



Педагогика:

история, перспективы

Pedagogy: History, Prospects

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ
РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

- ___ Образование и социум
- ___ Управление образованием
- ___ Коррекционная педагогика
- ___ Инновационные практики образования
- ___ Прикладные аспекты педагогических исследований
- ___ Теория и методика профессионального образования
- ___ Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования

Педагогика: история, перспективы

Международный научный рецензируемый журнал Том 8 № 3 2025

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью международного научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утвержденным Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*
- *Коррекционная психология и дефектология*

Филологические науки

- *Русская литература и литературы народов Российской Федерации*
- *Фольклористика*
- *Русский язык. Языки народов России*
- *Языки народов зарубежных стран*
- *Медиакоммуникации*

Главный редактор

Литвинов К.А. – кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования «Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования»; «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

Научный редактор

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственный редактор за выпуск

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр науки, образования и культуры «Обнинский полюс», Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ, советник Российской Федерации 3 класса
г. Москва, Россия

Ответственный секретарь журнала

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Адрес редакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.
350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3
Тел/факс: +7 861 203 51 61
+7 (905) 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)
e-mail: dro18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет***Главный редактор***

Литвинов Кирилл Александрович – кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО); «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Игнатович Владлен Константинович – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776–2019

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член-корреспондент Академии Акмеологических наук

г. Краснодар, Россия

Бессонова Ольга Леонидовна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

г. Трнава, Словакия

Бугаев Николай Иннокентьевич – кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского–II; Информационно-образовательный центр “Круг (“Эргиир”)

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна – кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет. Советник Депутата Государственной Думы Российской Федерации

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>

г. Москва, Россия

Быкасова Лариса Владимировна – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
г. Таганрог. Россия

Варечкова Любица – доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия
Scopus Author ID: 57214638078
г. Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
г. Витебск, Республика Беларусь

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
г. Краснодар. Россия

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр науки, образования и культуры «Обнинский полюс», Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ, советник Российской Федерации 3 класса
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
г. Москва, Россия

Дыбовский Александр Сергеевич – кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019–2022 годах – приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осацкого университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
г. Токио, Япония – г. Владивосток, Россия

Елагина Вера Сергеевна – профессор, доктор педагогических наук, научный сотрудник лаборатории информатизации профессионального образования и социологических исследований, Челябинский институт развития профессионального образования, действительный член Российской академии естествознания
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
г. Челябинск, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019

г. Краснодар, Россия

Ковригина Лариса Валентиновна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

г. Новосибирск, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович – доктор филологических наук, зам.декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна – PhD психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

ScopusAuthorID: 55704832000

г. Астана, Казахстан

Нурадинов Алмат Сабитович – доцент, PhD психологических наук. Доцент кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>

ScopusAuthorID: 57216185790

г. Астана, Казахстан

Патюкова Регина Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

ScopusAuthorID: 57189048277

г. Краснодар, Россия

Петровский Вадим Артурович – профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
г. Санкт–Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна – профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7602-236X>
г. Самара, Россия

Поорова Эдита – доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>
г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор. Директор федерального государственного бюджетного научного учреждения "Институт развития. здоровья и адаптации ребёнка"
Scopus Author ID: 57093990600
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна – профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАЕН, профессор, доктор психологических наук, профессор Института Русского языка РУДН, зав. лаб. психолого-педагогического сопровождения развития творческой личности Института Художественного Образования и Культурологии РАО
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна – кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>
г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, главный эксперт РОСДЕТЦЕНТРА, региональный координатор патриотического воспитания и наставничества; Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области», региональный координатор НПЦ «Холокост»; Заслуженный работник образования ЕАО; Почётный работник общего образования РФ, член-

корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН);

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

г. Санкт-Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov – Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education; South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov. (Novocherkassk)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova – Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences
Krasnodar, Russia

Olga L. Byessonova – Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>
Trnava, Slovakia

Nikolay I. Bugaev – Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy-II; Information and educational center “Circle (“Ergiyir”)
Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow City Pedagogical University. Advisor to the Deputy of the State Duma of the Russian Federation
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>
Moscow, Russia.

Larisa V. Bykasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
Taganrog, Russia

Lubica Vareckova – Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,
Scopus Author ID: 57214638078
Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina – PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
Vitebsk, Belarus

Veronika M. Grebennikova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
Scopus ID: 56530681200
Krasnodar, Russia

Viktor P. Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Childhood Laboratory of NP Center for Science, Education and Culture "Obninsk Pole", Honored Teacher of the Russian Federation, Advisor to the Russian Federation of the 3rd Grade
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
Moscow, Russia

Alexander S. Dybovsky – Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019–2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

Vera S. Elagina – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Researcher at the Laboratory of Informatization of Vocational Education and Sociological Research of the Chelyabinsk Institute of Professional Education Development
ORCID ID: <https://orcid.org/000-0003-2469-9285>
Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia

Larisa V. Kovrigina – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>
r. Novosibirsk, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the UNESCO International Department «Cultural–historical psychology of childhood», Moscow State University of Psychology and Pedagogy (MGPU),
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>
Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky – Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov
Moscow, Russia

Alia S. Mambetalina – PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
Scopus Author ID: 55704832000
Astana, Kazakhstan

Almat S. Nuradinov, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID id : <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>
ScopusAuthorID: 57216185790
Astana, Kazakhstan

Regina V. Patyukova – Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii – Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Moscow, Russia

Marina V. Pimenova – Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign Languages

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

Scopus Author ID: 46861241300

Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University

Samara, Russia

Elena N. Pristupa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for Child Development, Health and Adaptation”.

Scopus Author ID: 57093990600

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>

Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".

The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

Annandale, Virginia, USA

Ilia M. Slobodchikov – Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Russian Language Institute, Head of the Laboratory for Psychological and Pedagogical Support for the Development of Creative Personality at the Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education

Moscow, Russia

Gulshat K. Urazalieva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-000-7976-7527>

Scopus Author ID: 6505920534

Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education, Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science"; full member of the Russian Academy of social Sciences.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko – Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)

Honorary Worker of Higher Professional Education,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

Scopus Author ID: 8450839800

Tula, Russia

Anna I. Scherbina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (MSPU), Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education (IAPE)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina – Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

Scopus Author ID: 57200566200

St. Petersburg, Russia,

СОДЕРЖАНИЕ**CONTENTS**

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Theory and methodology of teaching and upbringing</i>	
Бабичев Ф.В., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Особенности временной перспективы подростков с разным уровнем самооценки	13	F.V.Babichev, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia Features of the time perspective of teenagers with different levels of self-esteem	
Бровко Е.А., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Профилактика формирования у подростков склонности к психологическому насилию в процессе воспитания	24	E.A.Brovko, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia Prevention of the formation of a tendency to psychological violence in adolescents in the process of education	
Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. г. Краснодар, Россия Сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования как условие институционализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся	42	V.K. Ignatovich, S.S. Ignatovich, K.D. Cholakyan Krasnodar, Russia Network interaction institutions of general and supplementary education as a condition for institutionalization individual educational routes of students	
Шипулина М.Э. Игнатович С.С. г. Краснодар, Росси Современные практики развития интеллектуальной одаренности старшеклассников в системе дополнительного образования	56	M.E. Shipulina, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia Modern practices of developing intellectual giftedness of high school students in the system of additional education	
<i>Общая педагогика, история педагогики и образования</i>		<i>General pedagogy, history of pedagogy and education</i>	
Пакшина Н.А. г. Арзамас, Россия Проблема взаимоотношения учителей и родителей: ретроспективный взгляд	70	N.A. Pakshina Arzamas, Russia The problem of relationships between eachers and parents: a retrospective view	
<i>Теория, методика и организация социально-культурной деятельности</i>		<i>Theory, methodology and organization of socio-cultural activities</i>	
Паланто А.С. г. Москва, Россия Трансформация образовательных парадигм в эпоху цифровизации	86	A.S. Palanto Moscow, Russia Transformation of educational paradigms in the era of digitalization	
<i>Информация для авторов</i>	106	<i>Information for Authors</i>	



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-3-13-23

УДК 37.013

EDN

**ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДРОСТКОВ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ**

Федор Викторович Бабичев

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
fedor013@list.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. В данной статье рассмотрена проблема влияния самооценки на формирование временной перспективы в подростковом возрасте. Дано понятие временной перспективы и её значение для подростков. Показаны возрастные особенности формирования временной перспективы у подростков. Авторы предполагают, что самооценка существенно влияет на формирование временной перспективы подростка. Проверке этой гипотезы посвящено данное исследование. Цель исследования – *раскрыть взаимосвязь между самооценкой и временной перспективой подростков*. Охарактеризована роль самооценки в развитии личности подростка. Раскрыты психологические особенности подросткового возраста. Показано, что значительное влияние на уровень самооценки и временную перспективу оказывает социальный статус подростка в группе сверстников. Важную роль играет также семейная и образовательная среда. Навыки целеполагания также играют определяющую роль в расширении временной перспективы. Предложено разработать и внедрить специализированные образовательные и психологические программы, направ-

ленные на повышение уровня самооценки и развитие у подростков реалистичной временной перспективы. **Материалы и методы:** теоретический анализ, синтез литературы в аспекте изучаемой проблемы, анализ нормативно-правовой документации. **Результаты** Подростки с высокой самооценкой чаще ориентированы на будущее, демонстрируя стратегическое мышление и целенаправленное поведение, тогда как подростки с низкой самооценкой испытывают сложности в постановке долгосрочных целей, что негативно отражается на их адаптации и самоэффективности. **Выводы и заключение.** Результаты проведенного исследования подтверждают наличие значимой взаимосвязи между уровнем самооценки подростков и их временной перспективой, что выражается в тенденции лиц с высокой самооценкой демонстрировать положительное отношение к будущему, способность к целеполаганию и успешную социальную адаптацию, что способствует их личностному и профессиональному развитию. В противоположность этому низкий уровень самооценки ограничивает временную перспективу, что находит отражение в преобладающей ориентации на прошлое или настоящее, трудностях в прогнозировании будущего, сниженной мотивации к достижению целей и возрастании риска социальной дезадаптации. Развитие сбалансированной временной перспективы способствует гармоничному личностному росту, социальной адаптации и успешному профессиональному самоопределению. Изучение взаимосвязи между самооценкой и временной перспективой поможет выявить факторы, способствующие конструктивному развитию личности и предотвращению деструктивных моделей поведения.

Ключевые слова: подростковый возраст, самооценка, временная перспектива, развитие личности, деструктивные модели поведения

Для цитирования: Бабичев Ф.В., Игнатович С.С. Особенности временной перспективы подростков с разным уровнем самооценки // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 3 . С. 13-23

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-13-23

Original article

FEATURES OF THE TIME PERSPECTIVE OF TEENAGERS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-ESTEEM

Fedor V. Babichev

Kuban State University

Krasnodar, Russia

fedor013@list.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. This article examines the problem of the influence of self-esteem on the formation of time perspective in adolescence. The concept of time perspective and its importance for adolescents are given. Age-related features of the formation of time perspective in adolescents are shown. The authors suggest that self-esteem significantly influences the formation of a teenager's time perspective. This study is devoted to testing this hypothesis. The purpose of the study is to reveal the relationship between self-esteem and the time perspective of teenagers. The role of self-esteem in the development of a teenager's personality is characterized. The psychological characteristics of adolescence are revealed. It is shown that the social status of a teenager in a peer group has a significant impact on the level of self-esteem and time perspective. The family and educational environment also play an important role. Goal-setting skills also play a decisive role in expanding the time perspective. It is proposed to develop and implement specialized educational and psychological programs aimed at increasing the level of self-esteem and developing a realistic time perspective in adolescents. **Materials and methods:** theoretical analysis, synthesis of literature in the aspect of the problem under study, analysis of regulatory and legal documentation. **Results:** Adolescents with high self-esteem are more likely to be future-oriented, demonstrating strategic thinking and goal-oriented behavior, while adolescents with low self-esteem have difficulty setting long-term goals, which negatively affects their adaptation and self-efficacy. **Findings and conclusion.** The results of the study confirm the existence of a significant relationship between the level of self-esteem of adolescents and their time perspective, which is expressed in the tendency of individuals with high self-esteem to demonstrate a positive attitude towards the future, the ability to set goals and successful social adaptation, which contributes to their personal and professional development. In contrast, low self-esteem limits the time perspective, which is reflected in a predominant orientation toward the past or present, difficulties in predicting the future, reduced motivation to achieve goals, and an increased risk of social maladjustment. Developing a balanced time perspective contributes to harmonious personal growth, social adaptation, and successful professional self-determination. Studying the relationship between self-esteem and time perspective will help identify factors that contribute to constructive personal development and prevent destructive behavior patterns.

Keywords: adolescence, self-esteem, time perspective, personality development, destructive behavior patterns

For Citation: Babichev F.V., Ignatovich S.S. Features of the time perspective of teenagers with different levels of self-esteem. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No.3 . P. 13-23

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-13-23

Введение

Многие личные и социальные проблемы подростков, с которыми сталкивается общество в настоящее время, связаны с особенностями самооценки и восприятия времени в юношеском возрасте. Самооценка оказывает значительное влияние на формирование личности, а временная перспектива определяет отношение подростков к будущему и их стратегию поведения.

Несмотря на актуальность темы, социально-психологические исследования взаимосвязи самооценки и временной перспективы подростков представлены недостаточно широко. Важно решить проблему влияния самооценки на формирование временной перспективы в подростковом возрасте.

Мы предполагаем, что самооценка существенно влияет на формирование временной перспективы подростка. Проверке этой гипотезы посвящено наше исследование.

Цель исследования – *раскрыть взаимосвязь между самооценкой и временной перспективой подростков.*

В последние годы в России наблюдается дефицит исследований по данной проблематике, в то время как зарубежные работы сосредоточены на детализации уже существующих теоретических подходов. Так как подростковый возраст является ключевым этапом формирования личности, изучение взаимосвязи между самооценкой и временной перспективой поможет выявить факторы, способствующие конструктивному развитию личности и предотвращению деструктивных моделей поведения.

Методы

Для решения поставленных задач использовался комплекс исследовательских методов: теоретический анализ, синтез литературы в аспекте изучаемой проблемы, анализ нормативно-правовой документации. В практической части работы применялись анкетирование, наблюдение, моделирование, анализ продуктов деятельности старшеклассников, статистическая обработка данных, обобщение результатов и синтез.

Обзор литературы

Существенный вклад в разработку теоретических и методологических аспектов психологии подростка внесли такие исследователи, как А.С. Арсеньев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.А. Бодалев, Б.Г. Ананьев, Л.С. Сапожников, Д.И. Фельдштейн, К. Роджерс, З. Фрейд и др. Проблема самооценки и её влияния на личность подростка изучалась в трудах А.И. Липкина, Л.И. Мнацаканян, В.С. Мухиной, А.А. Хвостова.

Согласно образовательным стандартам, утверждённым Министерством образования и науки Российской Федерации, подростки должны владеть основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности. Самооценка играет важную роль в этом процессе, а фор-

мирование временной перспективы способствует осознанию будущих целей и путей их достижения.

Главными факторами, влияющими на временную перспективу подростков, являются уровень их самооценки, уверенность в себе, а также личностные и социальные особенности. Исследования А.В. Мудрика показывают, что подростки с высокой самооценкой склонны к осознанному планированию будущего, тогда как подростки с низкой самооценкой могут испытывать неопределённость и тревожность относительно своего будущего [1].

Понятие временной перспективы и её значение для подростков

Временная перспектива (далее – ВП) представляет собой субъективное восприятие человеком временной организации своей жизни, включая осознание прошлого, настоящего и будущего. Она определяет как индивид интерпретирует свой жизненный путь, устанавливает цели и принимает решения. ВП формируется в процессе индивидуального опыта и под влиянием социальных факторов, таких как семейное воспитание, культурные традиции и образовательная среда. Исследования М.А. Резниченко показывают, что ВП влияет на поведение, направленность личности и её адаптацию в социуме. Он подчёркивал, что временная перспектива является динамичной структурой, изменяющейся под воздействием различных факторов [2].

В отечественной психологии ВП рассматривается как часть личностно-смысловой сферы, определяющая отношение человека к времени и его жизненным планам. Она включает в себя такие аспекты, как протяжённость, насыщенность, структура и реалистичность. Протяжённость ВП отражает временной диапазон, охватываемый планами и целями личности; насыщенность – количество и разнообразие целей; структура – степень упорядоченности и иерархичности целей; реалистичность – соответствие целей объективным возможностям. ВП оказывает влияние не только на постановку целей, но и на уровень саморегуляции, стрессоустойчивость и способность к адаптации. Люди с преобладанием ориентации на будущее более успешны в долгосрочном планировании, в то время как те, кто сосредоточен на настоящем, могут испытывать сложности в организации своей деятельности [3].

Возрастные особенности формирования временной перспективы у подростков

Подростковый возраст является критическим периодом в формировании временной перспективы. В этот период происходит переход от конкретного мышления к абстрактному, что позволяет подросткам осознавать временные категории и планировать будущее. Исследования показывают, что пик формирования ВП приходится на возраст 11–12 лет, когда подростки начинают активно строить планы на будущее и осознавать связь между настоящими действиями и будущими результатами. Однако развитие ВП продолжается и в старшем возрасте, приобретая всё большую сложность и дифференцированность.

На данном этапе важную роль играет окружение подростка, в частности семья и образовательная среда: поддержка со стороны родителей и педагогов способствует более осмысленному восприятию времени. Исследования показывают, что подростки, активно строящие планы на будущее, обладают более высокой мотивацией к достижению успехов в учебной и профессиональной деятельности. Однако недостаточно сформированная ВП может приводить к краткосрочному мышлению и повышенной импульсивности, что затрудняет принятие осознанных решений.

Результаты и обсуждение

Временная перспектива играет ключевую роль в формировании поведенческих стратегий подростков, определяя их отношение к обучению, социальной активности и личностному развитию. Подростки с чётко выраженной ориентацией на будущее демонстрируют более высокую учебную мотивацию, проявляют большую ответственность и склонность к стратегическому планированию. Исследования показывают, что такая группа подростков демонстрирует высокую степень самодисциплины и долгосрочную мотивацию, что положительно влияет на их академическую успеваемость и профессиональное самоопределение.

С другой стороны, недостаточно сформированная или искажённая ВП может стать фактором риска: подростки, ориентированные исключительно на настоящее, чаще вовлекаются в рискованное поведение, проявляют недостаточную самодисциплину и испытывают трудности в принятии решений. Временная перспектива также тесно связана с уровнем самооценки: подростки с высокой самооценкой чаще имеют позитивную ВП, в то время как низкая самооценка может ограничивать представления о будущем и снижать уверенность в своих силах. Например, подростки с низкой самооценкой чаще испытывают трудности в постановке целей и планировании, что может приводить к снижению мотивации и трудностям в социальной адаптации.

В целом, развитие сбалансированной временной перспективы способствует гармоничному личностному росту, социальной адаптации и успешному профессиональному самоопределению. Поддержка родителей, педагогов и психологов играет ключевую роль в формировании адекватной временной перспективы у подростков. Важно создавать образовательную и семейную среду, в которой подросток мог бы осмысленно формировать свои жизненные планы, развивать навыки планирования и понимать значимость долгосрочных целей для будущего успеха [4].

Взаимосвязь самооценки и временной перспективы в подростковом возрасте

Взаимосвязь самооценки и временной перспективы в подростковом возрасте

представляет собой сложный психологический механизм, в котором оба компонента оказывают взаимное влияние друг на друга [5]. Это взаимодействие можно рассмотреть через несколько ключевых аспектов:

1. Психологические механизмы взаимовлияния самооценки и временной перспективы:

– *Самооценка как основа восприятия времени.* Подростки с высокой самооценкой, как правило, обладают более оптимистичным взглядом на будущее и верят в свои возможности преодолевать жизненные трудности. Это способствует положительному восприятию временной перспективы, где они видят своё будущее как успешное и перспективное. Наоборот, подростки с низкой самооценкой могут склоняться к пессимистичному восприятию времени, боясь будущих неудач и расценивать перспективы как безрадостные.

– *Временная перспектива как источник формирования самооценки.* В свою очередь, временная перспектива влияет на самооценку подростка, создавая определённые ожидания по поводу их возможностей. Те, кто видит своё будущее как контролируемое и достижимое, часто демонстрируют высокий уровень самооценки, поскольку они уверены в своей способности справляться с трудностями. В то время как подростки, которые чувствуют, что их будущее неопределённо или угрожающе, могут испытывать низкую самооценку.

2. Роль самооценки в формировании временной перспективы.

Самооценка является ключевым элементом, который определяет, как подросток воспринимает свое будущее. Она влияет на принятие решений, на отношение к учебе, отношениям, здоровью и профессиональному росту. Высокая самооценка помогает подросткам видеть будущее как нечто возможное для достижения, они готовы инвестировать в своё развитие, а значит, и воспринимают свою временную перспективу как более позитивную [6].

– *Оптимизм и мотивация.* Подростки с высокой самооценкой обычно имеют большую мотивацию для достижения целей, что влияет на их восприятие будущего. Они могут ставить перед собой долгосрочные цели и стремиться к их реализации, рассматривая препятствия как временные трудности, которые можно преодолеть.

– *Принятие неудач.* Подростки с низкой самооценкой могут иметь склонность к фатализму, воспринимая трудности как предвестники неизбежных неудач в будущем. Их временная перспектива часто фокусируется на близких неудачах, а не на возможности изменений и улучшений.

3. Влияние временной перспективы на изменения самооценки у подростков

Изменения в восприятии будущего могут существенно повлиять на самооценку подростка.

– *Конструкция будущего.* Если подросток начинает воспринимать своё будущее как нечто более достижимое или контролируемое, его самооценка может

значительно повыситься. Например, если подросток видит себя успешным в учёбе или в социальной жизни, это повышает его уверенность в себе.

– Переживания относительно будущего. Однако, если подросток переживает по поводу неопределенности будущего, боится неудач или чувствует, что не способен справиться с вызовами, это может снизить самооценку. Такие подростки могут чувствовать, что их возможности ограничены, что сказывается на их вере в себя.

Взаимное влияние самооценки и временной перспективы в подростковом возрасте оказывает значительное влияние на развитие личности. Они постоянно взаимодействуют друг с другом, создавая как позитивные, так и негативные циклы, которые формируют внутреннее ощущение подростка о себе и своём будущем [7].

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают наличие значимой взаимосвязи между уровнем самооценки подростков и их временной перспективой, что выражается в тенденции лиц с высокой самооценкой демонстрировать положительное отношение к будущему, способность к целеполаганию и успешную социальную адаптацию, что, в свою очередь, способствует их личностному и профессиональному развитию. В противоположность этому низкий уровень самооценки ограничивает временную перспективу, что находит отражение в преобладающей ориентации на прошлое или настоящее, трудностях в прогнозировании будущего, сниженной мотивации к достижению целей и возрастании риска социальной дезадаптации. Значительное влияние на уровень самооценки и временную перспективу оказывает социальный статус подростка в группе сверстников, поскольку признание и поддержка со стороны социального окружения способствуют формированию уверенности в своих возможностях, а негативные социальные взаимодействия могут приводить к снижению уровня самооценки и пессимистичному восприятию будущего. Важную роль играет также семейная среда, характеризующаяся уровнем родительской поддержки, качеством межличностного взаимодействия и эмоциональным климатом, поскольку благоприятные семейные условия способствуют развитию у подростков адекватной самооценки и способности к осознанному планированию своего будущего. Существенное влияние оказывает образовательная среда, в рамках которой подростки осваивают не только академические знания, но и приобретают навыки социального взаимодействия, рефлексии и принятия решений, что влияет на уровень их самооценки и сформированность временной перспективы. Навыки целеполагания играют определяющую роль в расширении временной перспективы, поскольку способность к формированию и реализации четко структурированных целей снижает уровень тревожности и повышает уверенность в завтрашнем дне, что особенно важно в контексте профессионального и личностного самоопределения подростков. Подростки с высокой самооценкой чаще ориентированы на будущее, демонстрируя стратегическое мышление и целенаправ-

ленное поведение, тогда как подростки с низкой самооценкой испытывают сложности в постановке долгосрочных целей, что негативно отражается на их адаптации и само эффективности. Необходимость своевременной психологической поддержки подростков является важным аспектом формирования позитивной временной перспективы, поскольку системная работа, направленная на развитие личностных ресурсов и коррекцию негативных установок, способствует их социальной и академической успешности. Достижение положительных изменений в формировании временной перспективы и укреплении самооценки возможно при комплексном подходе, включающем взаимодействие с родителями, педагогами и специалистами в области психологии, что позволяет создать благоприятные условия для личностного становления подростков и повышения их адаптивных возможностей. В связи с этим разработка и внедрение специализированных образовательных и психологических программ, направленных на повышение уровня самооценки и развитие у подростков реалистичной временной перспективы, представляется актуальной задачей, реализация которой будет способствовать успешной социализации молодежи, эффективному планированию ими своего будущего и достижению значимых жизненных целей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997. С. 5-21.
2. Резниченко М.А. Временная перспектива личности подростка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. №2. С. 120-125.
3. Карабанова О.А. Возрастная психология: конспект лекций. М.: МГУ, 2005. 128 с.
4. Скобло Г.В., Дробинская А.О. Школьная дезадаптация на первом году обучения. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
5. Трусов В.П. Формирование самооценки в юношеском возрасте // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. №3 (143). С. 3635-3637.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
7. Золотухина О.В. Взаимосвязь временной перспективы и самосознания у подростков с аддиктивным поведением // Молодой ученый. 2020. №24 (290). С. 334-336.

