professional competencies and teachers' personal potential, the Forum participants consider it necessary:

- to include modern methodological techniques on topical issues of teaching practice in professional development programs for teachers who work in specialized psychological and pedagogical classes;

- to support the development of academic mobility and networking of teachers at different stages of continuous teacher education;

- to implement the pedagogical module for non-pedagogical educational programs, modified with the support of the Federal Educational and Methodological Association in the field of Higher Education in the enlarged group of specialties and directions 44.00.00 "Education and Pedagogical Sciences", in order to actualize the message of the President of the Russian Federation on the additional teaching competence for graduates of non-pedagogical universities;

- to spread the model of continuous teacher training developed by the scientists of Saratov State University as an effective practice.

2) Noting the importance of integrating fundamental scientific knowledge and modern pedagogi-

cal technologies to train highly qualified specialists capable of innovative activities in the educational field, including not only practicing teachers, but also teacher-researchers, the Forum participants consider it necessary:

- to form unified approaches to the structure and content of professional teacher training in both pedagogical and classical universities;

- to scale up the experience of Saratov State University in creating departments based on educational institutions.

3) Considering the issues of developing the personal potential of students and teachers, the importance of creating a favorable educational environment which will contribute to the disclosure of talents and abilities of each subject of the educational process, the Forum participants consider it necessary:

- to actualize the process of designing and creating the educational environment that stimulates the processes of students' personal development and teachers' professional growth;

- to introduce into the educational process at all its levels such modern pedagogical technologies that are focused on the development of personal qualities of students and teachers, their emotional intelligence and 4C competencies.

4) Emphasizing the necessity to find optimal ways to individualize and personalize the educational process within the framework of current educational standards, the Forum participants consider it necessary:

- to take into account the unique opportunities and educational needs of each student, while preserving the traditions of personal development in and through the team-work, modeling an inclusive open educational environment in the digital educational ecosystem of schools and universities, and taking into account feedback technologies;

- to design modules and programs aimed at achieving the goals of developing the personal potential of each student, taking into account the opportunities and risks of the rapidly developing digital world;

- to actively use the practice tool to develop the personal potential of students, including implementation of volunteer projects aimed at developing the educational environment.

5) Taking into account the realities of the digital world, which involves all the participants of the educational process, the Forum participants consider it necessary:



– when designing teacher training programs, to take into account the necessity to improve the digital literacy of a teacher including studying the basic foundations of IT and the skills of developing educational content, implementing VR/AR technologies and gamification, designing robotic systems in interdisciplinary research projects, as well as studying technologies for analyzing educational data using (based on) artificial intelligence to ensure technological education in the context of partnership between the university and industrial enterprises.

6) Recognizing the necessity to introduce effective personal development practices into the activities of subjects of the educational process, the Forum participants consider it necessary:

– to turn to the methodology of retro-innovative processes in personal development and, if necessary, to modernize the historical experience of Russian teachers including techniques of organizing group activity of children and adolescents, as well as methods of developing their consciousness;

– in the personal development activity, to focus on such methodological foundations as event-based, environmental and situational approaches;

– to consider strategies of pedagogical support of personal development in a team and tactics of pedagogical support of a growing person in their independent socially and personally significant

activities as effective strategies and tactics for raising children and adolescents in various educational institutions and children's public associations.

Conclusion

The large scientific and methodological Forum "The Teacher in the Educational Paradigm: Personal Potential and Social Challenges" became a platform for discussing key issues of modern pedagogy, launching a discussion on the system of continuous teacher training as the foundation of high-quality education and successful adaptation to rapidly changing social realities. During the events of the Forum, the participants emphasized the necessity to develop not only deep subject knowledge of teachers, but also to develop their communicative skills, empathy, team-work skills and a creative approach to pedagogical tasks. Among the main social challenges, which modern teachers face, the Forum highlighted the growth of information flow, digitalization of education, and an increase in the diversity of student groups requiring unique inclusion mechanisms.

Some Forum proceedings will be published in the two series of the "Izvestiya of Saratov University": "Educational Acmeology. Developmental Psychology" and "Philosophy. Pedagogy. Psychology".

The article was submitted 07.05.2025; accepted for publication 17.06.2025
Поступила в редакцию 07.05.2025; принята к публикации 17.06.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 298–300
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 298–300
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-298-300>, EDN: VVTLZI

Conference Proceedings

“Special Education and Socio-Cultural Integration – 2025: Strategies for Development and Transformation”: All-Russian scientific and practical conference with International participation



Yu. V. Selivanova , **V. O. Skvortsova**

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

Yulia V. Selivanova, juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>

Veronika O. Skvortsova, skver74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5802-1977>

Abstract. The article informs about the upcoming All-Russian scientific and practical conference with International participation “Special Education and Socio-Cultural Integration – 2025: Strategies for Development and Transformation”. The conference will be held at Saratov State University on November 21–22, 2025. This event continues the tradition of annual scientific and practical conferences dedicated to the challenges of psychological, pedagogical and defectological education. The conference aims to foster a unified scientific and educational community in the fields of inclusive education, correctional pedagogy, and psychology by promoting an integrated medical, socio-psychological, and pedagogical approach to supporting individuals with disabilities across various educational systems.

Keywords: socio-cultural integration, inclusive education, special education, interdisciplinary dialogue

Information on the authors' contribution. All the authors contributed equally to the preparation of this article. The authors declare no conflict of interest.