REFERENCES

1. Mudrik A.V. Introduction to Social Pedagogy. Moscow, 1997. P. 5-21.
2. Reznichenko M.A. Temporal Perspective of the Adolescent Personality // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2014. No. 2. P. 120-125.

3. Karabanova O.A. Age Psychology: Lecture Notes. Moscow: Moscow State University, 2005. 128 p.
4. Skoblo G.V., Drobinskaya A.O. School maladjustment in the first year of study. Moscow: Pedagogy, 1991. 176 p.
5. Trusov V.P. Formation of self-esteem in adolescence // Bulletin of the Orenburg State University. 2012. No. 3 (143). P. 3635-3637.
6. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology. Moscow: Pedagogy, 1991. 480 p.
7. Zolotukhina O.V. The relationship between temporary appearance and self-awareness in adolescents with addictive behavior // Young scientist. 2020. No. 24 (290). P. 334-336.

Информация об авторе: Федор Викторович Бабичев – студент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) психология образования.
г. Краснодар, Россия
fedor013@list.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
ssign67@mail.ru
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the author: Fedor V. Babichev – student, Kuban State University
Krasnodar, Russia
fedor013@list.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and Psychology, teacher, Kuban State University;
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.05.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
23.06.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.06.2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no
conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией ФППК Куб. ГУ.



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-3-24-41

УДК 37.013

EDN

**ПРОФИЛАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ
СКЛОННОСТИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ НАСИЛИЮ
В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ**

Екатерина Артемовна Бровко

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0000-9185-8595>

yekaterina.brovko@inbox.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Проблема психологического насилия достаточно распространена особенно в условиях образовательной организации и в интернете. Это происходит либо из-за бездействия родителей или же учителей в образовательной организации, либо по причине незнания как поступать в тех или иных ситуациях. Раскрыто понятие «психологическое насилие». Обоснована модель профилактики склонности подростков к психологическому насилию в эксперименте. Выявлены и описаны личностные и средовые факторы формирования у подростков склонности к таковому. Для осуществления профилактической деятельности из группы учащихся, входящих в зону риска, создан внеурочный клуб бесконфликтного общения. *Целью* работы этого клуба

стала не только коррекция самооценки, развитие коммуникативных навыков, обучение навыкам бесконфликтного общения, но и что предоставление учащимся возможности проявить себя и рассказать о своих достижениях и увлечениях, благодаря самопрезентации. Создана группа из 30 учащихся. **Методы и методики:** для изучения общей самооценки тест-опросник «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой; для выявления уровня вербальной агрессии методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева, для выявления уровня совместной деятельности авторская анкета С.С. Игнатович, В.К. Игнатович. **Результаты.** Установлено, что жертвой и агрессором может стать как подросток, так и учитель. Выделены факторы, которые могут влиять на формирование склонности к психологическому насилию. Склонность к психологическому насилию может зависеть от наличия у подростка низкого уровня самооценки, а также от высокого уровня принуждения к совместной деятельности. Выявлено, что самооценка и уровень коллективной деятельности повысились, а уровень вербальной агрессии снизился. Полученные результаты экспериментальной и контрольной группы обработаны с использованием программы SPSS Statistic путём применения U-критерия Манна-Уитни для независимых парных выборок. Результат по данному критерию составил 0,0001, что имеет сильную значимость, поскольку полученный результат намного меньше, чем значение 0,05. Разработана профилактическая модель и профилактическая программа. Разработана теоретическая описательная модель подростка – агрессора. Она может быть использована учителями и психологами в процессе повышения квалификации, а также быть полезной для родителей детей подросткового возраста и младше. **Выводы и заключение.** После применения профилактической программы самооценка учащихся повысилась, понизился уровень принуждения к совместной деятельности. Применение данной программы профилактики может минимизировать воздействие факторов, приводящих к формированию склонности к психологическому насилию.

Ключевые слова: психологическое насилие, подростки, профилактики склонности, самооценка, уровень коллективной деятельности, профилактическая программа, вербальная агрессия.

Для цитирования: Бровко Е.А., Игнатович С.С. Профилактика формирования у подростков склонности к психологическому насилию в процессе воспитания // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 3 С. 24-41
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-24-41

Original article**PREVENTION OF THE FORMATION OF A TENDENCY
TO PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN ADOLESCENTS IN THE PROCESS
OF EDUCATION****Ekaterina Ar. Brovko**

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0009-0000-9185-8595>

yekaterina.brovko@inbox.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The problem of psychological violence is quite common, especially in educational institutions and on the Internet. This occurs either due to the inaction of parents or teachers in the educational institution, or due to ignorance of how to act in certain situations. The concept of "psychological violence" is disclosed. A model for preventing adolescents' tendency to psychological violence is substantiated in an experiment. Personal and environmental factors in the formation of adolescents' tendency to such violence are identified and described. An extracurricular conflict-free communication club is created from a group of students at risk to implement preventive activities. The goal of this club was not only to correct self-esteem, develop communication skills, teach conflict-free communication skills, but also to provide students with the opportunity to express themselves and talk about their achievements and hobbies, thanks to self-presentation. A group of 30 students was created. Methods and techniques: to study general self-esteem, the test questionnaire "Study of General Self-Esteem" by G.N. Kazantseva; to identify the level of verbal aggression, the technique "Aggressive Behavior" by E.P. Ilyin and P.A. Kovalev; to identify the level of joint activity, the author's questionnaire by S.S. Ignatovich, V.K. **Results.** It has been established that both a teenager and a teacher can become a victim and an aggressor. Factors that can influence the formation of a tendency to psychological violence are identified. A tendency to psychological violence can depend on the presence of a low level of self-esteem in a teenager, as well as a high level of coercion to joint activities. It was found that self-esteem and the level of collective activity increased, and the level of verbal aggression decreased. The results obtained for the experimental and control groups

were processed using the SPSS Statistic program by applying the Mann-Whitney U-test for independent paired samples. The result for this criterion was 0.0001, which has a strong significance, since the obtained result is much less than the value of 0.05. A preventive model and a preventive program have been developed. A theoretical descriptive model of a teenager-aggressor has been developed. It can be used by teachers and psychologists in the process of professional development, and also be useful for parents of children of adolescence and younger. **Findings and conclusion.** After the application of the preventive program, the students' self-esteem increased, and the level of coercion to joint activities decreased. The application of this preventive program can minimize the impact of factors leading to the formation of a tendency to psychological violence.

Keywords: psychological violence, adolescents, propensity prevention, self-esteem, level of collective activity, preventive program, verbal aggression

For Citation: Brovko E.A., Ignatovich S.S. Prevention of the formation of a tendency to psychological violence in adolescents in the process of education. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 3. P. 24-41 (In Russ.).
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-24-41

Введение

Профилактика формирования склонности к психологическому насилию у подростков в условиях образовательной организации является одним из ключевых аспектов в развитии и формировании гармоничной личности. Она же может являться профилактикой травматизации, ведь психологическое насилие может нанести серьезный ущерб психическому здоровью подростков, что может привести к формированию различных эмоциональных расстройств, депрессии, к понижению самооценки и привести к социальной изоляции. Профилактика помогает предотвратить эти негативные последствия, создавая безопасное пространство для роста и развития учащихся.

В настоящее время проблема психологического насилия достаточно распространена, особенно в условиях образовательной организации и в интернете.

По большей части психологическое насилие всё ещё остаётся проблемой либо из-за бездействия родителей или же учителей в образовательной организации, либо по причине незнания как поступать в тех или иных ситуациях.

Но не смотря на причины бездействия, итог всегда один – психологические проблемы у подростка которые могут вызывать трудности при взаимодействии с другими людьми во взрослой жизни.

При анализе всего выше сказанного прослеживается относительная неизбежность появления психологического насилия у подростков в среде их взаимодействия с окружающими или же друг с другом.

Так же психологическое насилие сильно влияет на социальную жизнь подростка, на его социализацию, адаптацию и формирование личности.

Ведь большая часть жертв и даже агрессоров могут испытывать трудности в общении и социализации. Но в такой ситуации между жертвой и агрессором есть значительная разница, так как агрессор стремится добиться внимания и в какой-то степени уважения от окружающих и коллектива путём доминирования над одним из участников коллектива, в то время как жертва совершенно не может социализироваться.

У жертвы социализация не может осуществиться из-за того, что при постоянном выслушивании колких шуток, издёвок, при подверженности шантажу и т. д. подросток перестаёт доверять окружающим людям, учителям, а в некоторых случаях даже родителям. Подросток может стать нелюдким и асоциальным, что может привести к проблемам с общением во взрослой жизни.

Так же можно выделить, что агрессорами по отношению к подросткам могут являться не только их сверстники, но и учителя в образовательной организации и даже родители, которые могут даже не осознавать, что негативно воздействуют на подростка.

Понятие «психологическое насилие» достаточно обширно, оно содержит в себе не только обидные шутки в сторону жертвы, ведь к нему можно отнести порчу личных вещей, игнорирование и изоляцию от коллектива, газлайтинг и ущерб социальному статусу жертвы. В процессе анализа научной литературы было выяснено, что жертвой и агрессором может стать как подросток, так учитель.

Но даже имея такой объём информации о его проявлениях и причинах, до сих пор не были выявлены рабочие способы борьбы с психологическим насилием в условиях образовательного учреждения.

Поэтому изучение данной темы и разработка способов предотвращения и борьбы необходимо в условиях современного образования.

На подростка в период его обучения воздействует множество факторов, которые могут привести не только к формированию жизненных ценностей, целей на жизнь, симпатий и антипатий, но и к развитию негативных сторон личности и склонностям. При профилактике воздействия данных вредоносных факторов на детей подросткового возраста можно предотвратить развитие склонности к психологическому и физическому насилию.

Обзор литературы

По мнению Т.В. Тараник, ребенок, не способный выстраивать общение и налаживать контакт со своими сверстниками, чувствует себя отвергнутым и потерянным, что может сформировать у него замкнутость, тревожность, снижение самооценки [1].

Умение правильно и качественно коммуницировать с окружающими является неотъемлемым элементом нахождения в обществе, следовательно, человеку, не умеющему правильно выстраивать коммуникацию, может грозить изоляция и сложности в осуществлении жизненных планов.

Следовательно, можно предположить, что проведение групповых занятий и тренингов, направленных на командообразование и развитие коммуникационных навыков, способствует стабилизации уровня самооценки подростка. А также благодаря проведению групповых занятий у подростка может образоваться новый круг общения, которого могло не быть вовсе.

Одной из наиболее эффективных форм работы с подростками являются групповые тренинги, которые позволяют не только стабилизировать уровень самооценки участников, но помочь сформировать у них чувство принадлежности к группе, что особенно важно в подростковом возрасте.

Г.О. Галич полагает, что «в ходе групповых тренингов подростки имеют возможность делиться своими переживаниями и проблемами, что способствует созданию атмосферы доверия и поддержки. Это, в свою очередь, помогает снизить уровень стресса и тревожности, которые часто сопутствуют периодам формирования идентичности и самооценки» [2].

Участие подростков в профилактических мероприятиях может способствовать развитию навыков межличностного общения, а также такие мероприятия направлены на обучение подростков навыкам конструктивного общения, разрешения конфликтов и способствуют развитию эмпатии. Эти навыки являются важными для формирования здоровых отношений как в школе, так и вне ее, что способствует гармоничному развитию личности.

А.А. Нестерова считает, что «профилактическая работа должна быть направлена на изменение системы взаимоотношений в образовательной организации в общем и в коллективе подростков в частности» [3].

Создание здорового климата в образовательной среде одна из главных задач профилактических мероприятий, так как в условиях благоприятного психологического климата может повышаться уровень успеваемости учеников за счёт понижения уровня общей и школьной тревожности, стремление уровня самооценки учащихся к адекватным показателям, а также способствует повышению уровня сплочённости коллектива, что, несомненно, благоприятно влияет на развития коммуникативных способностей подростков.

Учитывая всё вышеперечисленное можно утверждать, что долговременное использование профилактических программ, направленных на предотвращение формирования склонности к психологическому насилию у подростков в условиях общеобразовательной школы может способствовать формированию психически

здорового и социально ответственного общества, снижая уровень насилия и агрессии в будущем.

Обоснование модели профилактики склонности подростков к психологическому насилию в эксперименте

На основе всего выше перечисленного, нами была разработана профилактическая модель склонности подростков к психологическому насилию (Рис.1).

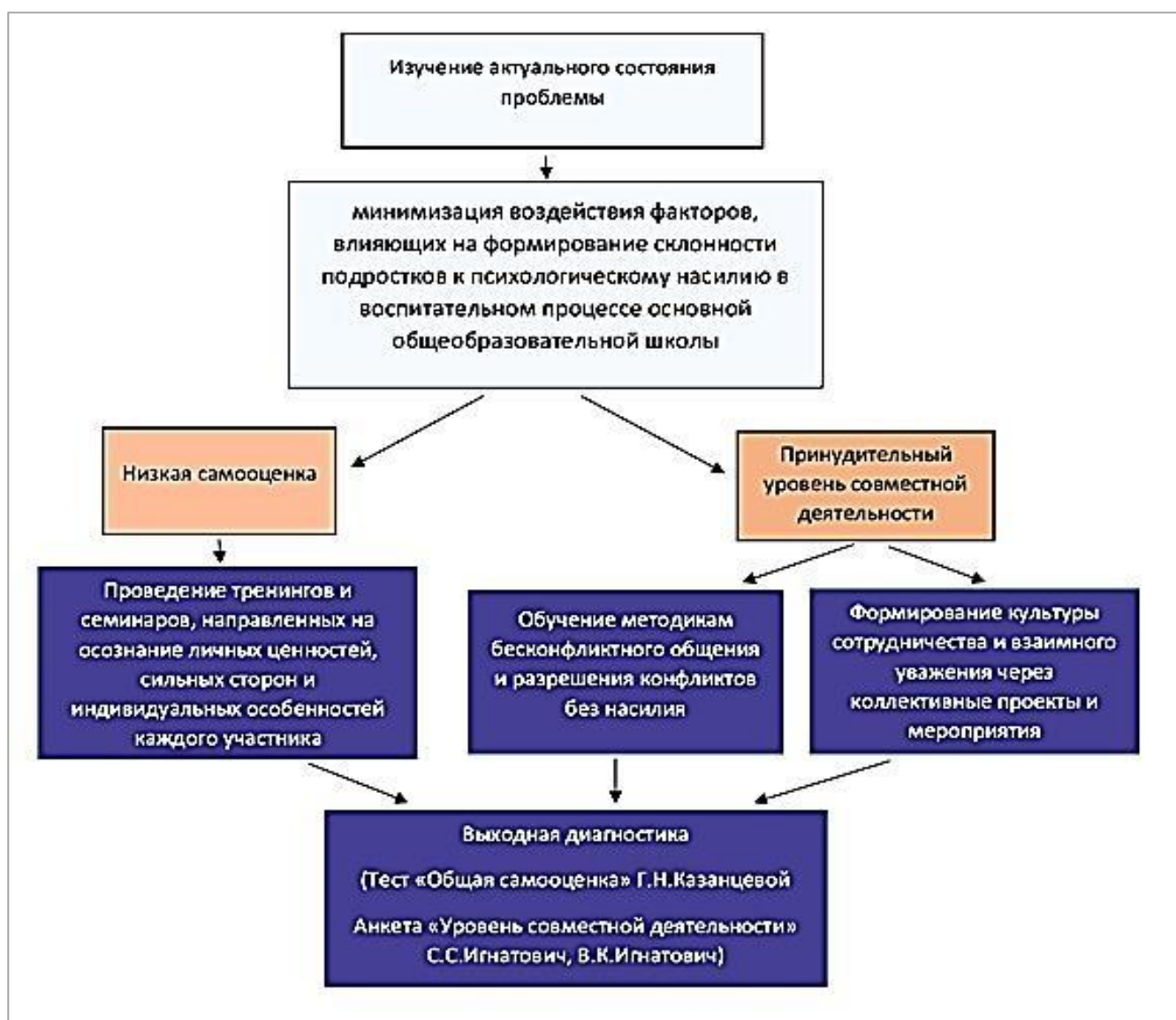


Рис. 2 – Модель профилактики формирования склонности подростков к психологическому насилию

Fig. 2 – Model for preventing the formation of adolescents' tendency to psychological violence

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

В основу модели вошло изучение актуального состояния проблемы склонности подростков к психологическому насилию, что включает в себя теоретический анализ такого феномена как склонность к психологическому насилию, входная диагностика для выявления группы риска и в дальнейшем формирование контрольной и экспериментальной группы.

Далее была сформирована цель будущей профилактической программы, были обозначены факторы, влияющие на склонность к психологическому насилию (низкая самооценка и принудительный уровень совместной деятельности), обозначены методы направленные на минимизацию воздействия данных факторов.

Заключительной частью профилактической модели является выходная диагностика и анализ эффективности профилактической программы путём сравнения результатов тестирования экспериментальной группы после вмешательства и результатов контрольной группы, на участников которой не было оказано никакого воздействия.

Методы: изучение научной и методической литературы, анализ, синтез

Методики

Во время проведения диагностического этапа были использованы следующие методики:

- для изучения общей самооценки тест-опросник «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой;
- для выявления уровня вербальной агрессии методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева.
- для выявления уровня совместной деятельности авторская анкета С.С. Игнатович, В.К. Игнатович.

В целях проверки эффективности разработанной профилактической программы была создана группа из 30 учащихся, у которых был выявлен низкий уровень самооценки и высокий уровень принуждения к совместной деятельности. Учащиеся были разделены на две группы по 15 человек: экспериментальная и контрольная. С участниками экспериментальной группы проводились еженедельные профилактические занятия.

Целью данной профилактической программы является минимизация воздействия факторов, влияющих на формирование склонности подростков к психологическому насилию в воспитательном процессе основной общеобразовательной школы.

В задачи программы входит:

1. Проведение тренингов и семинаров, направленных на осознание личных ценностей, сильных сторон и индивидуальных особенностей каждого участника.

2. Развитие навыков самопринятия и самопомощи через групповые упражнения.
3. Обучение методикам бесконфликтного общения и разрешения конфликтов без насилия.
4. Формирование культуры сотрудничества и взаимного уважения через коллективные проекты и мероприятия.
5. Анализ результатов программы и корректировка её содержания на основе полученных данных.

Перед тем как начать профилактическую работу в группе, психологу необходимо не только подготовить все методические материалы и необходимое оборудование, но и создать комфортную и безопасную доверительную атмосферу, как между самими участниками, так и между участниками и психологом.

Для создания такой атмосферы первым делом в группе обсуждаются правила поведения как во время, так и вне занятий, основным из которых должно быть правило конфиденциальности, необходимое для того чтобы участники не боялись открывать свои проблемы психологу и группе.

Таким образом, совместно с участниками были прописаны правила группы:

6. Конфиденциальность;
7. Не использовать мобильные телефоны и другие электронные устройства участниками группы;
8. Правило эмоциональной открытости;
9. Всё, что говорится участником группы, должно быть от своего имени;
10. Правило активной и равной вовлеченности;
11. Запрет на оценочные высказывания;
12. Правило «Здесь и сейчас».

Следующим не менее важным этапом является период знакомства группы друг с другом, а также несколько занятий необходимо посвятить сплочению нового временного коллектива. Всё это опять же необходимо для создания безопасной атмосферы во время занятий.

Для стабилизации самооценки подростков в состав групповых занятий входят упражнения на развитие коммуникативных способностей, любви к себе и своей личности, принятие особенностей окружающих, умения смотреть на вещи с позитивной точки зрения, ставить перед собой цели и поощрять себя за успехи, умения конструктивно преодолевать конфликтные ситуации.

В условиях общеобразовательной школы дети нередко сталкиваются с воздействием такого фактора как принуждение к совместной деятельности, данный фактор можно минимизировать двумя способами:

– полное изменение учебных программ и переквалификация педагогического состава (что на данный момент является невозможным);

– организация досуга учащихся, сплочение школьного коллектива и развитие у них навыков командной работы.

Второй вариант является более реальным в исполнении.

Именно поэтому нами было принято решение создать внеурочный клуб, чтобы показать учащимся, что в школе тоже может быть интересно, где можно не только получить знания по учебным предметам, но и высказывать своё мнение, проявлять себя, получать навыки, которые пригодятся в будущей социальной жизни.

Перед проведением профилактической работы был осуществлён диагностический этап для измерения результатов группы до вмешательства, что будет необходимо для сравнения результатов при оценке эффективности программы.

Для осуществления профилактической деятельности из группы учащихся входящих в зону риска был создан внеурочный клуб бесконфликтного общения.

Целью работы этого клуба стала не только коррекция самооценки, развитие коммуникативных навыков, обучение навыкам бесконфликтного общения, но и что немало важно предоставление учащимся возможности проявить себя и рассказать о своих достижениях и увлечениях благодаря самопрезентации.

Важно создать доверительную атмосферу, чтобы учащиеся воспринимали профилактические занятия не как коррекцию и эксперимент, а как интересный досуг, это может быть достигнуто благодаря внедрению в процесс игровых групповых упражнений, предоставлению возможности высказывать своё мнение по поводу проведённого занятия благодаря рефлексии, что в условиях общеобразовательной школы редкость. С учащимися, входящими в состав экспериментальной группы, было проведено 14 занятий.

После проведения всех запланированных мероприятий было проведено выходящее тестирование для проверки эффективности профилактической программы.

Полученные результаты экспериментальной и контрольной группы были обработаны с использованием программы SPSS Statistic путём применения U-критерия Манна-Уитни для независимых парных выборок.

Результат по данному критерию составил 0,0001, что имеет сильную значимость, поскольку полученный результат намного меньше чем значение 0,05.

Следовательно, после применения профилактической программы самооценка учащихся повысилась, понизился уровень принуждения к совместной деятельности, поэтому можно утверждать, что применение данной программы профилактики может минимизировать воздействие факторов, приводящих к формированию склонности к психологическому насилию.

Результаты

В процессе исследования была разработана теоретическая описательная модель подростка агрессора, которая включила в себя ряд причин и факторов, которые

могут послужить почвой для развития склонности к психологическому насилию. Данная модель может быть использована учителями и психологами в процессе повышения квалификации, а также данная описательная модель может быть полезна для родителей детей подросткового возраста и младше в целях ознакомления с проблемой склонности подростков к психологическому насилию.

Из многочисленных факторов, которые могут влиять на формирование склонности к психологическому насилию, нами были выделены два, такие как уровень самооценки (личностный фактор) и наличие или отсутствие принуждения к совместной деятельности в классном подростковом коллективе (средовой фактор).

Наиболее неблагоприятное сочетание – это низкая самооценка подростка и его подверженность принуждению к совместной деятельности со сверстниками, при несформированности личностных ориентиров.

По итогам проведённого исследования с применением корреляционного анализа выяснилось, склонность к психологическому насилию может зависеть от наличия у подростка низкого уровня самооценки, а также от высокого уровня принуждения к совместной деятельности. В ходе исследования были выявлены и описаны личностные и средовые факторы формирования у подростков склонности к психологическому насилию. Показано, что одним из важных личностных факторов выступает заниженная самооценка, которая провоцирует подростка найти себе жертву для психологического насилия, чтобы таким путём повысить эту самооценку кроме того нам удалось установить что заниженная самооценка становится фактором формирования склонности к психологическому насилию, если этому способствует принудительный уровень совместной деятельности подростков, что, в частности, может охарактеризовать ученический коллектив. В этом случае принудительный уровень совместной деятельности в сочетании с низкой самооценкой подростков задаёт наиболее благоприятную ситуацию для развития склонности к психологическому насилию.

Нами была разработана профилактическая модель и как следствие профилактическая программа, направленная на минимизацию факторов, способствующих формированию склонности к психологическому насилию у подростков.

Путём применения сравнительного анализа с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок было выявлено, что применение данной профилактической программы действительно эффективно, так как среди учащихся входящих в состав экспериментальной группы самооценка и уровень коллективной деятельности повысились, а уровень вербальной агрессии был снижен.

Выводы и заключение

Склонность к психологическому насилию не может возникнуть из ниоткуда, именно при воздействии определённых факторов данная склонность может формироваться и развиваться, что может нанести вред не только самому подростку, но и окружающим его людям.

ПРИЛОЖЕНИЕ**Анкета**

Дорогой друг! Приглашаем тебя принять участие в исследовании психологического микроклимата современной школы. Твои ответы помогут нам определить пути его дальнейшего улучшения. Работать с анкетой просто. Она содержит 15 высказываний, по каждому из которых необходимо выразить степень твоего личного согласия или несогласия. Для этого предлагается 10-балльная шкала, на которой кружочком нужно обвести число, в наибольшей степени отражающее твое личное отношение по каждому высказыванию. «10» означает твое полное согласие, «1» - полное несогласие. Но старайся избегать этих крайних оценок, выбирай тот из 10 существующих баллов, который лично тебе кажется самым подходящим: чем ближе к 10, тем в большей степени это означает твое согласие.

1. Обычно я прихожу в школу в хорошем настроении

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Среди моих одноклассников есть немало тех, действия и поступки которых мне не всегда понятны

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Большинство заданий, которые приходится выполнять на уроках, кажутся мне не интересными, лучше бы я занимался(ась) чем-то другим

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. На уроках и во внеурочное время мы с моими одноклассниками делаем много интересных дел

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. В нашей школе не принято вести себя неприлично и вызывающе

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Тех, кто не выполняет требования учителей, как правило, ждут большие неприятности

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. У меня всегда есть возможность выбрать, что и с кем из своих одноклассников я буду делать на занятиях

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Обычно я хорошо понимаю то, о чем говорят учителя на уроках

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Мое собственное мнение на уроке обычно бывает не интересно ни одноклассникам, ни учителям

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Я и все мои одноклассники активно и добровольно участвуем во всех внеклассных мероприятиях

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. В нашей школе уделяется большое внимание изучению культуры и традиций родного края

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Все мои действия и поступки в школе тщательно контролируются

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Если между мной и одноклассниками на уроке возникает непонимание, учителя помогают нам найти хорошее, устраивающее всех решение

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Выполнение домашних заданий помогает мне лучше усваивать учебный материал

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Даже если я четко и полностью выполнил(а) все требования учителя, это еще не означает, что я получил(а) для себя какую-то пользу

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Спасибо за участие в опросе!

Ключ

Добровольность и привлекательность: 1, 4, 7, 10, 13 (суммируются со знаком «+»)

Принудительность: 3, 6, 9, 12, 15 (суммируются со знаком «-»)

«Шумовые» вопросы: 2, 5, 8, 11, 14 (при подсчете баллов не учитываются)

Общее количество баллов, набранных каждым респондентом, лежит в интервале от -45 до +45.

Интерпретации:

от -45 до -15 низкий уровень совместной деятельности

от -16 до +15 средний

от +16 до +45 высокий

Программа профилактики склонности подростков к психологическому насилию

Пояснительная записка

Психологическое насилие (психонасилие) – это социально-психологическое воздействие, преднамеренно принуждающее другого человека или группу людей к поступкам или поведению, которые не входили в их намерения; нарушающее психологические границы личности или социальной группы, осуществляемое без информированного согласия и без обеспечения социальной и психологической безопасности индивида или группы людей, а также всех их законных прав, приводящее к социальному, психологическому, физическому или материальному вреду [8].

Актуальность данной темы обусловлена растущей озабоченностью общества по поводу психологического насилия среди подростков, которое может иметь долгосрочные негативные последствия, как для жертв, так и для агрессоров.

В условиях современной школы, где взаимодействие между учащимися становится всё более сложным, важно разработать эффективные профилактические программы и мероприятия, направленные на повышение самооценки подростков и снижение принуждения к совместной деятельности, что может существенно снизить вероятность проявления агрессивного поведения.

Цель программы: создание условий для формирования здоровой психологической среды среди подростков, способствующей снижению риска проявления психологического насилия путем укрепления самооценки и развития навыков добровольной, ненасильственной коммуникации.

Задачи программы:

13. Проведение тренингов и семинаров, направленных на осознание личных ценностей, сильных сторон и индивидуальных особенностей каждого участника

14. Развитие навыков самопринятия и самопомощи через групповые упражнения.

15. Обучение методикам бесконфликтного общения и разрешения конфликтов без насилия

16. Формирование культуры сотрудничества и взаимного уважения через коллективные проекты и мероприятия.

17. Анализ результатов программы и корректировка её содержания на основе полученных данных.

Форма работы: групповая, фронтальная

Занятия имеют разное содержание, но общую структуру:

- вводная часть
- основная часть
- заключительная часть

Временные рамки занятия: 40 минут

Частота проведения занятий: 1 раз в неделю

План профилактики

Диагностика

(тест-опросник «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой,
методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева,
Анкета «Выявление уровня принуждения к совместной деятельности»
С.С. Игнатович и В.К. Игнатович)

Выявление детей группы риска

Индивидуальные консультации

Создание клуба бесконфликтного общения

Проведение групповых тренингов

Организация совместной творческой деятельности

Предоставление возможности самопрезентации учащихся

Выходная диагностика

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Содержание профилактической программы:

Contents of the prevention program:

№	Название занятия	Содержание занятия	Ответственный
1	«Знакомство»	1.Упражнение «Снежный ком» 2.Упражнение «Групповое интервью» 3.Упражнение-медитация «Я великан» 4.Рефлексия	Педагог-психолог

2	«Мы вместе—мы команда»	1.Упражнение «Узелки» 2.Упражнение «Ветер дует на того, кто...» 3.Упражнение «Делимся по признаку» 4.Рефлексия	Педагог-психолог
3	Я могу быть лидером	1.Упражнение «Ехали цыгане» 2.Упражнение «Фотография семьи» 3.Рефлексия	Педагог-психолог
4	Я и моя самооценка	1.Упражнение «Минус на плюс» 2.Упражнение «Моя вселенная» 3.Упражнение «Я в прошлом, настоящем и в будущем» 4.Рефлексия	Педагог-психолог
5	Любовь к себе	1.Упражнение «Я горжусь собой за то, что...» 2.Упражнение«Комплименты» 3.Упражнение «Внутренняя улыбка» 4.Рефлексия	Педагог-психолог
6	Конфликты в нашей жизни	1.Мини-лекция на тему «Конструктивные и деструктивные конфликты» 2.Упражнение «Снежинки» 3.Упражнение «Положительное и отрицательное» 4.Рефлексия	Педагог-психолог
7	Решение конфликтов	1.Упражнение «Пантомима ситуации» 2.Упражнение «Странный конфликт» 3.Рефлексия	Педагог-психолог
8	Я и общение	1.Упражнение «Гусеница» 2.Упражнение «Свидания» 3.Рефлексия	Педагог-психолог
9	Коммуникация с окружающими	1.Упражнение «Что моя вещь знает обо мне?» 2.Упражнение «2 правды 1 ложь» 3.Игра «Элиас» 4.Рефлексия	Педагог-психолог
10	Креативность наше всё	1.Упражнение «История по кругу» 2.Упражнение «Мозговой штурм: школа будущего» 3.Упражнение «Креативные задачи» 4.Рефлексия	Педагог-психолог
11	Сплочение	1.Упражнение «Атомы» 2.Упражнение «Коллективный портрет» 3.Рефлексия	Педагог-психолог
12	Мы	1.Упражнение «Горячий стул» 2.Упражнение «Театральные роли» 3.Упражнение «Ассоциации» 4.Рефлексия	Педагог-психолог

13	Все мы хороши	1.Упражнение «Мой хороший поступок» 2.Упражнение «Я победитель» 3.Упражнение «Тоннель любви» 4.Рефлексия	Педагог-психолог
14	Заключительное	1.Упражнение «Пожелания» 2.Упражнение «Подарок для тебя» 3.Упражнение «Зеркало» 4.Рефлексия	Педагог-психолог

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Галич Г. О. Профилактика девиантного поведения детей и подростков // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2010. – № 20.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 12.02.2025).
2. Нестерова А.А. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников / А.А. Нестерова, Т.Г. Гришина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 97-114.
3. Тараник, Т.В. Командные игры как способ повышения самооценки и коммуникативных навыков подростка / Т.В. Тараник // Научные исследования современных учёных: сборник материалов XXIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, в 2 т., Москва, 20 мая 2024 года. – Москва: Издательство НИЦ «Империя», 2024. – С. 180-181. – EDN LSTGXD.

REFERENCES

1. Galich G. O. Prevention of deviant behavior of children and adolescents // News of the Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky. – 2010. – № 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-detey-i-podrostkov> (date of access: 12.02.2025).
2. Nesterova A.A. Predictors of school bullying in relation to children of early adolescence by peers / A.A. Nesterova, T.G. Grishina // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2018. No. 3. P. 97-114.
3. Taranik, T.V. Team games as a way to improve self-esteem and communication skills of a teenager / T.V. Taranik // Scientific research of modern scientists: collection of materials of the XXIII international in-person and correspondence

scientific-practical conference, in 2 volumes, Moscow, May 20, 2024. - Moscow: Publishing house of the Research Center "Imperia", 2024. - P. 180-181. - EDN LSTGXD.

Информация об авторах: Екатерина Артемовна Бровко – студент, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0009-0000-9185-8595>
yekaterina.brovko@inbox.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии; преподаватель, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия.
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Ekaterina Ar. Brovko – student, Kuban State University
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0009-0000-9185-8595>
yekaterina.brovko@inbox.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. teacher, Kuban State University;
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

The authors has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.05.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.06.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.06.2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declares no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией ФППК Куб. ГУ.

Теория и методика обучения и воспитания
Theory and methodology of teaching and upbringing



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-3-42-55

УДК 37.013

EDN

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ
ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ
ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
МАРШРУТОВ УЧАЩИХСЯ**

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID:

vign62@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

ssign67@mail.ru

Каринэ Дживановна Чолакян

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

г. Сочи, Россия

cholakyan_karina@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме институционализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, реализуемых в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования. Для ее реше-

ния необходимо разработать и научно обосновать систему взаимосвязи различных образовательных институтов, реализуемую в ходе проектирования, осуществления и оценки результативности индивидуальных образовательных маршрутов учащихся и обеспечивающую достижение и фиксацию образовательных результатов, совместимых с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. Представлены данные анализа состояния исследуемой проблемы в науке и практике. Показано, что в современных исследованиях индивидуальный образовательный маршрут рассматривается в основном с двух различных позиций. В первом случае он представляет собой индивидуальную образовательную программу, реализуемую учащимся непосредственно по месту обучения. Во втором – индивидуальный образовательный маршрут, который строится, исходя из потребностей и целей самого учащегося, и проходит через различные социокультурные практики, для творческого освоения которых необходимы ресурсы, выходящие за пределы возможностей отдельного образовательного учреждения. Именно в этом случае он представляет собой авторский проект самого ученика, а сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования представляет собой условие его реализации. **Методы.** Анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, систематизация и обобщение, моделирование. **Результаты исследования:** В качестве возможного пути решения проблемы представлен инновационный проект сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования, охарактеризованы его цели, гипотеза и общий замысел. Обоснованы новизна предлагаемого подхода к решению проблемы и практическая значимость ожидаемых результатов. **Выводы.** Сделан вывод о том, что в данном ключе исследуемая проблема разработана недостаточно и в науке и в современной практике образования. Проект находится в начальной стадии его реализации, однако существуют основания полагать, что полученные результаты будут иметь большое значение для развития муниципальной и региональной системы образования Краснодарского края и других территорий РФ.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут; институционализация; общее и дополнительное образование; сетевое взаимодействие; оценка индивидуальных образовательных результатов

Для цитирования: Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. Сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования как условие институционализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 3 . С. 42-55

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-3-42-55

Благодарность: *выражаем благодарность за работу рецензента, за ценную обратную связь, научный диалог и предложения по обогащению содержания статьи дополнительными источниками, исследованиями.*

**NETWORK INTERACTION
INSTITUTIONS OF GENERAL AND SUPPLEMENTARY EDUCATION
AS A CONDITION FOR INSTITUTIONALIZATION
INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF STUDENTS**

Vladlen K. Ignatovich

Federal State Budgetary State Institution of Higher Education
«Kuban State University»
Krasnodar, Russia
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Federal State Budgetary State Institution of Higher Education
«Kuban State University»
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Karine D. Cholakyan

Center for additional education Hosta Sochi
Sochi, Russia
cholakyan_karina@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of institutionalization of individual educational routes of students implemented in the conditions of network interaction of general and supplementary education institutions. For its solution it is necessary to develop and scientifically substantiate the system of interrelation of various educational institutions, realized in the course of designing, implementation and evaluation of individual educational routes of students and ensuring the achievement and fixation of educational results compatible with the requirements of the Federal State Educational Standards. The data of the analysis of the state of the problem under study in science and practice are presented. It is shown that in modern research the individual educational route is considered mainly from two different positions. In the first case, it represents an individual educational program implemented by a student directly at the place of study. In the second case, it is an individual educational route, which is built on the basis of the needs and goals of the student, and passes through various socio-cultural practices, for the creative mastering of which resources beyond the capabilities of a separate educational institution are required. In this case, it is an author's project of the student himself, and the network interaction of general and supplementary education institutions is a condition for its realization. **Methods.** Analysis of psychological and pedagogical literature, comparison, systematization and generalization, modeling. **Results of the study:** As a possible

way of solving the problem, an innovative project of network interaction between institutions of general and supplementary education is presented, its goals, hypothesis and general idea are characterized. The novelty of the proposed approach to solving the problem and the practical significance of the expected results are substantiated. **Conclusions.** It is concluded that the problem under study is not sufficiently developed in science and modern educational practice. The project is in the initial stage of its realization, but there are reasons to believe that the obtained results will be of great importance for the development of municipal and regional education system of Krasnodar Krai and other territories of the Russian Federation.

Keywords: individual educational route; institutionalization; general and additional education; networking; assessment of individual educational results

For Citation: Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Cholakyan K.D. Network interaction institutions of general and supplementary education as a condition for institutionalization individual educational routes of students // Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No 3. . P 42-55 (In Russ).

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-3-42-55

Acknowledgements: *We would like to express our gratitude for the reviewer's work, for valuable feedback, scientific dialog, and suggestions for enriching the content of the article with additional sources and studies.*

Введение

Актуальность исследования сетевых взаимодействий в системе образования обусловлена востребованностью современным образовательным сообществом педагогических технологий, обеспечивающих получение человеком качественного образования на основе использования широкого спектра образовательных и информационных ресурсов. В сегодняшней ситуации замыкание образовательного пространства ребенка на возможности одного образовательного учреждения (школы) не обеспечивает удовлетворение этой потребности. Морально устарел сам принцип «школьного конвейера», где единая для всех учащихся образовательная программа первична относительно индивидуальных образовательных потребностей, жизненных планов и перспектив каждого ребенка. Как отмечают современные исследователи проблем образования и общества, методологи и эксперты в сфере развития образования, эпохе третьей промышленной революции соответствует совершенно другая система образования. Это такая система, где центральным образовательным институтом выступает не образовательная организация, а сам ребенок, осуществляющий индивидуальную образовательную траекторию в открытом социокультурном образовательном пространстве (А.И. Адамский, Т.М. Ковалева,

П.Г. Щедровицкий и др.): «развитие способности к проблемному видению явлений окружающей действительности; развитие культуры экспертных обсуждений; повышение уровня коммуникативной компетентности в нестандартных образовательных ситуациях, возникающих в условиях неформальной образовательной среды» [1, с. 336].

Только в этом случае возможно полноценное развитие его творческого потенциала, необходимого для эффективного действия в проблемных ситуациях с высокой степенью социокультурной неопределенности.

Обзор литературы

Проекты, направленные на интеграцию различных образовательных систем, в частности, систем общего и дополнительного образования, могут рассматриваться как возможные варианты решения проблем построения «индивидуального образовательного пространства» (термин А.А. Николаевой [2]) каждого учащегося. Однако это возможно лишь в том случае, если их взаимодействие будет организовано на основе сетевого принципа, обеспечивающего ребенку возможности свободного выбора содержания и форм собственной образовательной деятельности как основы проектирования его индивидуального образовательного маршрута. Именно в этом контексте возникает проблема институционализации индивидуального образовательного маршрута как современного формата получения качественного образования, отвечающего, как индивидуальным образовательным потребностям ребенка, так и требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов.

Для ее решения необходимо ответить на целый ряд вопросов, степень разработанности которых в современной педагогической науке недостаточно велика:

– каким образом должно осуществляться проектирование индивидуального образовательного маршрута учащегося как новый вид образовательной деятельности, интегрированный в содержание образования и реализуемый в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования?

– каким образом при этом может быть сформирована внутриличностная позиция педагога и учащегося как субъектов этой деятельности?

– что должна представлять собой базовая проектная единица индивидуального образовательного маршрута учащегося, реализуемого в различных деятельностных форматах, связанных со спецификой систем общего и дополнительного образования?

– при помощи каких методов и по каким критериям должна оцениваться результативность индивидуального образовательного маршрута учащегося?

– на каких принципах должен выстраиваться сетевой договор между учреждениями общего и дополнительного образования, чтобы оценка образовательных результатов учащихся, достигнутых при прохождении индивидуального образовательного маршрута, носила институциональный характер и выступала альтернативой внутришкольному контролю качества образования?

В целом, для решения данной проблемы необходимо *разработать и научно обосновать систему взаимосвязи различных образовательных институтов, реализуемую в ходе проектирования, осуществления и оценки результативности индивидуальных образовательных маршрутов учащихся и обеспечивающую достижение и фиксацию образовательных результатов, совместимых с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов*. Именно в таком виде проблема представляется недостаточно разработанной, поскольку идеи индивидуализации обучения реализованы, в основном, на уровне разработки индивидуальных программ учащихся непосредственно по месту их обучения. В то же время существуют результаты научных исследований и инновационной деятельности педагогов-практиков, которые могут рассматриваться как предпосылки для дальнейшей проработки указанной проблемы. Прежде всего, это разработка самого понятия «индивидуальный образовательный маршрут». В современных научных исследованиях оно обосновано с позиций индивидуализации образовательного процесса (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, И.В. Сафронова и др.), инновационных антропопрактик тьюторства (Т.М. Ковалева, Т.В. Якубовская), инструмента управления процессом усвоения культурной нормы (П.Г. Щедровицкий), управления качеством образования (Е.Ф. Ткачук, Е.Г. Курцева), достижения нового уровня субъектности ученика в образовательном процессе (В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович и др.).

Для характеристики исследуемой проблемы очень важно то, что, в зависимости от представлений о целях обучения, могут существовать разные понимания сути индивидуального образовательного маршрута. В указанных исследованиях отмечается, что индивидуализация, которая понимается только лишь как возможность ученика выбрать оптимальные для него набор учебных дисциплин, темп усвоения материала и т.д., связана с традиционными представлениями о цели обучения – усвоении учеником суммы знаний, умений и навыков. В этом случае индивидуальный образовательный маршрут строится «внутри» учебного плана школы, а взаимодействие с учреждениями дополнительного образования, если и имеет место, то в лучшем случае призвано обеспечить углубленный уровень получаемых учащимся знаний по предмету. Эффектом такого взаимодействия чаще всего становится экспансия в сферу дополнительного образования «школьного дидактизма».

В другой системе представлений индивидуальный образовательный маршрут осуществляется как *проект*, направленный на достижение субъектом (обучающимся) образовательных результатов, значимых в плане личностного и профессионального самоопределения. В частности, такой подход был заложен в основу технологии продуктивного обучения [3]. В этом случае индивидуальный образовательный маршрут формируется как последовательность социокультурных и образовательных практик, осваиваемых посредством решения творческих задач с использованием проектно-преобразовательных средств [4]. Взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования здесь выступает условием разнообразия осваиваемых социокультурных практик и отвечающих их особенностям технологий. Однако

именно в этом аспекте проблемы выстраивания систем связи общего и дополнительного образования разработаны мало, в большей степени изучены возможности самой сферы дополнительного образования, в первую очередь, в формате летнего образовательного лагеря [5].

Собственно, же сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования как объект исследования и образовательного менеджмента в современной науке и практике чаще всего рассматривается не как устойчивая образовательная система, а как объединение усилий для решения отдельных задач, в первую очередь, поддержки профессионального самоопределения старшеклассников [6; 7], организации внеклассной воспитательной работы [8]. В этом ключе, в основном, выстраиваются реализуемые в практике инновационные проекты, в которых взаимодействие различных образовательных организаций не выводит деятельность учащихся на уровень самостоятельного продвижения в открытом информационном образовательном пространстве. По мнению ученых, акцент делается на постановку творческих заданий, организации взаимодействий» [1, с. 327].

Результаты

Анализ современной социокультурной образовательной ситуации в контексте изучаемой проблемы также показывает низкий уровень ее разработанности. Анализ материалов инновационной деятельности, представленных на сайтах образовательных организаций, методических и управленческих структур Краснодарского края и сайте сети Федеральных инновационных площадок fir.krto.ru позволяет утверждать, что «прямых» аналогов заявляемого проекта в настоящее время не существует. Сетевое взаимодействие и интеграция общего и дополнительного образования представлены в некоторых проектах как объект преобразований, однако как средство индивидуализации образовательного процесса они практически не рассматриваются. Немногочисленные проекты, реализуемые различными учреждениями общего и дополнительного образования в контексте сетевого взаимодействия, чаще ориентированы на развитие творческой одаренности особо талантливых детей. Например, проект ГАУДО ДООЦ «Сибирская сказка» г. Кемерово «Разработка модели сетевого взаимодействия организаций различного типа, ведомственной принадлежности в сфере развития творческого потенциала детей в условиях загородного оздоровительно-образовательного лагеря (центра)»), либо поддержки профессионального самоопределения (проект Муниципального бюджетного образовательного учреждения основная общеобразовательная школа №9 станицы Нефтяной муниципального образования Апшеронский район «Моделирование сетевого взаимодействия как фактор развития системы профессиональной ориентации школьников» и др.), а также развития отдельных видов образовательной деятельности учащихся (например, туризма, как в проекте МБУ ДО «Центр внешкольной работы» г. Сочи «Организационно-содержательная модель интеграции общего и дополнительного образования на основе детско-юношеского образовательного туризма»).

Весьма характерно, что в упомянутых и других проектах интеграция общего и дополнительного образования и сетевое взаимодействие образовательных и других организаций показаны формально, без описания конкретных механизмов именно *взаимо-*действия. В абсолютном большинстве случаев речь идет о проведении на базе учреждений дополнительного образования и других организаций-партнеров дополнительных занятий для учащихся школ и организации их внеурочной деятельности на базе этих организаций. При этом новые задачи проектирования целостного образовательного процесса, оценки его результатов, аттестации учащихся и т.д., решаемые совместно школами и учреждениями дополнительного образования не упоминаются. В ряде случаев сетевое взаимодействие только декларируется, но никак содержательно не раскрывается.

Что же касается проблематики индивидуализации образовательного процесса, то реализуемые различными образовательными организациями проекты затрагивают, в основном, вопросы ресурсного обеспечения и организации образовательного процесса, который строится на вполне традиционных основаниях. Примерами могут служить проекты МБОУ СОШ № 32 «Информационно-образовательный центр современной школы как ресурс эффективной модели индивидуализации общего образования», МБОУ гимназия № 56 Республики Удмуртия «Создание автоматизированной системы управления процессом формирования индивидуальной образовательной траектории субъектов образовательного процесса», МБОУ лицей «Технико-экономический» г. Новороссийска «Информационно-образовательная среда лицея как путь индивидуализации обучения» и др. Идеи, заложенные в основу этих проектов, сводятся к организации и ресурсному обеспечению дополнительных занятий учащихся по интересам. Однако *идея выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, ориентированных на достижение персонафицированных образовательных результатов и их оценку как индивидуальных шагов образовательного продвижения ребенка в его конкретной социальной ситуации развития*, в этих проектах никак не представлена.