For citation: Selivanova Yu. V., Skvortsova V. O. “Special Education and Socio-Cultural Integration – 2025: Strategies for Development and Transformation”: All-Russian scientific and practical conference with International participation. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 298–300. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-298-300>, EDN: VVTLZI

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

Материалы конференции

УДК 37.013

«Специальное образование и социокультурная интеграция – 2025: стратегии развития и трансформации»: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием

Ю. В. Селиванова , **В. О. Скворцова**

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

Селиванова Юлия Викторовна, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>

Скворцова Вероника Олеговна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики, skver74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5802-1977>

Аннотация. Представлена информация о предстоящей 21–22 ноября 2025 г. о Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2025: стратегии развития и трансформации», которая будет проходить на базе ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского». Конференция продолжает традицию ежегодных научно-практических конференций, посвященных проблемам психолого-педагогического и дефектологического образования, формированию единого научного, образовательного и информационного пространства в области инклюзивного образования, коррекционной педагогики и психологии, обеспечению комплексного медико-социально-психологического подхода к сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья в различных образовательных системах.

Ключевые слова: социокультурная интеграция, инклюзивного образования, специальное образование, междисциплинарный диалог

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

Для цитирования: Selivanova Yu. V., Skvortsova V. O. "Special Education and Socio-Cultural Integration – 2025: Strategies for Development and Transformation": All-Russian scientific and practical conference with International participation [Селиванова Ю. В., Сквортцова В. О. «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2025: стратегии развития и трансформации»: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3 (55). С. 298–300. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-298-300>, EDN: VTLZI

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

Modernization of the education system and the expanding boundaries of the educational environment make a comprehensive interdisciplinary approach essential for researching contemporary aspects of educational and rehabilitation systems that ensure the social functioning of people with disabilities. The conference upholds the tradition of annual scientific and practical events focused on organizing comprehensive support and socio-cultural rehabilitation of people with disabilities.

The conference is organized by Saratov State University, Teacher Training College, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Department of Correctional Pedagogy, Scientific and Methodological Center for Psychological and Pedagogical Support for Families with Children with Special Educational Needs.

The purpose of the conference is to summarize scientific research and practical experience in the social integration and education of people with disabilities. It aims to consolidate the efforts of international professional and public organizations for theoretical analysis and the advancement of scientific knowledge in special psychology, correctional pedagogy, rehabilitation and related sciences. R&D: risks of social systems.

The objectives of the conference are as follows: a) to foster interdisciplinary dialogue among scholars and practitioners addressing the education, upbringing, and development of children with special educational needs; b) to develop the professional community's stance on issues of socialization and education for people with disabilities; c) to advance modern approaches to improving the quality of education for children with special educational needs, promoting their positive socialization and successful integration into the socio-cultural environment.

The main areas of focus include the following: a) state social policy for children with special educational needs; b) innovative processes in special education; c) development of digital educational environments for students with disabilities; d) contemporary challenges in correctional pedagogy and special psychology; e) rehabilitation, social adaptation, and socio-cultural integration of people

with disabilities; f) social psychology of inclusive education; g) comprehensive medical, socio-psychological, and pedagogical support for people with disabilities; h) support for families raising children with disabilities; i) tutoring for education, socialization and rehabilitation; j) volunteering as a resource for socialization; k) prospects and challenges of inclusive education; l) current trends in early intervention systems; m) innovative technologies in preschool education for children with disabilities; n) theory, methodology, and practical experience in modern speech therapy; o) art as a means of rehabilitation of people with disabilities; p) vocational rehabilitation and career guidance for students with disabilities; q) vocational education for people with disabilities; r) rehabilitation of people with disabilities in the context of extracurricular education within the modern socio-cultural environment.

Expected outcomes. The upcoming conference aims to promote interdisciplinary dialogue among scholars and practitioners engaged in addressing the challenges of education, upbringing and development of children with special educational needs. It also seeks to clarify the professional community's stance on issues of socialization and education for people with disabilities, as well as to advance modern approaches to improving the quality of education for children with special educational needs, fostering their positive socialization, and supporting their successful socio-cultural integration.

The conference will feature a plenary session, panel discussions, master classes, round tables, and scientific and methodological seminars. All activities will be available both in-person and online.

Leading scholars from Russian and international universities, researchers in correctional pedagogy, rehabilitation, special psychology, as well as heads of organizations and leaders of communities specializing in education and socialization of people with disabilities are invited to participate in the plenary session. Presentations will highlight both the geographic diversity of participants (including Russia, Belarus, and Kazakhstan), and the interdisciplinary nature of current research in defectological science and practice.



Panel sessions will explore traditions and innovations in the education system for people with disabilities, psychological, and socio-pedagogical support for students with special needs, integration trends in primary scientific and mathematical education, mechanisms for socialization of a person with disabilities through technological education, rehabilitation, social adaptation, socialization and medical, socio-psychological and pedagogical support for people with disabilities, and the challenges and prospects of developing inclusive education. Participants will include researchers, university faculty, teaching staff

from other educational organizations, practical defectologists, teachers, psychologists, and graduate and postgraduate students specializing in defectology and psychological-pedagogical fields.

As part of the conference, the “First Steps in Defectology” Olympiad for students in grades 9–11 and a research paper competition for higher education students will be held.

Conference proceedings will be published in Saratov State University journals indexed by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index.

The article was submitted 19.05.2025; accepted for publication 17.06.2025

Поступила в редакцию 19.05.2025; принята к публикации 17.06.2025

ISSN 2304-9790



25003

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 3

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