Более близкими, прежде всего, по заложенной в их основание идеологии представляются проекты, реализуемые в отдельных регионах РФ (например, в Красноярском крае, в г. Южно-Сахалинске и др.) под научным руководством АНО ИПОП «Эврика» по «расшколиванию» и продвижению инициативы ФГОС 4+. Однако по своему содержанию эти проекты выходят далеко за рамки представлений о сетевом взаимодействии традиционных образовательных институтов. Они базируются на представлениях об индивидуальных образовательных траекториях учащихся, реализуемых ими на базе различных социальных институтов, не являющихся образовательными в обычном значении этого понятия, а также в открытом информационном пространстве. (Так, например, в проекте, реализуемом в Красноярском крае, роль такого института играет биосферный заповедник «Красноярские столбы»). Эти проекты, таким образом, направлены на коренное преобразование действующих образовательных институтов, в то время как массовая практика ограничена поиском новых форматов их взаимодействия, обеспечивающих

эффективность проектирования и осуществления индивидуальных образовательных маршрутов учащихся.

Один из возможных вариантов решения исследуемой проблемы представлен в инновационном проекте «Проектирование, реализация и оценка результативности индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования», реализуемом педагогическим коллективом МБУ ДО Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи под научным руководством ученых Кубанского государственного университета. (Партнерами по реализации проекта выступают гимназия № 5 и лицей № 3 г. Сочи.) Этот проект преследует две взаимосвязанные цели.

Первая из них формулируется как *создание целостного пространства проектирования, реализации и оценки результативности индивидуальных образовательных маршрутов учащихся путем внедрения инновационной модели сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования.*

Согласно этой цели, внедрение инновационной модели сетевого взаимодействия ЦДО «Хоста» и общеобразовательных школ рассматривается как условие формирования целостного образовательного пространства, в котором учащиеся могут во взаимодействии с педагогами-тьюторами проектировать свои индивидуальные образовательные маршруты, отвечающие целям и перспективам личностного и профессионального самоопределения. Они смогут осуществлять эту деятельность с большими степенями свободы, нежели это возможно при формальном делении целостного образовательного процесса на компоненты общего и дополнительного образования, каждый из которых образует замкнутую педагогическую систему.

Вторая цель состоит в *обеспечении вариативности организационно-педагогических условий свободного выбора учащимися индивидуальных образовательных маршрутов на основе доступности разнообразных образовательных ресурсов и форматов их осуществления.*

Достижение этой цели предполагает становление системы сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования как нового образовательного института, в котором индивидуальный образовательный маршрут ученика становится его нормативно обеспеченным проектом своего образовательного пути, результаты прохождения которого учитываются в ходе его аттестации как дополнение к обязательным процедурам сдачи ОГЭ и ЕГЭ. Создание такой системы призвано обеспечить интегративную оценку образовательных достижений учащихся, свидетельствующих об их готовности к личностному и профессиональному самоопределению.

В основу проекта заложена гипотеза: сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования будет обеспечивать эффективность совместной деятельности педагогов и учащихся по проектированию, осуществлению и оценке результативности индивидуальных образовательных маршрутов, если будут созданы следующие организационно-педагогические условия:

1. Выстраивание и нормативное регулирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся как последовательностей свободно избираемых социокультурных практик, содержание которых определяется с учетом особенностей социальной ситуации развития учащихся, их жизненных целей и перспектив.

2. Доступность для учащихся разнообразных информационных и образовательных ресурсов, отвечающих содержанию осваиваемых ими социокультурных практик, база которых формируется на основе принципа коллективной интеллектуальной собственности участников сети образовательных организаций.

3. Разнообразие форм и форматов освоения учащимися избираемых социокультурных практик, отвечающих специфическим особенностям процессов общего и дополнительного образования.

4. Использование интегративных показателей и критериев образовательных результатов учащихся, достигаемых при осуществлении индивидуальных образовательных маршрутов.

5. Вовлечение в процедуры проектирования и оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся представителей родительской общественности, профессиональных сообществ и других социальных институтов.

Основная идея проекта состоит в *индивидуализации образовательного процесса, состоящей в обеспечении условий выстраивания учащимися индивидуальных образовательных маршрутов в целостном образовательном пространстве, формируемом в процессе сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования.*

Для этого в индивидуальный образовательный маршрут учащегося помимо собственно учебной деятельности, реализуемой в общеобразовательной школе, интегрируются другие виды творческой деятельности по освоению разнообразных культурных практик на базе учреждения дополнительного образования. Данная идея имеет три составляющие части:

1) проектирование индивидуальных образовательных маршрутов как инновационный вид деятельности, в которой учащиеся выступают в роли субъектов свободного выбора;

2) организация разнообразных видов творческой деятельности в объединениях учащихся по интересам;

3) оценка индивидуальных образовательных результатов в событийно-деятельностных форматах.

В проект индивидуального образовательного маршрута учащегося, разрабатываемый им совместно с педагогом-тьютором, закладываются индивидуальные образовательные результаты, отвечающие требованиям ФГОС, оценка которых осуществляется в креативных форматах образовательного события, организуемого совместно педагогами дополнительного образования и представителями школ. Формой представления этих результатов выступает индивидуальное портфолио достижений, совместимое с оценками и критериями итоговой аттестации учащихся.

Инновационность проекта состоит в отказе от «линейной» схемы проектирования целостного образовательного процесса как последовательности подлежащих усвоению учебных дисциплин и в переходе к системе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся как последовательности свободно выбираемых и творчески осваиваемых социокультурных практик в формах, отвечающих индивидуальным потребностям и особенностям разных детей, включая творчески одаренных.

Практическая значимость проекта состоит в открывающихся возможностях организации разнообразных видов творческой деятельности учащихся, интегрированных в целостный образовательный процесс общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования. Инновационная модель сетевого взаимодействия этих субъектов образовательного пространства открывает новые возможности взаимного развития и освоения современных технологий проектирования и оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся.

В основания проекта также заложены результаты ранее проведенных исследований, направленных на решение проблем проектирования и оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся [9].

Полученные результаты будут иметь большое значение для развития муниципальной и региональной системы образования Краснодарского края и других территорий РФ.

В частности, эти результаты способствуют повышению качества образования учащихся, обеспечивая доступность эффективных образовательных ресурсов и создавая возможности удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей учащихся в соответствии с особенностями их социальной ситуации развития, целями и перспективами личностного и профессионального самоопределения. Они открывают новые возможности институционализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся путем выработки единых критериев оценки индивидуальных образовательных достижений в системах общего и высшего образования, способствуют повышению учебной мотивации учащихся, недостаточно адаптированных к условиям педагогического процесса общеобразовательной школы и позволяют оптимизировать использование ресурсной базы, режим и внутренний распорядок образовательных организаций.

Выводы

Таким образом, можно заключить, что теоретические основания исследуемой проблемы в современной науке и практике разработаны недостаточно, сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования не обосновано как стратегия проектирования новых образовательных систем, базирующихся на принципах индивидуализации образовательного процесса и первичности учащегося как субъекта построения индивидуального образовательного маршрута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Семенова А.В. Развитие исследовательских интересов старшеклассников в процессе совместной творческой деятельности со студентами педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 321 – 339. doi:10.32744/pse.2023.1.19.
2. Николаева А.А. Проблема индивидуального образовательного пространства в современной педагогике // Педагогическое образование и наука. 2009. № 4. С. 70 – 73.
3. Будагов Г.П. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2012.
4. Валиева З.И. Организация внеклассной воспитательной работы в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования // Непрерывное образование учителя технологии: компетентностный подход. Материалы V Международной заочной научно-практической конференции. 2010. С. 90-94.
5. Живлюк А.П., Толстикова И.И. Формирование модели сетевого взаимодействия в учреждениях общего и дополнительного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 3. № 2. С. 31-38.
6. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. М.: Ритм, 2015. 144 с.
7. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Понятие индивидуальных образовательных результатов учащихся в контексте индивидуализации процесса дополнительного образования детей // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 2. №2. С. 4 – 15.
8. Как работает продуктивная школа? // Сер. Новые ценности образования под ред. Н.Б. Крыловой. 2003. № 4(15).
9. Попов А.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие / А.А. Попов, П.П. Глухов, Г.М. Луппа, О.А. Попова М.: ЛЕНАНД, 2016.

REFERENCES

1. Grebennikova V.M., Grebennikov O.V., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Semenova A.V. Development of research interests of high school students in the process of joint creative activity with students of pedagogical university // Prospects

- of science and education. 2023. № 1 (61). С. 321 - 339.
doi:10.32744/pse.2023.1.19.
2. Nikolaeva A.A. Problem of individual educational space in modern pedagogy // Pedagogical education and science. 2009. № 4. С. 70 - 73.
 3. Budagov G.P. Formation of readiness of high school students to professional self-determination in the conditions of network interaction of institutions of general and supplementary education: autoref. diss. ... candidate of pedagogical sciences. Vladikavkaz, 2012.
 4. Valieva Z.I. Organization of extracurricular educational work in the conditions of network interaction between institutions of general and supplementary education // Continuing education of technology teacher: competence approach. Materials of the V International extramural scientific-practical conference. 2010. С. 90-94.
 5. Zhivlyuk A.P., Tolstikova I.I. Formation of the model of network interaction in institutions of general and supplementary education // Bulletin of A.S. Pushkin Leningrad State University. 2015. Т. 3. № 2. С. 31-38.
 6. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikova V.M., Bondarev P.B. Designing an individual educational route: the problem of subject readiness: a monograph / under the scientific editorship of V.K. Ignatovich. Moscow: Ritm, 2015. 144 с.
 7. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. The concept of individual educational results of students in the context of individualization of the process of additional education of children // Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2019. Т. 2. №2. С. 4-15.
 8. How does a productive school work? // Ser. New Values of Education, ed. by N.B. Krylova. 2003. № 4(15).
 9. Popov A.A. Summer educational recreation of children in the framework of competence-based approach: a methodological manual / A.A. Popov, P.P. Glukhov, G.M. Luppa, O.A. Popova M.: LENAND, 2016.

Информация об авторах: Игнатович Владлен Константинович – преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.

г. Краснодар, Россия.

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, преподаватель, Кубанский государственный университет;

МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.

г. Краснодар, Россия.

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

ssign67@mail.ru

Чолакян Каринэ Дживановна – директор МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; Почетный работник общего образования.

г. Сочи, Россия

cholakyan_karina@mail.ru

Information about the authors: Vladlen K. Ignatovich, Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»; Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology.

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Federal State Budgetary State Institution of Higher Education

«Kuban State University», Krasnodar, Russia; Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Municipal budgetary institution of additional education

«Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Karine D. Cholakyan

Municipal budgetary institution of additional education Center for additional education Hosta Sochi; Director of the Central Dispatch Office «Hosta» Sochi», Honorary Worker of General Education

Sochi, Russia

cholakyan_karina@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.05.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.06.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.06.2025.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией ФППК Куб. ГУ.

Теория и методика обучения и воспитания
Theory and methodology of teaching and upbringing



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-3-56-69

УДК 37.013

EDN

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Мария Эдуардовна Шипулина

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0006-6136-5128>

margorittka.forever@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье освещена проблема развития интеллектуальной одаренности старшеклассников. Проведено сравнение двух центров: Регионального центра выявления и поддержки одаренных детей «Полярис-Адыгея» и Регионального центра «Призма». Показаны практики, направленные на развитие критического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков, которые необходимы как в учебной, так и в профессиональной сфере. Были выявлены различные подходы, которые эти учреждения используют для работы с одаренными детьми, а также иметь представление о результатах их деятельности. **Методы:** изучение научной и методической литературы, сравнительный анализ, моделирование процесса интеллектуальной одаренности старшеклассников в системе дополнительного образования. **Результаты.** Проанализированы современные практики дополнительного образования. Изучено состояние проблемы развития интеллектуальной одаренности старшеклассников в науке и практике дополнительного образова-

ния. **Выводы и заключение.** Такими практиками выступает проектное обучение, наставничество, интеграция технологий, исследовательские лаборатории и детские технопарки, интеллектуальные клубы и секции, тренинги по развитию креативности и навыков самопрезентации, создание инклюзивной среды. Региональные центры, такие как «Полярис-Адыгея» и «Призма», предназначены для выявления и поддержки одаренных детей в рамках государственной стратегии, направленной на максимизацию их потенциала.

Ключевые слова: развитие интеллектуальной одаренности, старшеклассники, дополнительное образование, современные практики

Для цитирования: Шипулина М.Э. Игнатович С.С. Современные практики развития интеллектуальной одаренности старшеклассников в системе дополнительного образования // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 3. С 56-69
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-56-69

Original article

MODERN PRACTICES OF DEVELOPING INTELLECTUAL GIFTEDNESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Maria E. Shipulina

Kuban State University

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0006-6136-5128>

Krasnodar, Russia

margorittka.forever@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The article highlights the problem of developing intellectual giftedness in high school students. A comparison of two centers is made: the Regional Center for Identification and Support of Gifted Children "Polaris-Adygea" and the Regional Center "Prism". The paper presents practices aimed at developing critical thinking, creativity and communication skills that are necessary both in the educational and professional spheres. Various approaches are identified that ensure the quality of work with gifted

children and provide an idea of the protection of their activities. **Methods:** study of scientific and methodological literature, comparative analysis, modeling of the process of intellectual giftedness of high school students in the system of additional education. **Results.** Modern practices of additional education are analyzed. The state of the problem of development of intellectual giftedness of senior pupils in science and practice of additional education is studied. **Conclusions and findings.** Such practices include project-based learning, mentoring, technology integration, research laboratories and children's technology parks, intellectual clubs and sections, trainings to develop creativity and self-presentation skills, and the creation of an inclusive environment. Regional centres such as Polaris-Adygea and Prizma provide care and support to gifted children as part of a state strategy aimed at maximising their opportunities.

Keywords: development of intellectual giftedness, high school students, additional education, modern practices

For Citation: Shipulina M.E., Ignatovich S.S. Modern practices of developing intellectual giftedness of high school students in the system of additional education. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 3. P. 56-69. (In Russ.).
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-56-69

Детство является самым точным индикатором, отражающим социально-экономическое, культурное развитие страны, региона, а также показателем психического и морального здоровья всего общества в целом

В.П. Голованов

Введение

Современные практики развития интеллектуальной одаренности старшеклассников в системе дополнительного образования становятся все более актуальными в контексте стремительных изменений в образовательной среде и требованиях современного общества. По мнению В.П. Голованова, учреждения дополнительного образования детей являются одним из основных социальных институтов воспитания детей [1, с.139].

Дополнительное образование открывает перед каждым ребенком возможность свободного выбора образовательной области, направления программ, времени их изучения и участия в разнообразных видах деятельности с учетом их индивидуальных склонностей.

Методы: изучение научной и методической литературы, анализ, синтез, обобщение, моделирование процесса интеллектуальной одаренности старшеклассников в системе дополнительного образования.

Обзор литературы

Одной из главных характеристик дополнительного образования является его адаптация к индивидуальным запросам учеников, что позволяет каждому ребенку выбрать вид деятельности, который ему интересен и важен. По мнению Э.А. Аксеновой, это формирует условия для развития их творческих способностей и обеспечения максимально эффективного и целенаправленного обучения [2].

Система дополнительного образования характеризует развитие ребенка, помогает найти сферу приложения интеллектуальных способностей для решения поставленных задач.

Наряду с такими авторами, как В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.Е. Курочкина мы попытались выяснить для себя следующие вопросы: кто такой ученик в процессе дополнительного образования, каковы цель, содержание, форма и результаты системы дополнительного образования [3].

Ученик в системе дополнительного образования выступает активным участником процесса самообразования, обладая своими интересами и целями. Основная особенность этой системы – индивидуализация, позволяющая каждому ребенку выбирать виды деятельности, соответствующие его интересам и возрасту. Это делает обучение инклюзивным, поддерживая самореализацию учащихся с учетом их уникального опыта.

Цель системы заключается в проектировании индивидуальных образовательных результатов, что способствует индивидуализации и реализации принципа инклюзии. Система создаёт условия для саморазвития, позволяя максимальную реализацию творческого потенциала.

Содержание системы построено на принципах, ориентированных на зону ближайшего развития ребенка и событийность образовательного процесса. Важны разнообразные социокультурные практики, из которых обучаемые могут выбирать интересные для них. Процесс включает диагностику, целеполагание, организацию совместной деятельности и итоговую диагностику.

Система основана на различных формах деятельности, включая групповые и индивидуальные занятия, творческие проекты и совместные мероприятия, что способствует освоению социокультурных практик. Индивидуальные образовательные результаты достигаются через взаимодействие между учениками и педагогами.

Результаты проявляются в индивидуальных достижениях, отражающих подходы учащихся к решению творческих задач, освоению знаний и уровня мотивации. Итоговая диагностика помогает определить достигнутые цели и дальнейшие шаги. Результаты включают развитие социальных навыков, творчества и самостоятельности, что усиливает готовность учащихся к следующим этапам обучения.

Таким образом, система формирует активного и творческого ученика, способного к дальнейшему развитию

Рассмотренная нами Концепция дополнительного образования, разработанная О.Е. Лебедевым и Л.Г. Логиновой, направлена на формирование целостной образовательной структуры, дополняющей основное образование и учитывающей по-

требности детей и молодежи [4, 5]. Основное внимание уделяется индивидуальному подходу, позволяющему адаптировать учебные программы к интересам и способностям каждого ребенка, что способствует развитию их творческого и критического потенциала.

Подчеркивается важность интеграции дополнительного образования с формальным, что создает условия для комплексного развития учащихся. Эффективное сотрудничество между образовательными учреждениями позволяет применять полученные знания в различных контекстах, таких как научные исследования и общественно полезная работа.

Использование активных методов обучения, таких как проектное обучение и исследовательские практики, активизирует познавательный интерес и развивает практические навыки. Роль педагогов как наставников и менторов также важна, поскольку они помогают выявлять и развивать индивидуальные способности детей, создавая поддерживающую атмосферу.

Концепция акцентирует внимание на социализации, формировании социальных навыков и эмоционального интеллекта, что необходимо для успешного взаимодействия в коллективе. В результате, она направлена на создание гибкой и ориентированной на личность системы образования, способствующей быстрому развитию молодежи в современном мире.

Общая теория педагогических систем, предложенная Н.В. Кузьминой, представляет собой структурированный подход к исследованию и применению педагогических принципов и методов на практике [6]. В центре данной теории находится акцент на связи между различными элементами образовательного процесса и на динамике их взаимодействия внутри педагогической системы. Одним из ключевых аспектов этой теории является структура педагогической системы, состоящая из множества компонентов, объединенных общей целью – обеспечением качественного образования. Н.В. Кузьмина выделяет два уровня компонентов [6]: *первый* представляет собой структурные элементы, такие как *цели, содержание, методы и организация*, тогда как *второй* уровень включает функциональные аспекты, способствующие эффективному взаимодействию между элементами, такие как *управление, мониторинг и оценка образовательного процесса*.

Важным компонентом теории являются функциональные элементы. В связи с этим Н.В. Кузьмина вводит два ключевых понятия [6]: *оценочного и прогностического функционалов*.

Оценочный компонент обеспечивает анализ и самоанализ образовательного процесса, позволяя выявлять как успешные практики, так и области, требующие улучшения.

Прогностический компонент, в свою очередь, занимается предсказанием и планированием будущих действий в образовательной среде, что позволяет адаптировать образовательную стратегию в соответствии с меняющимися условиями и требованиями.

Динамика педагогических систем рассматривается через межэлементные взаимодействия и включает влияние как внешних, так и внутренних факторов, которые могут существенно воздействовать на деятельность как педагогов, так и учеников. Важным здесь является вопрос адаптивности образовательной системы, которая должна уметь быстро реагировать на современные вызовы и потребности учащихся.

С целью обеспечения условий для реализации Стратегии научно-технического развития Российской Федерации создаются Региональные центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи [6].

В соответствие с Указом президента РФ «Региональные центры имеют основную цель – развитие системной работы по выявлению и поддержке талантливых и высокомотивированных детей и молодежи в России» [7].

1. Выявляют выдающиеся способности у детей и молодежи, организуют мероприятия в образовании, науке, искусстве и спорте.

2. Разрабатывают и реализуют образовательные программы с использованием дистанционных технологий.

3. Индивидуально работают с одаренными детьми, формируют их интересы и готовность к построению образовательных маршрутов, осуществляют тьюторскую поддержку.

4. Создают сеть с предприятиями и организациями – партнерами, которые могут осуществлять сопровождение и развитие молодежи.

5. Проводят мониторинговые исследования с целью сформировать образовательную политику в регионе.

6. Информируют общество о целях взаимодействия с одаренными детьми, о возможностях развития.

К 2024 году во всех субъектах Российской Федерации по решению главы региона созданы региональные центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, с учетом опыта Образовательного Фонда «Талант и успех» [8]. Каждый региональный центр использует свой собственный бренд и символику. «Задачи регионального центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи включают консолидацию ресурсов образовательных, культурных и спортивных организаций, работающих с одаренными детьми и молодежью, а также их поддержкой через организацию мероприятий для выявления талантов» [8]. Важным направлением является совместная деятельность с индустрией и организациями в сфере образования и культуры для создания стажировок и содействия трудоустройству молодежи. Центр также акцентирует внимание на повышении квалификации педагогов и управленческих кадров, создании информационных ресурсов для талантливых детей и анализа данных для их индивидуального развития. Он стремится развивать межрегиональные образовательные программы и обмениваться опытом с другими центрами [8].

Образовательный Фонд «Талант и успех» участвует в создании сети для координации, сопровождения, обмена опытом, а также в предоставлении информационной и методической поддержки на основании соглашений с региональными главами, однако не берет на себя ответственность за прямое руководство формированием региональной системы развития талантов.

«Первая в России федеральная территория – образовательный центр «Сириус» – была создана по инициативе Президента России 22 декабря 2020 года». Она дает возможность региональным центрам осуществлять поддержку, включая доступ к информационной образовательной среде и её ресурсам, что позволяет получать информацию о достижениях учащихся в регионе [8].

Также Фонд осуществляет доступ к электронной образовательной среде центра; предоставляет учебные и научно-методические материалы для организации работы региональных центров (включая критерии и методики для выявления способностей у детей); организует учебный процесс и сопровождение; контролирует реализацию и экспертизу образовательных программ регионального центра; предоставляет экспертные заключения по результатам работы центров; организует дополнительное профессиональное образование для управленческих и педагогических кадров с учетом приоритетных направлений научно-технологического развития Российской Федерации [8].

Сравнительная характеристика регионального центра выявления и поддержки одаренных детей «Полярис-Адыгея» и Регионального центра «Призма»

На наш взгляд, нельзя однозначно определить самый результативный центр. Каждый из них имеет свои сильные и слабые стороны, и выбор между ними зависит от потребностей и интересов конкретного ребенка. Важно учесть, что для одного ребенка может быть предпочтительным *обширный подход* «Поляриса», в то время как другого лучше поддерживать в *узкой специализации* «Призмы».

Оба центра предлагают разные образовательные пути и подходы, что делает их равноценными в своих направлениях. Лучшими они могут быть только с точки зрения потребностей и целей конкретного ученика. Каждый из центров играет важную роль в поддержке и развитии одаренных детей, помогая им раскрыть свой потенциал.

Анализируя деятельность Региональных центров по выявлению и поддержке одаренных детей в Краснодарском крае и Республике Адыгея, можно выделить несколько положительных и отрицательных сторон, связанных с их деятельностью и подходами к обучению.

Положительные стороны Регионального центра «Призма» в Краснодарском крае заключаются в создании поддерживающей среды для одаренных детей, что обеспечивает им равные возможности для развития. Центр активно разрабатывает образовательные программы в различных областях, включая подготовку к олимпиадам и другим конкурсам, что способствует развитию не только интеллектуальных,

но и социальных навыков, таких как командный дух и конкурентоспособность. Дистанционные форматы и электронное обучение, предлагаемые Центром, позволяют задействовать технологии, что делает образовательный процесс более доступным и гибким для разных категорий учеников.

С другой стороны, Региональный центр «Полярис-Адыгея» демонстрирует эффективность путем создания единой образовательной среды, основанной на модели центра «Сириус» и активном сотрудничестве с высшими учебными заведениями. Это позволяет центру привлекать ресурсы как на федеральном, так и на региональном уровне, обеспечивая более комплексный подход к образованию. Интенсивные программы профильного обучения и наличие лабораторий с акцентом на научные и технические направления обеспечивают глубокую подготовку одаренных детей, что способствует их высокой квалификации и вовлечению в серьезные образовательные мероприятия.

Однако, существуют и отрицательные стороны. Региональный центр «Призма» фокус на *массовых мероприятиях и общем образовании может не всегда отвечать специфическим потребностям отдельных детей*. Следовательно, некоторые одаренные дети могут недополучить необходимую поддержку для реализации своего потенциала.

У «Поляриса» есть свои недостатки. Например, из-за *глубокого фокуса на профильное обучение* может возникнуть риск излишней специализированности, что может ограничивать разнообразие образовательного опыта. Ученики могут адаптироваться к узким направлениям и не получать широкого общего образования, что также важно для их всестороннего развития.

Кроме того, различия в подходах к выявлению талантливых детей могут приводить к дисбалансу. Если «Призма» активно *задействует ученых и практиков*, то «Полярис» ориентирован на *создание партнерских отношений с различными организациями*, что не всегда может гарантировать равный доступ для всех.

Результаты

Проведенный нами сравнительный анализ двух региональных центров: Регионального центра выявления и поддержки одаренных детей «Полярис-Адыгея» и Регионального центра «Призма» дал возможность выявить различные подходы, которые эти учреждения используют для работы с одаренными детьми, а также имеют представление о результатах их деятельности [9, 10].

Центр «Полярис-Адыгея» предлагает целостный подход к образованию, нацеленный на развитие как академических, так и личностных качеств учащихся.

Плюсом этого центра является *разнообразие учебных программ*, которые охватывают различные предметные области и дисциплины, а также *предоставление возможности детям участвовать в олимпиадах, конкурсах и научных проектах*. Это способствует всестороннему развитию талантов и навыков у ученика, что делает этот центр более привлекательным для родителей, стремящихся к комплексному образовательному процессу.

Однако, одним из минусов Регионального центра «Полярис» может быть *высокая нагрузка на учеников*, что приводит к эмоциональному и физическому напряжению.

С другой стороны, Региональный центр «Призма» имеет более специализированный подход к выявлению и поддержке одаренных детей. Этот центр предлагает *углубленное изучение конкретных дисциплин*, что позволяет детям, имеющим четкие интересы, развиваться в избранном направлении.

Преимуществом центра является индивидуализированный подход к каждому ученику, что способствует более интенсивному изучению выбранной области.

Но минусом может быть *недостаток разнообразия*, так как узкая специализация иногда приводит к тому, что дети не получают достаточного общего образования и кругозора. Это также может ограничивать возможности для исследовательской деятельности.

В плане результатов оба центра показывают достойные успехи.

В Региональном центре «Полярис» фиксируются *высокие показатели в участии учеников в различных конкурсах и научных мероприятиях*, что свидетельствует о положительных результатах их работы.

В Региональном центре «Призма» также наблюдаются *высокие достижения учащихся, особенно в специализированных конкурсах и олимпиадах*. Однако, «Призма» гордится индивидуальными успехами обучающихся на различных этапах Всероссийской олимпиады школьников. Её выпускники имеют высокие достижения при поступлении в престижные высшие учебные заведения Российской Федерации.

Итак, оба центра предлагают ценные возможности для поддержки одаренных детей, однако их подходы и методы имеют как положительные, так и отрицательные стороны, находящиеся в зависимости от контекста и специфики каждого региона. Эффективное развитие интеллектуальной одаренности старшеклассников требует учёта этих аспектов и постоянного совершенствования программ с целью максимизации потенциала каждого ребенка.

Как свидетельствует Устав, эти практики направлены на развитие критического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков, которые необходимы как в учебной, так и в профессиональной сфере [10].

Одним из эффективных направлений является *проектное обучение*, которое подразумевает выполнение учащимися реальных проектов с определенной целью. В этом процессе старшеклассники участвуют в исследовательской деятельности, что позволяет им не только применять уже приобретенные знания, но и развивать новые умения в формате практической работы. Проектная деятельность развивает навыки командной работы и ответственности, а также критического анализа, что немаловажно для будущих профессионалов [11].

Еще одной важной практикой является *внедрение наставничества*, когда более опытные специалисты, преподаватели или студенты старших курсов *делятся своими знаниями и опытом с одаренными старшеклассниками*. Такое взаимодействие может происходить в формате мастер-классов, тренингов или научных семи-

наров. Наставники помогают молодежи ориентироваться в выборе карьерного пути, формировании профессиональных навыков и развития личной компетентности.

Также значимое место в системе дополнительного образования занимает *интеграция технологий*. Использование современных цифровых инструментов и онлайн-ресурсов позволяет старшеклассникам получать доступ к актуальной информации, участвовать в международных конкурсах и олимпиадах, а также взаимодействовать с единомышленниками из разных стран. Это расширяет горизонты их восприятия и создает возможность для обмена культурным опытом.

Важным аспектом является *создание исследовательских лабораторий и детских технопарков*, где старшеклассники могут реализовывать свои идеи на практике, приобретая навыки работы с современным оборудованием и технологиями. Такого рода площадки способствуют развитию инженерного мышления, дизайнерских и технических компетенций, что особенно значимо в условиях стремительного технологического прогресса.

Интерес вызывает *создание интеллектуальных клубов и секций*, которые предлагают старшеклассникам углубленное изучение предметов, таких как математика, физика, информатика и химия. Эти клубы могут заниматься решением сложных задач, участвовать в научных конференциях и в конкурсах научно-исследовательских работ, что дает возможность старшеклассникам выявлять свои сильные стороны и развивать их в конкурентной среде.

Систематическое использование *тренингов по развитию креативности и навыков самопрезентации* позволяет старшеклассникам преодолевать внутренние барьеры, связанные со страхом самовыражения. Овладев такими навыками, они становятся более уверенными в себе и открытыми для новых задач и вызовов.

Важной составляющей работы с одаренными старшеклассниками является *создание инклюзивной среды*, где каждый способен проявить свои таланты и получить поддержку как от преподавателей, так и от сверстников. Такое образовательное сообщество становится источником вдохновения и мотивации, что способствует более глубокой самоидентификации учащихся и формированию активной жизненной позиции.

Выводы и заключение

Можно сделать вывод, что региональные центры работают над поддержкой одаренных детей в своих регионах, но применяют разные модели и методы, отражающие их уникальные контексты и образовательные стратегии. Такой подход позволяет им эффективно развивать интеллектуальную одаренность старшеклассников и создавать условия для их дальнейшего профессионального роста и социальной адаптации.

По итогам анализа литературы можно сделать вывод, что дополнительное образование значительно способствует развитию индивидуальных способностей детей и молодежи, предоставляя возможность выбирать направления, форматы и время обучения в соответствии с их интересами. Региональные центры, такие как

«Полярис-Адыгея» и «Призма», предназначены для выявления и поддержки одаренных детей в рамках государственной стратегии, направленной на максимизацию их потенциала. Нами был проведен сравнительный анализ двух центров, в ходе исследования были выявлены следующие подходы. Первый демонстрирует индивидуализированный подход при поддержке каждого ученика в процессе интенсивного обучения в выбранной области, в свою очередь второй предоставляет специализированный подход к выявлению одаренных детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей территория перспективного и безопасного детства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-dopolnitelnoe-obrazovanie-detey-territoriya-perspektivnogo-i-bezopasnogo-detstva> (дата обращения: 21.06.2025).
2. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом. ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС».
3. Игнатович В.К., Бондарев П.Б., Курочкина В.Е. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования. Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Том 11, № 5 С.166-176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-protssesse-dopolnitelnogo-obrazovaniya>
4. Лебедев О.Е. Дополнительное образование детей [Текст]: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. О. Е. Лебедева. – М. : ВЛАДОС, 2003.
5. Логинова Л.Г. Оценивание качества в дополнительном образовании детей: практико-ориентированная монография / Л.Г. Логинова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – 432 с.
6. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.
7. Указ Президента РФ от 1 декабря 2016 г. N 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
8. Региональные центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи. Программы сопровождения – общие сведения URL: <https://sochisirius.ru/regions-graduates> <https://siriusuniversity.ru/about/> [дата обращения: 23.05.2025].
9. Положение о региональном центре выявления и поддержке одаренных детей в области науки, спорта и культуры в Республике Адыгея «Полярис-Адыгея»

URL: https://polaris-adygea.ru/images/files/polojenie_polaris.pdf [дата обращения: 10.05.2025].

10. Устав ГБОУ КК «Школа «Поколение»

URL: <https://prisma23.ru/sveden/document/> [дата обращения: 16.03.2025].

11. Шипулина, М.Э., Игнатович, С.С. Развитие интеллектуальной одаренности старшеклассников в процессе дополнительного образования. 2024. URL: <https://phsreda.com/e-articles/10658/Action10658-114158.pdf> [дата обращения: 23.03.2025].

REFERENCES

1. Golovanov V.P. Modern additional education of children: the territory of promising and safe childhood // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2012. No. 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-dopolnitelnoe-obrazovanie-detey-territoriya-perspektivnogo-i-bezopasnogo-detstva> (дата обращения: 21.06.2025).
2. Aksenova E.A. Innovative approaches to teaching gifted children abroad. INTERNET MAGAZINE "EIDOS".
3. Ignatovich V.K., Bondarev P.B., Kurochkina V.E. Designing individual educational results of students in the process of additional education. Historical and Social-Educational Idea. 2019. Vol/ 11, № 5. P. 166-176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-protsesse-dopolnitelnogo-obrazovaniya>
4. Lebedev O.E. Additional education of children [Text]: textbook for students of higher educational institutions [Text] / edited by O.E. Lebedev. - M.: VLADOS, 2003.
5. Loginova L.G. Quality assessment in additional education of children: a practice-oriented monograph / L.G. Loginova. - Cheboksary: ID "Sreda", 2019. - 432 p.
6. Kuzmina N.V. Methods of research of pedagogical activity. L.: Leningrad State University, 1970.
7. Decree of the President of the Russian Federation of December 1, 2016 N 642 "On the Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation" (with amendments and additions).
8. Regional centers for identifying, supporting and developing abilities and talents in children and young people. Support programs – general information. URL: <https://sochisirius.ru/regions-graduates> <https://siriusuniversity.ru/about/> [дата обращения: 23.05.2025].
9. Regulations on the regional center for identifying and supporting gifted children in the field of science, sports and culture in the Republic of Adygea "Polaris-Adygea". URL: https://polaris-adygea.ru/images/files/polojenie_polaris.pdf [дата обращения: 10.05.2025].

10. Charter of the State Budgetary Educational Institution of Krasnodar Territory "School" Generation "URL: <https://prisma23.ru/sveden/document/> [date of access: 16.03.2025].
11. Shipulina, M.E., Ignatovich, S.S. Development of intellectual giftedness of high school students in the process of additional education. 2024. URL: <https://phsreda.com/e-articles/10658/Action10658-114158.pdf> [date of access: 23.03.2025].

Информация об авторе: Мария Эдуардовна Шипулина – студентка ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, специализация – Психология образования
г. Краснодар, Россия
ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0006-6136-5128>
margorittka.forever@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии; Кубанский государственный университет; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Maria E. Shipulina – student, direction 44.03.02 Psychological and pedagogical education, specialization – Psychology of education, Kuban State University
ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0006-6136-5128>
Krasnodar, Russia
margorittka.forever@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Kuban State University; Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

The authors has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 08.05.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
23.06.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.06.2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declares no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией ФППК Куб. ГУ.



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-3-70-85

УДК 929+908/37

EDN

ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД

Наталья Алексеевна Пакшина

Арзамасский политехнический институт,

филиал Нижегородского государственного технического университета

им. Р.Е.Алексеева,

г. Арзамас, Россия

ORCID ID: 0009-0002-5442-6368

Scopus author ID 6507372871

e-mail: nataliapakshina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос взаимоотношений преподавателей и представителей администрации Нижегородского Мариинского института благородных девиц с родителями воспитанниц. В основу ее положены документы Российского государственного исторического архива. Это письма-жалобы, в которых говорится о преподавателе математике В.В. Татаринове, а вместе с тем, высказывается недовольство работой администрации института. Более того, со стороны родителей сделана попытка навязать систему отметок и манеру поведения этому преподавателю и продиктовать желаемые действия начальнице института А.А. Голохвастовой и инспектору классов А.Л. Яценко. Поскольку данная статья базируется на документах, которые только вводятся в научный оборот, публикаций непосредственно на эту узкую тему нет. В работе были использованы также материалы Центрального архива Нижегородской области. Знакомство с биографиями названных лиц, показало, что это люди очень высокой квалификации, которым суждено впоследствии стать известными на всю страну учеными, авторами популярных книг и учебников. Все участники инцидента со стороны института в дальнейшем проявили себя как люди творческие и успешные, в том числе и на педагогическом поприще.

Ключевые слова: Нижегородский Мариинский институт благородных девиц, преподаватели, отношения с родителями, начало XX века.

Для цитирования: Пакшина Н.А. Проблема взаимоотношения учителей и родителей: ретроспективный взгляд // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 3. С. 70-85

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-70-85

Благодарность: автор признательна М.А. Яценко
за ценную информацию из семейного архива.

Original article

THE PROBLEM OF RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS AND PARENTS: A RETROSPECTIVE VIEW

Natalia A. Pakshina

Arzamas Polytechnic Institute,
branch Nizhny Novgorod State Technical University n. a. R.E. Alekseev
Arzamas, Russia

ORCID ID: 0009-0002-5442-6368

Scopus author ID 6507372871

e-mail: nataliapakshina@mail.ru

Abstract. The article examines the relationship between teachers and representatives of the administration of the Nizhny Novgorod Mariinsky Institute for Noble Maidens with the parents of the students. It is based on documents from the Russian State Historical Archive. These are letters of complaint, which talk about the mathematics teacher V.V. Tatarinov, and at the same time, express dissatisfaction with the work of the administration of the institute. Moreover, the parents made an attempt to impose a system of marks and behavior on this teacher and dictate the desired actions to the head of the institute A.A. Golokhvastova and the class inspector A.L. Yashchenko. Since this article is based on documents that are just being introduced into scientific circulation, there are no publications directly on this narrow topic. The work also used materials from the Central Archive of the Nizhny Novgorod Region. Familiarization with the biographies of the named persons showed that these are people of very high qualification, who are destined to subsequently become famous scientists throughout the country, authors of popular books and textbooks. All participants in the incident on the part of the institute subsequently showed themselves to be creative and successful people, including in the teaching field.

Keywords: Nizhny Novgorod Mariinsky Institute for Noble Maidens, teachers, relationships with parents, early 20th century

For Citation: Pakshina N.A. The problem of relationships between teachers and parents: a retrospective view. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No.3. P70-85
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-70-85

***Acknowledgments:** The author is grateful to M.A. Yashchenko
for valuable information from the family archive*

Введение

Ответ на вопрос о том, что делать, если родители не довольны педагогами своих детей, является очень непростым и неоднозначным во все времена. Особенно это касается тех случаев, когда они платят за обучение сами, а не пользуются государственными или иными средствами. В дореволюционной России такие ученики и ученицы назывались своекошными.

Интересные документы были обнаружены в Российском государственном историческом архиве. Эти несколько писем с жалобами родителей на одного из преподавателей Нижегородского Мариинского института благородных девиц сопровождалась упреками в адрес руководства института, и были написаны в 1909 году [РГИА. Ф. 759. ОП. 27. Д. 566].

Письма родителей касались преподавателя математики В.В. Татарина. Обращены были к начальнице института А.А. Голохвастовой, а разрешать этот неприятный и щекотливый инцидент было поручено инспектору классов и Члену Совета А.Л. Яценко.

Литература и методы исследования

Основным источником для подготовки данной статьи послужили архивные документы Ведомства императрицы Марии, впервые вводимые в научный оборот, поэтому публикаций непосредственно на эту узкую тему нет.

К вопросу о том, как было организовано преподавание естественнонаучных дисциплин в институтах Ведомства учреждений императрицы Марии неоднократно обращалась В.В. Пономарева [1; 2].

О самом Нижегородском Мариинском институте благородных девиц (рис. 1) опубликованы монография автора данной статьи [3] и воспоминания О.Э. Тунцельман (Голубева) [4].



Рис. 1. Нижегородский Мариинский институт благородных девиц

Фото М.П. Дмитриева. 1910-е годы

Fig. 1. Nizhny Novgorod Mariinsky Institute for Noble Maidens

Photo by M.P. Dmitriev. 1910s

О преподавателе математики В.В. Татаринове можно найти информацию в книге И.М. Рушук и в статье Н.А. Пакшиной [5; 6].

О жизни и деятельности А.Л. Ященко писали А.И. Соловьев и В.Н. Баландин, но оба автора рассказывали нам о других этапах жизни этого человека, а не о периоде службы в институте [7; 8].

Кроме этого, в статье задействованы некоторые документы Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО). Это, прежде всего, формулярные списки В.В. Татаринова и А.Л. Ященко.

Действующие лица

Кратко охарактеризуем участников этого непростого инцидента. Что касается инспектора классов Александра Леонидовича Ященко (1868–1938), то это человек весьма незаурядный и интересный во многих отношениях, на тот момент он – известный путешественник, писатель, ученый. В Нижегородском Мариинском институте работал с 1903 года. До этого тридцатипятилетний А.Л. Ященко (рис. 2) успел послужить во многих учебных заведениях Санкт-Петербурга: хранителем зоологического кабинета С. Петербургского университета; преподавателем при Доме Анатоля Демидова; преподавателем географии в С.-Петербургском 3-ем Реальном училище; преподавателем естествоведения в С.-Петербургском Александровском институте и в Ксенинском институте [ЦАНО. Ф. 565. Оп. 461. Д. 105, Л. 72 об., 73 об.]. Но, главное, что еще до приезда в Нижний Новгород он заинтересовался организа-

цией среднего образования и постановкой преподавания естественнонаучных дисциплин. Например, в 1890-е годы, будучи командирован в Западную Европу, знакомился с тем, как там преподают зоологию и географию. А в путешествии по Австралию посещал учебные заведения с этой же целью.

Учитель математики, на которого поступила жалоба, Владимир Васильевич Татаринов (1878–1941) после окончания Императорского Московского университета был выпущен 28 мая 1903 года с дипломом I степени, и вскоре приехал в Нижний Новгород [ЦАНО. Ф. 565. Оп. 461. Д. 161, л. 9, 14]. Сначала с 5-го ноября 1903 года он служил в прогимназии Холодковского, а потом, узнав об освободившейся вакансии, 1 июня 1905 года подал прошение на место преподавателя физики и математики в Нижегородский Мариинский институт, куда был принят.

Владимир Васильевич (рис. 3) начал свою деятельность в институте с того, что принял уроки в IV, III, II, I старших классах, а равно и методические уроки у пепиньерок. Напомним, что в Мариинских институтах, младшим классом являлся VII, а старшим I, а пепиньерками называли выпускниц института, оставленных в нем для педагогической практики. Судя по отзывам администрации, он был в этом учебном заведении на хорошем счету.



Рис. 2. А.Л. Яценко

Fig. 2. A.L. Yashchenko



Рис. 3. В.В. Татаринов

Fig. 3. V.V. Tatarinov

Выпускницы Софья Спасская (1907), Антонина Веселовская (1908) и Мария Добротина (1908) оставили интересные воспоминания о своем преподавателе Тата-

ринове. Они отмечали: *«Методы и приемы преподавания В.В. Татарина ярко выделялись своей необычной новизной...*

...он очень любил и понимал музыку... После одного из концертов, которые мы – ученицы – время от времени устраивали... Владимир Васильевич, проходя в зале мимо раскрытого рояля, вдруг сел к нему и заиграл. Мы восторженно слушали его музыку, а он, играя, казалось, был мыслями где-то далеко... [5, с. 15, 16].

А еще он неоднократно организовывал экскурсии в другие организации, например, в Коммерческое училище, где имелась астрономическая вышка, и в рентгеновский кабинет одной из нижегородских больниц [6, с. 79]. Как можно понять из отзывов старшеклассниц, его самого воспринимали как очень хорошего педагога.

К сожалению, на В.В. Татарина стали поступать жалобы родителей начальных классов. Сколь хороши были отзывы о нем воспитанниц старших классов (III, II, I) и пепиньерок, столь недовольны были им мамы младших учениц.

Письма-жалобы

Приведем здесь письма-жалобы, которые сохранились в РГИА в фонде «Собственная ЕИВ Канцелярия по учреждениям Императрицы Марии»:

*«Главному Управляющему Ведомства
Учреждений Императрицы Марии*

Представляя 2 копии писем на имя Начальницы Нижегородского Мариинского женского института, мы убедительно просим, обратить внимание на порядки преподавания и отношения учителей к воспитанницам в Институте и принять меры. Обращаемся к Вам потому, что Родительского комитета при Институте не имеется, Государыню же Императрицу беспокоить с этой просьбой, помимо Вас, находим неудобным.

*По поручению группы родителей
К.Сил...*

11 апреля 1909 г.» [РГИА. Ф. 759. Оп. 27. Д. 566, Л. 1].

В качестве приложения следуют две копии жалоб, обращенные к начальнице института, которой в 1909 году была Александра Алексеевна Голохвастова:

*«Милостивая государыня,
Александра Алексеевна*

Не столько по собственной инициативе, сколько по просьбе многих родителей, дети которых учатся во вверенном Вам институте, я решила написать Вам об учителе математики Татарине. Большинство лиц хорошо его знающих, отзываются о нем и как, и о человеке и как о педагоге - не лестно. Постараюсь сообщить Вам некоторые данные, характеризующие Татарина как человека: обращение его с воспитанницами не возможно. Позволить себе кричать, топтать на учениц, называя их за неудовлетворительные ответы, различными прозвищами, как например «сапоги в смятку», «футы-нуты», «ересь» и т.д., может, конечно,

человек и имеющий понятия, не говорю о хорошем, а даже о порядочном воспитании. Полагаю, что Вам всякий бы поставил в заслугу, если бы Вы от учителей, помимо знания их предмета, требовали от них корректного и вежливого обращения с воспитанницами. Настолько же неприглядна и не умела деятельность Татаринова и как педагога: он, ратующий за увеличение программы, за этот год не успел пройти с 3 классом арифметики, в 4 классе прошел лишь четверть годовой программы и как он прошел и эту четверть? Посмотрите балы всех учениц, и Вы убедитесь, что хорошо учившиеся ученицы по математике, обратились в тупиц. Почему это? Конечно, причину ищите в учителе. Он преподает по своей собственной методе, благодаря чему воспитанницы дома не имеют учебника, что бы воскресить в памяти те объяснения, которые они слышали в классе. Кто спрашивается, разрешил ему преподавание без учебника? Почему Вы признали, что его метод лучше метода, изложенного в тех учебниках, которые разрешены Учебным начальством? Ведь более чем вероятно, что если бы Татаринов издал свой учебник, то его бы не приняли бы для преподавания в ср. учебных заведениях, как не совершенный, а Вы допустили это своею властью. Татаринов, как педагог, очень неровный: то он начинает объяснять несколько способов решений одной и той же задачи, забывая зря головы своих слушательниц, то молча указывает задачу, правило решения которой он не объяснял и на просьбу учениц объяснить это правило, говорит, что они должны сами догадаться как это делается. Если класс решил его письменную работу удовлетворительно, то он по каким-то особым соображениям, не считает эти балы, если же наоборот почти весь класс напишет работу на 4-5, то эту работу он считает, имеет обычай сбивать учениц, не позволяя задумываться над задачкою и сейчас же ставит неудовлетворительный бал, не давая возможности потом поправиться. Что это ненавистничество что ли какое? Ничего подобного при Надежде Александровне не было. Из описанного, Вы должны понять, что так долго продолжаться не может, почему убедительно просим Вас принять самые энергичные меры по отношению г. Татаринова. Если же Вы на это не обратите должного внимания, то нам придется об этом, да и вообще о порядках Института, за последнее время, написать в Петербург.

С совершенным к Вам почтением имею честь быть. Один из родителей воспитанницы Института

10 марта 1909 года»

«Милостивая государыня Александра Алексеевна

Мы сожалеем, что Вы, видимо, или не поняли нашего письма от 19 марта, или же хотели его понять. Мы говорим опять о Татаринове: правда Вы увеличили количество уроков, чаще стали посещать его уроки, но больше обращаете внимание на то, как держат руки воспитанницы, как застегнуты их фартуки, но бесполезно бы было, выслушивая ответы воспитанниц, поинтересоваться и тем балом, который поставлен Татариновым за ответ. Мы понимаем, что это прямая обязанность Инспектора, но он видимо, так обременен уроками,

которые он сам преподает, что ему не хватает время контролировать других учителей, и он сплошь и рядом забывает, что наступил час его урока. Мы не желали бы что Вы из этого поняли. Что Инспектор не на своем месте – нет это было бы несправедливо, но только бы следовало освободить его от других побочных занятий, оставив на его обязанности специальное дело Инспектора, а не преподавателя. Еще маленькая характеристика Татаринова: 8 апреля в 4 классе, он задал задачу, которую решил почти весь класс, так Вы думаете, его порадовал такой успех класса? Нет, наоборот, видимо, озлился, т.к. он объявил воспитанницам, что он за эту работу отметок им не поставит, а что в следующий раз он задаст такую задачу, которую никто не решит и вот тогда выставит бал, а многие радовались, что поправили этой работой общий бал. Что Вы прикажете думать о таком учителе? Отвечаем: он не годится для Института, уберите его и посоветуйте полечиться у психиатра. Такое отношение к воспитанницам, конечно, их озлобляет, а этого не следовало бы допускать» [РГИА. Ф. 759. ОП. 27. Д. 566, л. 2, 2 об., 4, 4 об.].

Далее в конверте на имя Главноуправляющего находится сопроводительное письмо к жалобам на имя Члена Совета по учебной части Нижегородского института для составления отзыва. 22.04.1909. Каков же был этот отзыв? Приведем дословный вариант:

«Конфиденциально

*В Собственную ЕИВ Канцелярию по
Учреждениям Императрицы Марии
Член Совета
Инспектор классов Мариинского
Нижегородского института*

В ответ на Ваше отношение от 22 апреля имею честь сообщить, что учитель математики Владимир Васильевич Татаринов приглашен был мной 6 октября 1905 года для уроков физики и математики, каковые предметы в предыдущие годы находились в особо неблагоприятных условиях.

Уроки математики находились в руках одной учительницы, каковая проявляла много неопытности, оказывала недостаточную умелость преподавания, связанную с вялостью личного характера. Преподаватели физики часто менялись.

Благодаря этому математика и физика в год поступления Татаринова далеко не отвечали в программном отношении и в отношении серьезности прохождения тем требованиям, которые предъявляются к этим предметам.

Такое положение оставить было нельзя и по моему предложению, Татаринов с особенной энергией взялся за дело, переставя эти предметы в ряд таких, на которые надо обратить особое внимание, как предметы, развивающие их логическое мышление. В настоящее время все ученицы знают, что преподаватель у них требовательный. Ученицам нелегко зарабатывать хорошие отметки. Последнее видимо и служит причиной недовольства некоторых родителей.

Татаринов, при полном знании дела, которое ему знакомо еще по преподаванию в М. Нар. Прос. и при безусловной доброте характера, является еще и особенно преданным своей педагогической деятельности, очень часто отдавая детям свое свободное время, он также состоит деятельным членом Нижегородского кружка Любителей Физ. и Астр, известного своей ученой деятельностью.

Все это побуждает меня особенно настаивать на положительных сторонах г. Татаринова.

Иногда замечается некоторая нервозность преподавания, основанная исключительно на любви Татаринова к своему предмету и на том огорчении, которое он испытывал, видя, что в старших классах ему приходится считаться со слабым фундаментом, не им заложенным в младших классах.

Татаринова считаю одним из лучших сил Нижегородского института и поэтому кроме хорошей другой аттестации ему дать не могу.

Начальница и я получаем время от времени анонимные письма по поводу различных преподавателей, но в виду их анонимности, этим письмам хода не дается. Лично же мне родители серьезных упреков по поводу Татаринова не заявляли, а группой и подавно. Некоторые анонимные письма затрагивают и другие учительские имена, иногда даже в форме уличных выражений, почему я ценю только мнения тех, кто мне открыто говорит о постановке дела в Институте и до сих пор не вижу, чтобы родителям, справедливо заботящимся о детях, было на что жаловаться.

На некоторые недостатки же в преподавании вообще мною указано в служебном отчете от 31 января 1909 № 165.

Член Совета Яценко

27 апреля 1909 года» [РГИА. Ф. 759. ОП. 27. Д. 566., л. 7–9].

Вот так закончился разбор родительских жалоб в Нижегородском Мариинском институте благородных девиц.

Обсуждение

Практически все жалобы сводились к вопросу строго подхода к оценке знаний. Родители ничего не упоминают о содержании курса и о логике изложения, все сетования сводятся в основном к внешней форме, к отметкам и к употребляемым в процессе уроков словам. Напомним, их особенно шокировали фразы «сапоги в смятку», «футы-нуты», «ересь» и т.п. Эти выражения, являлись скорее оценкой ответов, а никак не прозвищами учениц.

Что касается фразеологизма «сапоги в смятку», который употреблялся в смысле «полная чушь». В рукописи используется раздельное написание «в смятку». Родителям, по всей видимости, был неизвестен одноименный шуточный рассказ А.П. Чехова, написанный в 1886 году и, кстати, предназначенный для детей [9]. Просто учитель читал и цитировал его. А как это поняли родители?

Нужно отметить, что «сапоги всмятку» еще раньше использовал Н.В. Гоголь. Позже фраза стала очень популярной. Наверное, не случайно в 1977 году на экранах появился советский цветной телевизионный художественный фильм «Сапоги всмятку», а в 2013 году одноименный альманах «Сапоги всмятку».

Заметим, что начальницей института, начиная с лета 1908 года, стала Александра Алексеевна Голохвастова. Она – достаточно молодая, но очень хорошо образованная женщина. Голохвастова не просто была воспитанницей Смольного института, но и училась там пепиньеркой в педагогическом классе, закончив его с отличием в 1884 году. Возможно, она была менее опытным руководителем учебного заведения, нежели ее предшественница Надежда Александровна Быкова, прослужившая на этом посту двадцать пять лет. Но, к 1909 году за плечами у нее было ни много, ни мало 25 лет педагогического стажа в женских учебных заведениях.

Что об А.А. Голохвастовой можно еще добавить? В 1920-х годах Александра Алексеевна переехала в Москву, стала преподавать в школах, а также издавать пособия для изучающих немецкий язык. Например, ею с соавторами был выпущен «Wir lernen deutsch! Массовый учебник немецкого языка для рабочих кружков» [10]. В 1928–1930 годах Голохвастова вместе со своей подругой О.А. Безобразовой-Тизенгольт написала первое советское учебное пособие по немецкому языку для школ I и II ступени. Книга вышла в трех частях [11; 12; 13]. Пособие выдержало не менее 7 изданий.

В 1930 году ею с соавтором Булыгиной Е. была выпущена брошюра-миниатюра «Учимся немецкому языку. Учимся читать по-немецки» [14]. Что примечательно, эта небольшая книжечка стоила всего 15 копеек и вышла тиражом 30 000 экземпляров! [3, с. 72].

Что касается В.В. Татаринова, то в некоторых словах писем-жалоб определенная правдивая основа все же есть. Например, в 1910/1911 году ему, как опытному педагогу, был поручен самый младший VII класс. Об этом периоде преподавания В.В. Татаринова оставила воспоминания выпускница 1917 года, а тогда только поступившая в институт девочка, Ольга Тунцельман. Она отмечала, что В.В. Татаринов был уважаемым, но очень строгим. Прочитируем фрагмент: *«Таким образом, гроза старших классов стал еще большей грозой первогодок. Трусили мы перед ним ужасно. Когда раздавался звонок, и в дверях появлялась высокая худощавая фигура с чуть прищуренными строгими глазами, души наши на весь урок покидали положение их места, а головы первое время вообще отказывались что-либо соображать от страха»* [4, с. 213].

Ольга была болезненным ребенком, поэтому часто попадала в лазарет и в связи с этим пропускала уроки. По возвращении в класс, непременно была спрошена В.В. Татариновым в первый же день и получала неизменную шестерку (неудовлетворительная оценка при двенадцати балльной системе оценок). Она очень нервничала, много занималась. Девочки из класса очень переживали за нее и помогали и обращались к строгому математику, чтобы он ее спросил на следующем уро-

ке. Удовлетворительную оценку ей выводили, но это стоило таких нервов, что она не могла забыть это спустя десятилетия.

Нужно признать, что подход к взрослым ученицам и воспитанницам младших классов должен быть различным. Но, в приведенных письмах-жалобах речь идет о воспитанницах III и IV классов, т.е. о девочках от 13 до 15 лет, а не об ученицах младших классов в современном понимании.

После закрытия Мариинского института у Татаринова появилась возможность проявить себя как вузовский преподаватель и ученый. С 1918 по 1929 год он преподавал в Нижегородском университете, а с 1932 по 1935 год являлся профессором Ленинградского электротехнического института. Но главное, в эти последующие годы в полной мере раскрылся его творческий потенциал, как экспериментатора и Владимир Васильевич стал крупным специалистом в области радиотехники, автором трудов по теории и методам расчёта коротковолновых направленных антенн. Он получил 8 патентов и авторских свидетельств на изобретения.

Инспектор классов Яценко в своем ответе на жалобы означил твердую позицию и написал: *«Татаринова считаю одним из лучших сил Нижегородского института»*. Тем более, то, как проходили уроки и оценка успехов, он мог знать от своей старшей дочери Анны, которая поступила в институт в 1905 году и в начале 1909 года, должна быть как раз в IV классе. Вторая его дочь Вера, начиная с 1907 года, тоже училась в этом институте. В адрес Яценко в этих письмах были замечания, что он набрал довольно много преподавательской нагрузки. Отчасти, так, но нужно заметить, что в 1909 году в его семье росло четверо детей, и определенные финансовые проблемы возникали.

Ему самому, как преподавателю, также была близка живая форма проведения уроков с вопросами со стороны воспитанниц. Как позже вспоминала выпускница С.В. Смиренская появление в их классе Александра Леонидовича Яценко:

«Мы все вострепнулись, ожили. Веселый, очень подвижной (он ни разу не восседал на кафедре), он сразу завладел нашим вниманием. Он преподносил новый материал в такой живой и интересной форме, что мы невольно забывали о строгом этикете, поворачивали голову в сторону, куда он шел по классу, и, что самое ужасное по тому времени, задавали вопросы на уроке, приводя в ужас классных дам...» [7].

Через два года после описываемых событий А.Л. Яценко в 1911 году был приглашен в Санкт-Петербург чиновником особых поручений Собственной Его Императорского Величества Канцелярии (1911–1917). В этот период он инспектировал многие учебные заведения и работал над учебниками и всю свою жизнь занимался просветительской деятельностью. В 1916 году он выпустил для младших классов гимназий курс «Начального землеведения».

А.Л. Яценко многие годы сотрудничал с журналами «Образование» и «Народное Образование», в которые писал рецензии на детскую и популярную литературу по естествознанию. Он принимал активное участие в переводе на русский язык «Жизни животных» А. Брэма [15, с. 1160].

Его книгу «Хруп», написанную еще в 1902 году и посвященную своим дочерям, с интересом читали в начале XX столетия, читают и сейчас [16]. Эту увлекательную книгу о животных по праву относят к «золотому фонду» дореволюционной детской литературы. В царской России ее нередко вручали школьникам в качестве награды [15, с. 1159]. Неслучайно, она неоднократно переиздавалась, назовем издательский дом «Наука» (1993) и издательство АСТ (2010) году.

Выводы

Родители воспитанниц были очень требовательны не только к организации учебного процесса, и уровню преподавания, но в ряде случаев пытались диктовать служащим НМИ свое видение того, как должны были проходить уроки, свою шкалу оценок и даже то, чем должны заниматься, например, инспектор классов и начальница института, и, главное, как они должны были это делать.

Между тем, знакомство с биографиями преподавателей и представителей администрации такого среднего учебного женского учреждения как Нижегородский Мариинский институт благородных девиц, показало, что там работали преподаватели очень высокой квалификации, которым суждено впоследствии стать известными на всю страну учеными, авторами популярных книг и учебников. Все участники конфликта со стороны института в дальнейшем проявили себя как люди творческие и успешные, в том числе и на педагогическом поприще.

И закончить хотелось бы словами одного из главных специалистов по дореволюционному женскому образованию, д.и.н. Варвары Витальевны Пономаревой: *«Для преподавания в женские институты привлекают лучших педагогов, авторов новаторских учебников. С конца XIX века в Мариинском ведомстве идет постоянная работа над совершенствованием преподавания естественнонаучных дисциплин»* [1, с. 110].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Пономарева В.В. Постановка преподавания естествознания в закрытых женских институтах Российской империи (XVIII век – 1917 г.) // Вестник Московского университета. Серия 23. Антропология. (4). 2018. С. 110–118.
2. Пономарева В.В. Закрытые женские институты Российской империи. 1764–1855. Начало формирования отечественной системы женского образования. М.: Изд-во «Пятый Рим». 2019. 480 с.
3. Пакшина Н.А. Нижегородский Мариинский институт благородных девиц в лицах. Новосибирск: ООО "Академиздат". 2022. 416 с.
4. Тунцельман (Голубева) О.Э. Жизнь как она есть. Воспоминания. Нижний Новгород: Кварц. 2019. 728 с.
5. Руцук И.М. Владимир Васильевич Татарinov / Отв. ред. Б. В. Брауде, В. Ю. Рогинский. Л.: Наука. 1976. 84 с.

6. Пакшина Н.А. Преподавательская деятельность Владимира Васильевича Татаринова в Нижегородском Мариинском институте благородных девиц // Николай Добролюбов и нравственные и социальные уроки общественнокультурных процессов в российской и мировой истории. Добролюбовские традиции самореализации и универсализма в XIX-XXI вв. в синергии гуманитарных и точных наук: сборник докладов Международных научных конференций «XLV Добролюбовские чтения» и «XLVI Добролюбовские чтения», Нижний Новгород, 18 мая 2022 года. Нижний Новгород: «Издательский салон» ИП Гладкова О.В. 2022. С. 77–84.
7. Соловьев А.И. Вместо предисловия // Яценко А.Л. Путешествие по Австралии. Москва: Гос. изд. географической литературы. 1959. <http://geography.su/books/item/f00/s00/z00000024/st001.shtml>
8. Баландин В.Н. Вокруг Яценко. Семья деда // Альманах «Австралийская мозаика». 2006. № 9. <https://52ch.ru/sergachane/vokrugyaschenko/semyadeda.html/amp>
9. Чехов А.П. Сапоги всмятку // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М.: Наука. 1974–1982. Т. 18. Гимназическое. Стихотворения, записи в альбомах, шуточные аттестаты, прошения, рисунки и др. Dubia. Коллективное. Редактирование. [Указатели к т. 1–18]. М.: Наука. 1982. С. 15–28.
10. Голохвастова А., Иогансон Э., Фриденберг А., Эрасмус Л. Wir lernen deutsch! Массовый учебник немецкого языка для рабочих кружков Вып. 1. М., 1930.
11. Голохвастова А., Тизенгольт О. Frisch an die arbeit!: Начальная рабочая книга по немецкому языку... Иллюстрации: А. Боровская. 2-е изд. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1928–1929 (Л.: тип. Печатный двор). 2 т.; 23x15 см. (Учебные пособия для школ I и II ступени). Ч. 1. [19--]. 118 с.
12. Голохвастова А., Тизенгольт О. Frisch an die arbeit!: Начальная рабочая книга по немецкому языку... Иллюстрации: А. Боровская. 2-е изд. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1928-1929 (Л. : тип. Печатный двор). 2 т.; 23x15 см. (Учебные пособия для школ I и II ступени). Ч. 2. [19--]. 152 с.
13. Голохвастова А., Тизенгольт О. Frisch an die arbeit!: Начальная рабочая книга по немецкому языку... Иллюстрации: А. Боровская. 2-е изд. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1930 (Л. : тип. Печатный двор). 3 т.; 23x15 см. - (Учебные пособия для школ I и II ступени). Ч. 3. [19--].
14. Булыгина Е., Голохвастова А. Учимся немецкому языку. Учимся читать по-немецки. М.: Крестьянская газета. 1930. 64 с.
15. Шергалин Е.Э. Зоолог, педагог и просветитель Александр Леонидович Яценко (1868–1938) // Русский орнитологический журнал. 2015, Том 24, Экспресс-выпуск 1126. С. 1155–1162.
16. Яценко А.Л. Хруп. Воспоминания крысы-натуралиста. СПб.: Т-во Худ. печати, 1903. [8], 414 с.

REFERENCE

1. Ponomareva V.V. Postanovka prepodavaniya estestvoznaniya v zakrytyh zhenskih institutah Rossijskoj imperii (XVIII vek – 1917 g.) [Organization of Teaching Natural Science in Closed Women's Institutes of the Russian Empire (18th Century – 1917)]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 23. Antropologija. (4). 2018. P. 110–118. (In Russ).
2. Ponomareva V.V. Zakrytye zhenskie instituty Rossijskoj imperii. 1764–1855. Nachalo formirovaniya otechestvennoj sistemy zhenskogo obrazovaniya [Closed Women's Institutes of the Russian Empire. 1764-1855. The Beginning of the Formation of the Domestic System of Women's Education]. M.: Izd-vo «Pjatyj Rim». 2019. 480 p. (In Russ).
3. Pakshina N.A. Nizhegorodskij Mariinskij institut blagorodnyh devic v licah [Nizhny Novgorod Mariinsky Institute for Noble Maidens in Persons]. Novosibirsk: OOO "Akademizdat". 2022. 416 p. (In Russ).
4. Tuncel'man (Golubeva) O.Je. Zhizn' kak ona est'. Vospominaniya [Life as It Is. Memories]. Nizhnij Novgorod: Kvarc. 2019. 728 p. (In Russ).
5. Rushhuk I.M. Vladimir Vasil'evich Tatarinov [Vladimir Vasilievich Tatarinov]. Otv. red. B.V. Braude, V. Ju. Roginskij. L.: Nauka. 1976. 84 s.
6. Pakshina N.A. Prepodavatel'skaja dejatel'nost' Vladimira Vasil'evicha Tatarinova v Nizhegorodskom Mariinskom institute blagorodnyh devic [Teaching activities of Vladimir Vasilievich Tatarinov at the Nizhny Novgorod Mariinsky Institute for Noble Maidens]. Nikolaj Dobroljubov i npravstvennye i social'nye uroki obshhestvennokul'turnyh processov v rossijskoj i mirovoj istorii. Dobroljubovskie tradicii samorealizacii i universalizma v XIX-XXI vv. v sinergii gumanitarnyh i tochnyh nauk: sbornik dokladov Mezhdunarodnyh nauchnyh konferencij «XLV Dobroljubovskie chtenija» i «XLVI Dobroljubovskie chtenija», Nizhnij Novgorod, 18 maja 2022 goda. Nizhnij Novgorod: «Izdatel'skij salon» IP Gladkova O.V. 2022. P. 77–84. – EDN BBOPLC. (In Russ).
7. Solov'ev A.I. Vmesto predislovija [Instead of a preface]. Jashhenko A.L. Puteshestvie po Avstralii. Moskva: Gos. izd. geograficheskoy literatury. 1959. <http://geography.su/books/item/f00/s00/z0000024/st001.shtml> (In Russ).
8. Balandin V.N. Vokrug Jashhenko. Sem'ja deda [Around Yashchenko. Grandfather's family]. Al'manah «Avstralijskaja mozaika». 2006. № 9. <https://52ch.ru/sergachane/vokrugyaschenko/semyadeda.html/amp> (In Russ).
9. Chehov A.P. Sapogi vsmjatku [Soft-boiled boots]. Chehov A. P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: V 30 t. Sochinenija: V 18 t. / AN SSSR. In-t mirovoj lit. im. A. M. Gor'kogo. M.: Nauka. 1974–1982. T. 18. Gimnazicheskoe. Stihotvorenija, zapisi v al'bomah, shutochnye attestaty, prosheniya, risunki i dr. Dubia. Kollektivnoe. Redaktirovanie. [Ukazateli k t. 1–18]. M.: Nauka. 1982. P. 15–28. (In Russ).

10. Golohvastova A., Ioganson Je., Fridenberg A., Jerasmus L. Wir lernen deutsch! [We are learning German!]. Massovyj uchebnyj nemeckogo jazyka dlja rabochih kruzhek. Vyp. 1. M., 1930.
11. Golohvastova A., Tizengol't O. Frisch an die arbeit! [Let's get to work!]: Nachal'naja rabochaja kniga po nemeckomu jazyku... Illjustracii: A. Borovskaja. 2-e izd. Moskva; Leningrad: Gos. izd-vo, 1928–1929 (L.: tip. Pечатnyj dvor). 2 t.; 23h15 sm. (Uchebnye posobija dlja shkol I i II stupeni). Ch. 1. [19--]. 118 p. (In Russ).
12. Golohvastova A., Tizengol't O. Frisch an die arbeit! [Let's get to work!]: Nachal'naja rabochaja kniga po nemeckomu jazyku... Illjustracii: A. Borovskaja. 2-e izd. Moskva; Leningrad: Gos. izd-vo, 1928–1929 (L. : tip. Pечатnyj dvor). 2 t.; 23h15 sm. (Uchebnye posobija dlja shkol I i II stupeni). Ch. 2. [19--]. 152 p. (In Russ).
13. Golohvastova A., Tizengol't O. Frisch an die arbeit! [Let's get to work!]: Nachal'naja rabochaja kniga po nemeckomu jazyku... Illjustracii: A. Borovskaja. 2-e izd. Moskva; Leningrad: Gos. izd-vo, 1930 (L.: tip. Pечатnyj dvor). 3 t.; 23h15 sm. (Uchebnye posobija dlja shkol I i II stupeni). Ch. 3. [19--]. (In Russ).
14. Bulygina Ye., Golokhvastova A. Uchimsya nemetskomu jazyku. Uchimsya chitat' po-nemetski [Learning German. Learning to read in German]. M.: Krest'yanskaya gazeta. 1930. 64 p. (In Russ).
15. Shergalin E. Je. Zoolog, pedagog i prosvetitel' Aleksandr Leonidovich Jashhenko (1868–1938) [Zoologist, teacher and educator Alexander Leonidovich Yashchenko (1868–1938)]. Russkij ornitologicheskij zhurnal. 2015, Tom 24, Jekspress-vypusk 1126. P. 1155–1162. (In Russ).
16. Yashchenko A. L. Khrup. Vospominaniya krysy-naturalista [Khrup. Memories of a Rat-Naturalist]. SPb.: T-vo Khud. pechati, 1903. [8], 414 p. (In Russ).

Информация об авторе: Наталья Алексеевна Пакшина, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики, Арзамасский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е.Алексеева, Российская Федерация
607224, г. Арзамас, ул. Калинина, 19.
ORCID ID: 0009-0002-5442-6368
Scopus author ID 6507372871
e-mail: nataliapakshina@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Natalia A. Pakshina, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor. Department of Applied Mathematics, Arzamas Polytechnic Institute (branch) Nizhny Novgorod State Technical University n. a. R.E. Alekseev, Kalina str, 19. 607224. Arzamas, Russian Federation

ORCID ID: 0009-0002-5442-6368

Scopus author ID 6507372871

e-mail: nataliapakshina@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 04.06.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
17.06.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.06.2025

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов / The author declares no conflicts
of interests

**Оригинальная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-3-86-105

УДК 37 02

EDN

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ
В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ****Анна Сергеевна Паланто**

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

palantoas401@mgpu.ru

Аннотация. Введение. Данное исследование рассматривает влияние современных социокультурных процессов, в особенности цифровизации, на трансформацию образовательных парадигм. Анализируется вклад классиков педагогики и современных исследователей в трансформацию образовательных подходов. Особое внимание уделяется социальным императивам, эффектам и рискам цифровизации образования, а также вызовам и возможностям, которые она создает для образовательных систем. Исследование предполагает, что успешная цифровая трансформация образования возможна при условии создания адаптивной образовательной среды, отвечающей потребностям человека, общества и государства в цифровую эпоху. Новизна исследования заключается в комплексном анализе влияния социокультурных процессов цифровой эпохи на трансформацию образовательных парадигм с учетом социальных императивов, эффектов и рисков цифровизации. В работе предлагается модель адаптивной образовательной среды, отвечающей потребностям человека, общества и государства в условиях цифровой трансформации. Особое внимание уделяется исследованию взаимосвязи между изменяющимися ценностными ориентациями общества и новыми образовательными парадигмами. **Актуальность** исследования обусловлена необходимостью осмысления и адаптации к стремительным изменениям в образовательной сфере, вызванным цифровизацией и другими социокультурными процессами. От того, насколько эффективно образовательные системы смогут интегрировать цифровые технологии и адаптироваться к новым социальным императивам, зависит будущее образования и, в конечном счете, успеш-

ное развитие общества в целом. **Проблема.** Необходимость адаптации образовательных систем к трансформациям, вызванным современными социокультурными процессами, в особенности цифровизацией, с учетом социальных императивов, эффектов и рисков. **Цель.** Проанализировать влияние современных социокультурных процессов, в частности цифровизации, на трансформацию образовательных парадигм и разработать рекомендации по созданию адаптивной образовательной среды, отвечающей потребностям человека, общества и государства в цифровую эпоху. **Гипотеза.** Успешная цифровая трансформация образования возможна при условии создания адаптивной образовательной среды, отвечающей потребностям человека, общества и государства в цифровую эпоху, с учетом социальных императивов, эффектов и рисков. Проанализирован вклад классиков педагогики и современных исследователей в понимание трансформации образовательных подходов. Выявлены ключевые социальные императивы, эффекты и риски цифровизации образования. Определены вызовы и возможности, которые цифровизация создает для образовательных систем. Разработана модель адаптивной образовательной среды, отвечающей потребностям человека, общества и государства в условиях цифровой трансформации. Исследована взаимосвязь между изменяющимися ценностными ориентациями общества и новыми образовательными парадигмами. Сформулированы рекомендации по созданию адаптивной образовательной среды в условиях цифровой трансформации образования. **Материалы и методы.** Методы теоретического анализа философской, социологической и педагогической литературы, посвященной проблемам образования в цифровую эпоху, а также методы сравнительного анализа и синтеза. Изучены труды классиков педагогики и современных исследователей, анализирующих влияние цифровизации на образование. **Результаты исследования и обсуждение.** Выявлены ключевые факторы влияния цифровизации на трансформацию образовательных парадигм, такие как: изменение способов получения, обработки и передачи информации; возникновение новых форм обучения (онлайн-курсы, MOOCs, смешанное обучение); развитие персонализированного обучения; повышение роли самообразования и непрерывного обучения. Были также проанализированы социальные императивы, эффекты и риски цифровизации образования. Цифровая трансформация образования – сложный и многогранный процесс, требующий тщательного учета как потенциальных выгод, так и возможных рисков. **Выводы и заключение.** Цифровизация существенно влияет на трансформацию образовательных парадигм, создавая как новые возможности, так и вызовы для образовательных систем. Успешная цифровая трансформация образования требует создания адаптивной образовательной среды, основанной на принципах персонализации, гибкости, доступности и ориентированности на практику. Важное условие – обеспечение высокого уровня цифровой грамотности всех участников образовательного процесса и разработка эффективных механизмов управления рисками цифровизации.

Ключевые слова: цифровизация образования, образовательные парадигмы, цифровая трансформация, социальные императивы, персонализированное обучение, непрерывное образование, цифровая грамотность, риски цифровизации, образование будущего

Для цитирования: Паланто А.С. Трансформация образовательных парадигм в эпоху цифровизации // Педагогика: история, перспективы. 2025 Том 8. № 3. С.86-105
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-86-105

Original article

TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE ERA OF DIGITALIZATION

Anna S. Palanto

Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>
palantoas401@mgpu.ru

Annotation. Introduction. This study examines the impact of modern socio-cultural processes, especially digitalization, on the transformation of educational paradigms. The contribution of the classics of pedagogy and modern researchers to the transformation of educational approaches is analyzed. Special attention is paid to the social imperatives, effects and risks of digitalization of education, as well as the challenges and opportunities it creates for educational systems. The study suggests that successful digital transformation of education is possible if an adaptive educational environment is created that meets the needs of individuals, society and the state in the digital age. The novelty of the research lies in a comprehensive analysis of the impact of socio-cultural processes of the digital age on the transformation of educational paradigms, taking into account the social imperatives, effects and risks of digitalization. The paper proposes a model of an adaptive educational environment that meets the needs of a person, society and the state in the context of digital transformation. Special attention is paid to the study of the relationship between the changing value orientations of society and new educational paradigms. **The relevance** of the research is determined by the need to comprehend and adapt to the rapid changes in the educational sphere caused by digitalization and other socio-cultural processes. The future of education and, ultimately, the successful development of society as a whole depends on how effectively educational systems can integrate digital technologies and adapt to new social imperatives. **Purpose.** is to analyze the impact of modern socio-cultural processes, in particular digitalization, on the transformation of educational paradigms and

develop recommendations for creating an adaptive educational environment that meets the needs of people, society and the state in the digital age. **Hypothesis.** Successful digital transformation of education is possible provided that an adaptive educational environment is created that meets the needs of individuals, society, and the state in the digital age, taking into account social imperatives, effects, and risks. **Objectives.** 1. To analyze the contributions of classical pedagogical theorists and contemporary researchers to the understanding of the transformation of educational approaches. 2. To identify key social imperatives, effects, and risks of digitalization in education. 3. To determine the challenges and opportunities that digitalization creates for educational systems. 4. To develop a model of an adaptive educational environment that meets the needs of individuals, society, and the state under the conditions of digital transformation. 5. To investigate the relationship between changing societal values and new educational paradigms. 6. To formulate recommendations for creating an adaptive educational environment in the context of the digital transformation of education. **Materials and methods.** The research used methods of theoretical analysis of philosophical, sociological and pedagogical literature devoted to the problems of education in the digital age, as well as methods of comparative analysis and synthesis. The works of classics of pedagogy and modern researchers analyzing the impact of digitalization on education were studied. **Research results and discussion.** The study identified key factors influencing digitalization on the transformation of educational paradigms, such as: changing the ways of obtaining, processing and transmitting information; the emergence of new forms of learning (online courses, MOOCs, blended learning); the development of personalized learning; increasing the role of self-education and lifelong learning. The social imperatives, effects and risks of digitalization of education were also analyzed. The results of the study show that the digital transformation of education is a complex and multifaceted process that requires careful consideration of both potential benefits and possible risks. **Conclusions and conclusions.** Digitalization significantly influences the transformation of educational paradigms, creating both new opportunities and challenges for educational systems. Successful digital transformation of education requires the creation of an adaptive educational environment based on the principles of personalization, flexibility, accessibility, and practice orientation. It is also important to ensure a high level of digital literacy among all participants in the educational process and to develop effective mechanisms for managing the risks of digitalization.

Keywords: digitalization of education, educational paradigms, digital transformation, social imperatives, personalized learning, continuing education, digital literacy, risks of digitalization, education of the future

For Citation: Palanto A.S. Transformation of educational paradigms in the era of digitalization. Pedagogy: History, Prospects. 2025 Volum 8. № 3, P. 86-105 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-3-86-105

Введение

Современный мир характеризуется стремительными социокультурными изменениями, вызванными глобализацией, цифровизацией и пересмотром традиционных ценностей. Эти процессы оказывают глубокое воздействие на все сферы жизни, включая образование. Образовательные системы сталкиваются с необходимостью адаптации к новым условиям, пересмотра устоявшихся парадигм и поиска инновационных подходов к обучению. В данной статье рассматривается влияние современных социокультурных процессов, в частности цифровизации, на трансформацию образовательных парадигм.

Парадигма – это устоявшаяся система научных взглядов, фундаментальных принципов, методов и представлений, принятая научным сообществом в определенный период времени [1]. Она задает рамки для научного познания, определяя, какие вопросы считаются важными, какие методы исследования приемлемы и как интерпретировать полученные результаты. Смена парадигм – это революционный процесс, который приводит к кардинальному изменению научного мировоззрения.

Термин «парадигма» в современном понимании ввел американский философ и историк науки Томас Кун в своей книге «Структура научных революций» (1962) [2]. Он рассматривал парадигму как совокупность достижений, которые в течение определенного времени признаются научным сообществом как основа для его дальнейшей практики.

До Куна понятие «парадигма» использовалось в более узком смысле, например, в лингвистике [3]. Однако именно Кун придал ему широкое философское значение.

Материалы и методы

В исследовании использовались методы теоретического анализа философской, социологической и педагогической литературы, посвященной проблемам образования в цифровую эпоху, а также методы сравнительного анализа и синтеза. Были изучены труды классиков педагогики и современных исследователей, анализирующих влияние цифровизации на образование.

Результаты исследования и обсуждение

Связь цифровизации и парадигмальности обусловлена тем, что цифровые технологии фундаментально меняют способы получения, обработки и передачи информации [4]. Это влияет на все сферы жизни, включая образование. Цифровизация ставит под сомнение традиционные образовательные парадигмы, требуя новых подходов к обучению и оценке знаний.

В настоящей работе рассматривается взаимосвязь цифровизации и эволюции образовательных парадигм, начиная от гуманистической педагогики и деятельностного подхода до компетентностного подхода и современных концепций, представленных такими исследователями, как Томас Кун, Джон Дьюи, Мария Монтессори, Лев Выготский, Ховард Гарднер и др. Анализ вклада этих ученых позволит выявить

ключевые тенденции в развитии образовательных парадигм под влиянием цифровых технологий и определить перспективные направления развития образования в цифровую эпоху.

Если говорить про «новаторов» парадигм в образовании, можно выстроить следующую логическую цепочку, представители гуманистической парадигмы, представители деятельностного подхода, компетентностного подхода, а также представители других парадигм и подходов:

К представителям гуманистической парадигмы относились такие зарубежные ученые, как:

Джон Дьюи (США, XIX-XX века). Жил во время перехода к индустриальному обществу, урбанизации, развития демократии и массовой культуры. Быстрый технологический прогресс и социальные изменения требовали адаптации образования к новым реалиям, подготовки людей к жизни в сложном и динамичном мире. Был основоположником прагматической педагогики, видел образование как процесс решения проблем и активного взаимодействия с окружающей средой [5].

Мария Монтессори (XIX-XX века), которая разработала систему развивающего обучения для детей, основанную на самостоятельной деятельности и свободном выборе материалов [6].

Альберт Эйнштейн (XX век). Первая половина XX века – период научных открытий, развития теории относительности и квантовой механики, а также глобальных конфликтов (Первая и Вторая мировые войны). Хотя Эйнштейн не был педагогом в традиционном смысле, его взгляды на образование, особенно на важность развития критического мышления и творчества, оказали значительное влияние на формирование современных образовательных парадигм. Он призывал к развитию самостоятельности и любознательности у учащихся [7].

Кен Робинсон (Великобритания, XX-XXI века). Жил в эпоху бурного развития информационных технологий, глобализации и возрастающей конкуренции. Его работы акцентируют внимание на необходимости развития творческого потенциала учащихся как ключевого фактора успеха в современном мире. Подчеркивал важность индивидуального подхода в образовании, признания и развития уникальных талантов каждого ребенка [8].

Так и отечественные ученые:

Шалва Александрович Амонашвили (Грузия/Россия, XX-XXI века). Период его активной деятельности совпал с переходом от авторитарных к более демократическим моделям образования. Известен как основатель гуманно-личностной педагогики, которая ставит в центр внимания ребенка как уникальную личность, пропагандирует безусловное принятие ребенка, сотрудничество и диалог в образовательном процессе [9].

Евгения Васильевна Бондаревская (Россия, XX-XXI века). Работала в период реформирования российской системы образования, поиска новых подходов к

обучению и воспитанию. Внесла значительный вклад в развитие теории и практики личностно-ориентированного образования, акцентируя внимание на саморазвитии, самоопределении и самореализации личности учащегося [10].

Сергей Владимирович Кульневич (Россия, XX-XXI века). Его деятельность приходится на время активного внедрения информационных технологий в образование. Разрабатывал и пропагандировал игровые технологии обучения, подчеркивал важность развития творческого мышления у учащихся и использования активных методов обучения [11].

Владислав Владиславович Сериков (Россия, XX-XXI века). Работал в период становления новой российской образовательной системы. Внес вклад в развитие концепции личностно-ориентированного образования, исследовал проблемы самообразования и его роли в развитии личности [12].

*Представителями деятельностного подхода являются **такие отечественные ученые, как:***

Владимир Ильич Загвязинский (Россия/СССР, XX-XXI века). Его деятельность пришлась на период развития и реформирования советской, а затем и российской системы образования. Загвязинский внес значительный вклад в методологию педагогики, акцентируя внимание на деятельностном подходе в обучении [13].

Исаак Яковлевич Лернер (Россия/СССР, XX век). Работал в советский период, когда деятельностный подход был одной из основных концепций педагогики. Разрабатывал вопросы дидактики и развивающего обучения, основанные на идеях активности и самостоятельности учащихся в процессе познания [14].

Лев Семенович Выготский (XX век). Первая половина XX века – время революционных перемен, формирования советского государства, активного развития психологии и педагогики. Был создателем культурно-исторической теории развития высших психических функций, подчеркивал роль социального взаимодействия в обучении [15].

К представителям компетентностного подхода относится такой зарубежный ученый, как

Ховард Гарднер (США, XX-XXI века). Его деятельность приходится на период информатизации общества и развития когнитивной психологии. Разработал теорию множественного интеллекта, которая утверждает, что интеллект не является единой сущностью, а представляет собой набор различных способностей [16].

А также отечественные ученые:

Ирина Алексеевна Зимняя (Россия/СССР, XX-XXI века). Работала в период реформирования российской системы образования. Занималась вопросами теории и практики формирования ключевых компетенций, необходимых для успешной жизни и деятельности в современном обществе [17].

Эвальд Фридрихович Зеер (Россия/СССР, XX-XXI века). Его научная деятельность связана с развитием профессионального образования в России. Разработал концепцию профессиональных компетенций и методики их формирования, акцентируя внимание на практической направленности обучения [18].

Андрей Викторович Хуторской (Россия, XX-XXI века). Работает в современной российской системе образования. Известен как разработчик концепции метапредметного обучения, направленной на развитие универсальных учебных действий, формирование целостной картины мира и способности учащихся применять знания в различных ситуациях [19].

К деятельности подходу и другим направлениям относились зарубежные ученые:

Ян Амос Коменский, живший в XVII веке. Коменский жил в непростое время европейской реформации, когда происходила подготовка и непосредственно осуществлялась буржуазная революция в Англии, во время Тридцатилетней войны в Центральной Европе; в то время в памяти еще были свежи воспоминания о Реформации и Крестьянской войне в Германии; также набирала силы и стремилась к власти молодая буржуазия, когда начали складываться крупнейшие колониальные империи. Это время можно охарактеризовать как переходную эпоху от Средневековья к Новому времени. Он отстаивал идею всеобщего образования, разработал дидактические принципы, которые актуальны и сегодня (наглядность, систематичность, последовательность). Его работы можно рассматривать как смену парадигмы в отношении к тому, кто должен получать образование и как его организовывать [20].

Иоганн Генрих Песталоцци, живший в XVIII-XIX века. Эпоха Просвещения и начала индустриализации. Распространение идей гуманизма, рационализма и эмпиризма. Развитие промышленности и рост городов привели к новым социальным вызовам и потребности в более доступном и практическом образовании. Он развивал идеи развивающего обучения, акцентируя внимание на развитии познавательных способностей и творческого мышления учащихся [21].

Фритьоф Капра (Австрия/США, XX-XXI века). Живет в эпоху глобализации, экологических проблем и развития системного мышления. Его вклад в педагогическую науку заключается в разработке концепции экологического образования, основанной на системном подходе к пониманию взаимосвязи человека и природы [22].

Эдгар Морен (Франция, XX-XXI века). Его деятельность пришлась на период развития постмодернизма и информационного общества. Морен разработал концепцию "сложного мышления", которая подчеркивает необходимость междисциплинарного подхода в образовании и учета взаимосвязей между различными областями знания [23].

Сугата Митра (Индия, XX-XXI века). Работает в эпоху цифровых технологий и развития онлайн-образования. Известен своими исследованиями в области самостоятельного обучения детей с помощью компьютеров, которые показали потенциал самоорганизации и взаимообучения в образовательном процессе [24].

Отечественные ученые:

Николай Николаевич Алексеев (Россия, XX-XXI века). Его деятельность связана с развитием философии образования в России. Алексеев исследовал фундаментальные вопросы образования, его цели, задачи и ценности в современном мире [25].

Александр Григорьевич Бермус (Россия/СССР, XX-XXI века). Работал в советский и постсоветский периоды, внес вклад в развитие дидактики – теории обучения и образования. Его работы посвящены вопросам организации учебного процесса, методам обучения и принципам построения учебных программ [26].

Володар Викторович Краевский (XX-XXI века). Это время характеризуется стремительным развитием науки и технологий, глобализацией, информатизацией общества и возрастающей ролью образования в социально-экономическом прогрессе. Краевский внес значительный вклад в развитие педагогической науки, разрабатывая методологические основы педагогики, теорию содержания образования и подходы к проектированию образовательных систем. Он акцентировал внимание на необходимости создания гибких, адаптивных образовательных систем, способных учитывать индивидуальные особенности учащихся и быстро реагировать на изменения в окружающем мире. Работы Краевского, такие как «Общие основы педагогики» [27], «Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?» [28], и другие [29, 30, 31, 32] способствовали развитию педагогической теории и практики, отражая смену образовательной парадигмы в контексте вызовов современного общества.

Валерий Александрович Леднев (Россия/СССР, XX-XXI века). Его деятельность пришлась на период реформирования советской и российской систем образования. Леднев занимался вопросами содержания образования, разрабатывал принципы отбора и структурирования учебного материала [33].

Евгений Александрович Ямбург (Россия, XX-XXI века). Работает в современной российской системе образования. Известен как активный участник школьной реформы, директор инновационного образовательного учреждения "Центр образования № 109". Его работы посвящены вопросам модернизации образования, создания адаптивной школьной среды и развития гуманистических ценностей в образовании [34].

Анализ влияния цифровизации на образование, проведенный В.В. Вихман [35], позволяет выделить социальные императивы, эффекты и риски этого процесса. Ключевыми социальными императивами развития образования в цифровую эпоху, обеспечивающими баланс интересов человека, общества и государства, являются: высокий уровень цифровой грамотности всех участников с учетом их индивидуальных потребностей; персонализация и непрерывность образовательного процесса, поддерживаемые цифровыми сервисами; практико-ориентированное обучение с интеграцией реального сектора экономики; подготовка высококвалифицированных, адаптивных кадров; и наличие современной законодательной базы, гарантирующей безопасность в цифровом образовательном пространстве.

Реализация этих императивов ведет к определенным социальным эффектам. Ожидается рост цифровой грамотности и гигиены, формирование новых структур на стыке человеческого ресурса и технологий, изменение ролей участников образовательного процесса. Цифровизация способствует расширению доступа к образовательным ресурсам за счет удаленных форматов обучения, развитию новых, более гибких и индивидуализированных форм и методов работы с учебным материалом, а также формированию новой парадигмы управления образовательными организациями [36].

Однако, наряду с положительными эффектами, цифровизация образования сопряжена с определенными рисками. Среди них – рост низкокачественного контента, не соответствующего образовательным стандартам; сокращение визуальной коммуникации и повышение рисков безопасности в виртуальном пространстве; исключительно электронный формат документов об образовании; возможное игнорирование права на традиционные формы обучения; и риск чрезмерной автоматизации принятия решений, ущемляющей роль реальных участников образовательного процесса [37].

Таким образом, цифровая трансформация образования [38] – это революционная трансформация модели организации, требующая тщательного учета как потенциальных выгод, так и возможных рисков. Успешная реализация этой трансформации зависит от соблюдения социальных императивов, анализа ожидаемых эффектов и превентивного управления рисками, что позволит создать эффективную и безопасную образовательную среду будущего.

Современные социокультурные процессы, такие как глобализация, цифровизация и изменение ценностных ориентаций, оказывают комплексное влияние на трансформацию парадигм образования, создавая как вызовы, так и возможности для образовательных систем.

Глобализация способствует интернационализации образования, стиранию границ и усилению конкуренции между образовательными учреждениями [39], [40]. Это требует от образовательных систем большей гибкости, мобильности и ориентации на международные стандарты.

Цифровизация, пожалуй, оказывает наиболее сильное влияние на образование. Она меняет не только способы доставки образовательного контента (онлайн-курсы [41], онлайн-платформ [42], [43], онлайн-доски [44], виртуальные классы [45]), но и сами подходы к обучению [46]. Акцент смещается с пассивного усвоения знаний на активное конструирование знаний, развитие критического мышления, креативности и цифровых компетенций. Цифровизация открывает доступ к огромному объему информации, персонализированному обучению и новым формам взаимодействия между участниками образовательного процесса [47]. Однако она также создает риски цифрового неравенства, информационной перегрузки и необходимости постоянной адаптации к новым технологиям.

Изменение ценностных ориентаций также играет важную роль в трансформации образования. В современном обществе возрастает ценность индивидуальности, самореализации, социальной ответственности и устойчивого развития [48]. Эти ценности находят отражение в новых образовательных парадигмах, которые делают акцент на развитии личностного потенциала обучающихся, формировании гражданской позиции и подготовке к жизни в условиях неопределенности и постоянных изменений.

Изменение ценностных ориентаций общества и трансформация образовательных парадигм – взаимосвязанные процессы [49]. С одной стороны, общественные ценности формируют запрос на определенные знания, навыки и компетенции, влияя на цели и задачи образования. С другой стороны, образование само способствует трансляции и трансформации ценностей, формируя у обучающихся определенное мировоззрение и систему ценностей. Таким образом, образование и общество находятся в постоянном диалоге, взаимно влияя друг на друга [50].

В совокупности эти процессы создают как беспрецедентные возможности для развития образования (доступность, персонализация, инновационные методы обучения), так и серьезные вызовы (цифровое неравенство, необходимость постоянной адаптации, размывание традиционных ценностей). Успешная трансформация образования в цифровую эпоху возможна только при условии комплексного подхода [51], учитывающего все эти факторы и направленного на создание адаптивной образовательной среды, отвечающей потребностям человека, общества и государства.

Цифровая трансформация образования требует создания адаптивной образовательной среды, способной ответить на вызовы времени и эффективно использовать новые возможности. В данной статье представлены рекомендации по ключевым направлениям развития такой среды с учетом потребностей человека, общества и государства.

Для эффективной цифровой трансформации образования необходима развитая цифровая инфраструктура. Это предполагает обеспечение всех образовательных учреждений высокоскоростным интернетом, современным компьютерным оборудованием и программным обеспечением, а также создание доступных цифровых библиотек и образовательных платформ [52]. Реализация данной рекомендации требует разработки государственных программ финансирования цифровизации образования, подготовки ИТ-специалистов для обслуживания образовательных учреждений и обучения педагогов эффективному использованию цифровых технологий [53].

Внедрение систем адаптивного обучения, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся (темпы усвоения материала, уровень знаний), является важным шагом на пути к созданию адаптивной образовательной среды [54]. Это позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, повышая эффективность и мотивацию обучающихся. В качестве путей реализации данной рекомендации можно выделить использование платформ с элементами искусственного интеллекта для персонализации обучения, разработку инструментов для диагностики уровня знаний и предпочтений обучающихся, а также обучение педагогов методикам дифференцированного обучения [55].

Заключение

Цифровизация и сопутствующие ей социокультурные процессы оказывают глубокое влияние на трансформацию образовательных парадигм. Исследование показало, что успешная адаптация образовательных систем к вызовам цифровой эпохи требует комплексного подхода, учитывающего как потенциальные выгоды, так и возможные риски. Создание адаптивной образовательной среды, ориентированной на персонализацию, гибкость, доступность и практическую направленность, является ключевым фактором успешной цифровой трансформации образования. Необходимо также уделять приоритетное внимание развитию цифровой грамотности всех участников образовательного процесса, формированию критического мышления и способности к самостоятельному обучению. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку конкретных методик и технологий обучения, адекватных вызовам цифровой эпохи и способствующих развитию гармоничной и успешной личности. Особое внимание следует уделить этическим аспектам цифровизации образования и вопросам обеспечения безопасности в цифровом пространстве. Только при соблюдении этих условий можно гарантировать, что цифровая трансформация образования приведет к положительным изменениям и обеспечит подготовку конкурентоспособных специалистов, способных эффективно реализовывать свой потенциал в условиях информационного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/paradigm>
2. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.
3. Словарь Ожегова <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=19898>
4. Сергеева Г.Н. Цифровизация в парадигме научного знания // Вестник Российского нового университета. 2021. № 5. С. 13-18. https://vestnik-rospnou.ru/sites/default/files/13_5.pdf
5. Рогачева Е.Ю. Воспитание детей в семье Джона Дьюи / Историко-педагогический журнал, №2. С. 81-97. Сентябрь 2016 г.
6. Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка / М. Монтессори. – Москва: Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1913. 344 с.
7. Эйнштейн, А. Собрание научных трудов в четырех томах. Том 4. Статьи, рецензии, письма. Эволюция физики / А. Эйнштейн, Л. Инфельд. – Москва: Наука, 1967. – 700 с.
8. Робинсон, К. Выйти из зоны комфорта. Измените свою жизнь. Как? Решитесь! / Кен Робинсон; пер. с англ. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. - 224 с.
9. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд-во УРАО, 1990. - 544 с.

10. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование: концепции и технологии / Е.В. Бондаревская. - Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1999. - 352 с.
11. Кульневич, С.В. Нетрадиционные уроки в начальной школе: Практическое пособие для учителей начальных классов, студентов педколледжей, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. - Ростов н/Д: Учитель, 2002. - 288 с.
12. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: опыт методологической рефлексии / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
13. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Академия, 2001. - 208 с.
14. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
15. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва: АСТ : Астрель, 2008. — 671 с. — ISBN 978-5-17-046809-2 (АСТ).
16. Гарднер, Х. Структура разума: теория множественного интеллекта / Х. Гарднер ; пер. с англ. – Москва: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
17. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
18. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 244 с.
19. Хуторской А. В. История педагогики. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. — Спб.: Питер, 2022. — 528 с.: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).
20. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – СПб.: Типография А.М. Котомина, 1875. – 468 с.
21. <https://vestniknews.ru/prilozhenie/intervyu-i-stati/1968--sp-19434.html>
22. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. / И.Г. Песталоцци; Сост., авт. вступ. ст. и примеч. В.А. Ротенберг, В.М. Кларин. Москва: Педагогика, 1981. — 416 с.
23. Капра, Ф. Паутина жизни: Новое научное понимание живых систем / Фритц-оф Капра; Пер. с англ. - К.: "София", 2004. - 336 с.
24. <https://web.archive.org/web/20110930180534/http://www.mcxapc.org/static.php?file=apc.htm&menuID=APC>
25. Алексеев Н.А., Манышев В.В., Клименко Б.А. Психолого-педагогические факторы, содействующие воспитанию волевых качеств у курсантов образовательных организаций МВД России для ведения рукопашного поединка
26. <https://letopis.msu.ru/peoples/774>
27. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. педагогический. учебное заведение. Москва: Изд-во. Центр "Академия", 2005. -256 с.

28. Краевский В.В. Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как это делается? Волгоград, 1996.
29. Краевский В.В. Концептуальные и методологические проблемы современной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / под ред. М.А. Галагузова. Екатеринбург, 2001. Выпуск 4. с.28-36.
30. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // 1. Педагогика. 1997. № 3.
31. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиции практики // Советская педагогика.-1988.- № 7.- с.23-29.
32. Краевский В.В. Научные исследования в педагогике и современность // Педагогика. 2005. – № 2. – с. 13-20.
33. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
34. Чительская газета, №20 от 18 мая 2004. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования. Евгений ЯМБУРГ
35. Вихман В.В. Концепция трансдисциплинарного исследования образования : автореферат диссертации доктора филос. наук. Наук: 09.00.11 / Вигман Виктория Викторовна. Томск, 2023. 48 с. URL: <https://dissertations.tsu.ru/PublicApplications/Details/fa3b594d-3e4c-45e6-a16c-a974111604d3>
36. <https://minobr.krasnodar.ru/activity/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya>
37. Вихман В.В. Концепция трансдисциплинарного исследования образования : автореф. дис. д-ра филос. наук : 09.00.11 / Вихман Виктория Викторовна. Томск, 2023. 48 с.
URL: <https://dissertations.tsu.ru/PublicApplications/Details/fa3b594d-3e4c-45e6-a16c-a974111604d3>
38. Ядав, Нирадж. (2024). Влияние цифрового обучения на образование. Международный журнал междисциплинарных исследований в области искусства, науки и техники. 2. 2584-0231. 10.61778/ ижмраст. версия 2i1.
39. Артыкова, Ш. Экономические и социальные преимущества изучения иностранных языков / Ш. Артыкова // Вестник Науки. – 2025. – Т. 3, № 2 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskie-i-sotsialnye-preimuschestva-izucheniya-inostrannyh-yazykov>
40. Алтбах, Ф. Г. Высшее образование в современном мире: от истоков до перспектив / Ф. Г. Алтбах, П. Г. Алтбах. – Москва : Наука, 2022. – 450 с. – ISBN 978-5-02-041234-5. – URL: https://www.researchgate.net/publication/334365643_VYSSEE_OBRAZOVANIE_V_SOVMENNOM_MIRE_OT_ISTOKOV_DO_PERSPEKTIV
41. Ковалева, М. Л. Проблемы и перспективы внедрения онлайн-курсов в систему высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 1 (115). – DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.083.

42. Исследование Топ-20 российских образовательных онлайн-платформ, 2022. «Внеклассные уроки» // Brand Analytics. – URL: <https://brandanalytics.ru/blog/top-20-education-2021-2022/>
43. Куликова, Н. Ю. Онлайн-образовательная платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в сетевой среде // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (8). – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN420.pdf>
44. Атякшева, Д. А. // Мир науки, культуры и образования. – 2025. – № 1 (110). <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-garmonizuyuschego-obrazovaniya-v-ramkah-strategii-profilaktiki-adaptoza/pdf>
45. Черных А.В. Интерактивные методы преподавания иностранных языков через онлайн-доски: опыт и перспективы // Мир науки, культуры и образования. – 2022. – № 2 (93).
46. Дерябин, В. С. Проблематика суверенной модели образования в научном дискурсе современной России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2025. – Т. 25, вып. 1. – С. 110–115. – DOI: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2025-25-1-110-115>.
47. Воротилкина, И.М., Невеличко, Л.Г. Новые тенденции в области образования в современном мире // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2023. – № 4 (54). – С. 25–29. – DOI: [10.24412/2227-1384-2023-453-25-29](https://doi.org/10.24412/2227-1384-2023-453-25-29).
48. Шувалова, Н.В., Муталимова, А.М., Гаджиева, П.А. Изменение ценностных ориентаций современной молодежи в условиях социальной действительности // Педагогика. – 2022. Ветров, Ю.П. Проблемы содержания ценностных ориентаций, ожиданий, трудностей субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации / Ю.П. Ветров, О.В. Белоус, К.В. Шкуропий // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2022. – Вып. 3 (43). – С. 113-122. – DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-113-122>.
49. Жупник, О.Н. Тренды ценностных ориентаций современной студенческой молодежи: дис. ... канд. социол. наук : 09.00.11 / Жупник Олеся Николаевна. URL: <https://www.dissercat.com/content/trendy-tsennostnykh-orientatsii-sovremennoi-studencheskoi-molodezhi>
50. Мацак, А.В. Внедрение цифровых инструментов в стратегическое планирование МСП: возможности и вызовы / А.В. Мацак, Е.Л. Молокова // [Название журнала или сборника, где опубликована статья]. – 2025.
51. Управление цифровой трансформацией: полезные рекомендации [Электронный ресурс] // ANDCHANGE. – URL: <https://andchange.ru/blog/upravlenie-cifrovoj-transformaciej-poleznye-rekomedacii>
52. Цифровой переход: опыт педагогов и образовательных организаций в России и мире : исследование Института образования и Яндекса [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Институт образования. – URL: <https://ioe.hse.ru/cshe/news/528011389.html>

53. <https://ioe.hse.ru/news/544506174.html>

54. Адаптивное обучение // Дайджест. – 2021. – № 3 (март). –

URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1862933132/DAJDZhEST.mart.pdf>

REFERENCES

1. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/paradigm>
2. Kuhn, T. (1977). *The Structure of Scientific Revolutions*. Moscow: Progress.
3. <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=19898> Ozhegov Dictionary
4. Sergeeva, G.N. (2021). Digitalization in the Paradigm of Scientific Knowledge. *Vestnik of the Russian New University*, 5, 13-18. https://vestnik-rosnou.ru/sites/default/files/13_5.pdf
5. Rogacheva E.Y. Education of children in the family of John Dewey / *Historical and Pedagogical Journal*, No. 2, pp. 81-97. September 23, 2016.
6. Montessori, M. (1913). *The Method of Scientific Pedagogy Applied to Child Education in Children's Homes*. Moscow: A.I. Mamontov Printing House Partnership.
7. Einstein, A., & Infeld, L. (1967). *Collected Scientific Papers in Four Volumes. Volume 4. Articles, Reviews, Letters. The Evolution of Physics*. Moscow: Nauka.
8. Robinson, K. (2018). *Find Your Element: How to Discover Your Talents and Passions and Transform Your Life* (Trans.). Moscow: Mann, Ivanov, and Ferber.
9. Amonashvili, Sh.A. (1990). *Personality-Humanistic Basis of the Pedagogical Process*. Moscow: Publishing House of the Russian Academy of Education.
10. Bondarevskaya, E.V. (1999). *Personality-Oriented Education: Concepts and Technologies*. Rostov-on-Don: Rostov Pedagogical University Publishing House.
11. Kulnevich, S.V., & Lakotsenina, T.P. (2002). *Non-Traditional Lessons in Elementary School: A Practical Guide for Primary School Teachers, Teacher Training College Students, and Advanced Training Institute Students*. Rostov-on-Don: Uchitel.
12. Serikov, V.V. (1994). Personality-Oriented Education: Experience of Methodological Reflection. *Pedagogika*, 5, 16-21.
13. Zagvyazinskiy, V.I., & Atakhanov, R. (2001). *Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Research*. Moscow: Akademiya.
14. Lerner, I.Ya. (1981). *Didactic Foundations of Teaching Methods*. Moscow: Pedagogika.
15. Vygotsky, L.S. (2008). *Educational Psychology*. Moscow: AST: Astrel.
16. Gardner, H. (2007). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Trans.). Moscow: I.D. Vilyams LLC.
17. Zimnyaya, I.A. (2004). *Key Competencies as a Result-Oriented Basis of the Competency-Based Approach in Education*. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Training of Specialists.
18. Zeer, E.F. (1997). *Psychology of Professions*. Yekaterinburg: Ural State Vocational Pedagogical University Publishing House.

19. Khutorskoy A.V. History of pedagogy. The training manual. The third generation standard. St. Petersburg: Peter, 2022. 528 p. (Textbook for Universities series).
20. Comenius, J.A. (1875). Didactica Magna. St. Petersburg: A.M. Kotomin Printing House.
21. <https://vestniknews.ru/prilozhenie/intervyu-i-stati/1968--sp-19434.html> (Please provide details of the article/interview for accurate translation and citation).
22. Pestalozzi, J.H. (1981). Selected Pedagogical Works: In 2 volumes. Vol. 1. (V.A. Rotenberg & V.M. Klarin, Comps. and intro.). Moscow: Pedagogika.
23. Capra, F. (2004). The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems (Trans.). Kyiv: Sofia.
24. <https://web.archive.org/web/20110930180534/http://www.mcxapc.org/static.php?file=apc.htm&menuID=APC>
25. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS CONTRIBUTING TO THE EDUCATION OF VOLITIONAL QUALITIES IN CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA FOR HAND-TO-HAND COMBAT Alekseev Nikolay Alekseevich, Manyshchikov V.V., Klimenko B.A.
26. <https://letopis.msu.ru/people/774>
27. Kraevsky, V.V. General Foundations of Pedagogy: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions. Moscow: Publishing Center "Academy", 2005. - 256 p.
28. Kraevsky, V.V. Pedagogical Theory: What is it? Why is it needed? How is it done? Volgograd, 1996.
29. Kraevsky, V.V. Conceptual and Methodological Problems of Modern Pedagogy. In: Conceptual Apparatus of Pedagogy and Education: Collection of Scientific Papers / Ed. by M.A. Galaguzova. Yekaterinburg, 2001. Issue 4. pp. 28-36.
30. Kraevsky, V.V. Pedagogy between Philosophy and Psychology. Pedagogika, 1997, No. 3.
31. Kraevsky, V.V. Methodology of Pedagogy: Analysis from the Standpoint of Practice. Sovetskaya Pedagogika, 1988, No. 7, pp. 23-29.
32. Kraevsky, V.V. Scientific Research in Pedagogy and Modernity. Pedagogika, 2005, No. 2, pp. 13-20.
33. Lednev, V.S. The Content of Education: Essence, Structure, Prospects. Moscow: Vysshaya Shkola, 1991. - 224 p.
34. Uchitelskaya Gazeta, No. 20, May 18, 2004. Harmonization of Pedagogical Paradigms - A Strategy for the Development of Education. Evgeny YAMBURG.
35. Vikhman, V.V. The Concept of Transdisciplinary Research of Education: Abstract of doctoral dissertation in philosophy. Tomsk, 2023. 48 p. URL: <https://dissertations.tsu.ru/PublicApplications/Details/fa3b594d-3e4c-45e6-a16c-a974111604d3>
36. <https://minobr.krasnodar.ru/activity/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya>

37. Vikhman, V.V. The Concept of Transdisciplinary Research of Education: Abstract of doctoral dissertation in philosophy. Tomsk, 2023.
38. Yadav, Neeraj. (2024). Impact of Digital Learning on Education. International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology. 2. 2584-0231. 10.61778/ijmrast.v2i1.
39. Artykova, Sh. Economic and Social Benefits of Learning Foreign Languages. Bulletin of Science, 2025, Vol. 3, No. 2 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskie-i-sotsialnye-preimuschestva-izucheniya-inostrannyh-yazykov>
40. Altbach, F. G., & Altbach, P. G. (2022). Higher Education in the Modern World: From Origins to Prospects. Moscow: Nauka.
41. Kovaleva, M. L. Problems and prospects of introducing online courses into the higher education system // International Scientific Research Journal. – 2022. – № 1 (115). – DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.083.
42. A study of the Top 20 Russian online educational platforms, 2022. "Extracurricular lessons" // Brand Analytics. – URL: <https://brandanalytics.ru/blog/top-20-education-2021-2022/>
43. Kulikova, N. Y. Online educational platform as a factor of studying interactive learning technologies in a network environment // Mir Nauki. Pedagogy and psychology. – 2020. – № 4 (8). – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN420.pdf>
44. Atyaksheva, D. A. // The world of science, culture and education. – 2025. – № 1 (110). <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-garmonizuyuschego-obrazovaniya-v-ramkah-strategii-profilaktiki-adaptoza/pdf>
45. Chernykh A.V., Interactive methods of teaching foreign languages through online whiteboards: experience and prospects // The world of science, culture and education. – 2022. – № 2 (93).
46. Deryabin, V. S. Problematics of the sovereign model of education in the scientific discourse of modern Russia // Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Sociology. Political science. – 2025. – Vol. 25, issue 1. – pp. 110-115. – DOI: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2025-25-1-110-115>
47. Vorotilkina, I. M., Nevelichko, L. G. New trends in education in the modern world // Bulletin of the Amur State University. Sholom Aleichem. – 2023. – № 4 (54). – Pp. 25-29. – DOI: 10.24412/2227-1384-2023-453-25-29.
48. Shuvalova, N. V., Mutalimova, A.M., Gadzhieva, P. A. Changing the value orientations of modern youth in the context of social reality // Pedagogy. – 2022; Vetrov, Yu. P. Problems of the content of value orientations, expectations, difficulties of subjects of educational relations in the context of digitalization / Yu. P. Vetrov, O. V. Belous, K. V. Shkuropiy // Scientific and pedagogical review. Ped-

- gological Review. – 2022. – Issue 3 (43). – pp. 113-122. – DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-113-122>.
49. Zhupnik, O. N. Trends in value orientations of modern student youth : dissertation of the cand. Social Sciences : 09.00.11 / Zhupnik Olesya Nikolaevna. URL: <https://www.dissercat.com/content/trendy-tsennostnykh-orientatsii-sovremennoi-studencheskoi-molodezhi>
50. Matsak, A.V. The introduction of digital tools in strategic planning of SMEs: opportunities and challenges / A.V. Matsak, E. L. Molokova // – 2025.
51. Digital transformation management: useful recommendations // ANDCHANGE. – URL: <https://andchange.ru/blog/upravlenie-cifrovoj-transformaciej-poleznye-rekomedacii>
52. Digital transition: the experience of teachers and educational organizations in Russia and the world : a study by the Institute of Education and Yandex [Electronic resource] // National Research University Higher School of Economics. Institute of Education. – URL: <https://ioe.hse.ru/cshe/news/528011389.html>
53. <https://ioe.hse.ru/news/544506174.html>
54. Adaptive learning // Digest. – 2021. – No. 3 (March). – URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1862933132/DAJDZhEST.mart.pdf>

Информация об авторе: Паланто Анна Сергеевна – магистрант, кафедра Дирекция образовательных программ Московского Городского Педагогического Университета. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) «Управление школой и образовательная политика», г. Москва, Россия
Бакалавр, кафедра Романо-германской филологии, Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. Воронежского Государственного Университета, ТИМПиЯК (Теория и методика преподавания иностранных языков и культур) испанского, английского и итальянского языков,
Воронеж, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Anna S. Palanto is a Master's student in the Department of Educational Program Directorate at Moscow City Pedagogical University. Her field of study is 44.04.01 Pedagogical Education, specializing in "School Management and Educational Policy". Is based in Moscow, Russia

Bachelor's degree, Department of Romano-Germanic Philology, Specialty 45.03.02 Linguistics. Voronezh State University, TIMPiAK (Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures) Spanish, English and Italian, Voronezh, Russia.

Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.01.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.06.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.06.2025

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов / The author declares no conflicts of interests

Руководство для авторов

Редакция журнала рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей. Поступившая в редакцию рукопись проходит обязательное двойное слепое рецензирование (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов) и в 2–4 х недельный срок принимают решение о возможности ее публикации. Перед публикацией редакция рассылает авторам макет статьи для согласования и, при необходимости, вносит правки.

Статьи, поступающие для публикации в журнал, не должны быть опубликованы ранее, а на момент поступления в редакцию – не должны находиться на рассмотрении в других журналах.

Плата за публикации

Журнал издается на платной основе. Средства, уплаченные авторами статей, направляются исключительно на компенсацию редакционных, корректорских, издательских и почтовых затрат.

Стоимость публикации в журнале: 3000 руб. Каждой статье присваивается международный идентификационный номер DOI.

В стоимость публикации входит:

прием статьи, переписка с автором, рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, корректура русского языка и английского языка, верстка журнала, размещение журнала на сайте <http://www.dpo-journal.ru>, рассылка авторам для проверки электронной (сигнальной) версии, работа по индексации журнала в системах:

«Научная электронная библиотека» (РИНЦ),
в электронной библиотеке CyberLeninka

Если в статье есть рисунки, фотографии, графики и таблицы, то за предпечатную доработку взимается от 100 до 200 руб. за единицу в зависимости от сложности.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Требования к оформлению авторских материалов:

Материалы следует направлять на электронный адрес: dpo18@yandex.ru, либо через online форму сайта журнала: <http://dpo-journal.ru>

Загружаемый в систему файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx, *.rtf).

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, междустрочный интервал – одинарный

Объем полного текста рукописи 10 – 20 страниц. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема. Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Магистранты, студенты публикуются в соавторстве с научным руководителем или с рекомендательным письмом от научного руководителя и кафедры, только после этого статья принимается и отправляется на рецензирование.

Высылаемая статья должна содержать следующую информацию:

Индекс УДК; (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>);

Название работы (Приводятся на русском и английском языках)

Сведения об авторе (на русском и английском языках):

фамилия, имя, отчество автора полностью

должность, звание, ученая степень автора

полное название организации (места работы автора), ее полный почтовый адрес

идентификаторы автора в системах РИНЦ и ORCID ID (регистрация в системе ORCID –<https://orcid.org>)

адрес электронной почты автора;

аннотацию на русском и английском языках – не менее 150–200 слов

ключевые слова (6–8 слов/словосочетаний, отдельно на русском и английском языках).

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

–Введение (Introduction): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

–Методы (Methods): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

–Анализ (Analysis): раздел, включающий исследование проблемы;

–Результаты (Results): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Требования к аннотациям на английском языке

К аннотации на английском языке применяются те же требования по содержанию, что и к аннотациям на русском языке.

Abstract paragraphing:

Introduction (Введение): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

Methods (Методы): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

Analysis (Анализ): раздел, включающий исследование проблемы;

Results (Результаты): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Информация о спонсорстве. (Приводятся на русском и английском языках)

Необходимо указывать источник финансирования как научной работы, так и процесса публикации статьи (грант, фонд, коммерческая или государственная организация, частное лицо и др.).

Благодарности. Авторы могут выразить благодарности людям и организациям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не являющимся её авторами, рецензентам.

Текст самой статьи

Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (Структура статьи). Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации. Структурированная статья позволяет читателям сократить время на просмотр статьи, выделить основные результаты и определить свой к ней интерес.

Структура статьи

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования и обсуждение (Results и Discussion);
- Заключение (Conclusion).

В тексте статьи ссылки на источники приводятся после цитаты в квадратных скобках арабскими цифрами с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например: [1, с. 25]

Документы (Архивы, ГОСТы, Приказы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

Заголовки, пояснения к таблицам и рисункам оформляются на двух языках – на русском и английском

Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты (в этом случае иллюстрации могут быть как созданные средствами Microsoft Office, так и представлены как графические объекты), либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (примечательные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST-R-7.0.7_2021-1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В оригинальных статьях желательно не менее 15 источников, в обзорных – до 50.

Самоцитирования в списке литературы не должны превышать 10%.

Ссылки на иностранные источники – 30%. (если есть необходимость)

В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены ВСЕ АВТОРЫ. В случае, если у публикации более 4 авторов, то после 4-го автора необходимо поставить сокращение "и др." или "et al." Недопустимо сокращать название статьи.

Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке. В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Документы (Приказы, ГОСТы, Архивы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Если статья имеет DOI, обязательно указать его номер или адрес доступа в сети Интернет.

References: (пристатейные списки литературы на английском языке и транслитерация названия статьи, если у статьи нет дублированного названия на английском языке)

Название статьи в ссылках должно быть транслитерировано (написана латинскими буквами) и дублирована на английский язык в квадратных скобках [***]. Для транслитерации можно воспользоваться ссылкой <https://translit.ru/>

Следует обратить внимание на то, что в References Название статьи и журнала НЕ следует разделять знаком «//» и «-», а описания даты выхода, тома, номера журнала и страниц, на которых опубликована статья, разделяются точкой.

Структура библиографической ссылки в REFERENCES для русскоязычных статей из журналов выглядит так:

авторы (транслитерация),
название статьи в транслитерированном варианте
перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]
название источника (транслитерация),
выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,
язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку (например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) ит д.

Пример: Khalilov T.A. Sistema i sovetskij chelovek. Obsuzhdenie knigi N.E. Erokhina [System and the Soviet Man. Discussion of the N.E. Erokhin's Book]. Politicheskaja konceptologija. Zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij = Political Conceptology. Journal of Metadisciplinary Research. Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270–285. (In Russ). DOI: 10.23683/2218–5518.2018.2.270285.

Ссылка на Интернет-ресурс: APA Style (2011), Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

Материалы конференций: Главное в описаниях конференций – название конференции на языке оригинала (в транслитерации, если нет ее английского названия), выделенное курсивом. В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:

–Usmanov T.S., Gusmanov A.A., Mullagalin I.Z., Muhametshina R.Ju., Chervyakova A.N., Sveshnikov A.V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdenij s primeneniem gidrorazryva plasta]. Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma “Novye resursy beregayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi” (Proc. 6th Int. Technol. Symp. “New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact”). Moscow, 2007, pp. 267–272. (in English)

-Antina, E.V., Berezin, M.B., Semeikin, A.S., Dudina, N.A., Yutanova, S.L., and Guseva, G.B., Abstracts of Papers, XII Molodezhnaya konferentsiya po organicheskoi khimii (XII Youth Conference on Organic Chemistry), Suzdal, 2009, p. 248. (in Russian)

Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными требованиями и тщательно вычитаны.

Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации, а также подтверждает согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронном журнале

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Контрольный список подготовки статьи к отправке

В качестве одного из этапов процесса отправки статьи авторы должны проверить соответствие их статьи всем следующим пунктам, статьи могут быть возвращены авторам, если они не соответствуют этим требованиям.

Эта статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале (или дано объяснение этого в Комментариях для редактора).

Файл отправляемой статьи представлен в формате документа OpenOffice, Microsoft Word, RTF или WordPerfect.

Приведены полные интернет-адреса (URL) для ссылок там, где это возможно.

Текст набран с одинарным интервалом; используется кегль шрифта в 12 пунктов; для выделения используется курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах в тексте, а не в конце документа.

Условия передачи авторских прав

Авторы, публикующие статьи в данном журнале, соглашаются на следующее:

Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

Авторы имеют право размещать их работу в сети Интернет (например в институтском хранилище или персональном сайте) до и во время процесса рассмотрения ее данным журналом, так как это может привести к продуктивному обсуждению и большему количеству ссылок на данную работу (См. The Effect of Open Access).

Заявление о конфиденциальности

Имена и адреса электронной почты, введенные на сайте этого журнала, будут использованы исключительно для целей, обозначенных этим журналом, и не будут использованы для каких-либо других целей или предоставлены другим лицам и организациям.

Статьи, опубликованные в журнале, доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная..

Электронный научный рецензируемый журнал

**Педагогика: история, перспективы
2025. Том 8 №3 (май – июнь)**

Дата выхода в свет 28.06.2025

Стр. 111