



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 № 5 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

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

Редакторы англоязычных текстов

Паланто Анна Сергеевна – Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия

Игнатович Арина Владленовна – Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)
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/б, 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, Первый заместитель Начальника Департамента образования и науки ЧАО,

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», заместитель председателя научного совета по дополнительному образованию детей при отделении образования и культуры Российской академии образования, 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 Осакаского 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, First Deputy Head of the Department of Education and Science of the Chukotka Autonomous Okrug,
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", Deputy Chairman of the Scientific Council for Supplementary Education of Children at the Department of Education and Culture of the Russian Academy of Education 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 Foreignlanguages
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

Iliia 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

*Управление образованием**Education Management*

- | | | |
|---|----|--|
| <p>Гелясина Е.В.
г. Витебск (Беларусь)
Исследование действием (Action research) как ключевая практика совершенствования профессиональной компетентности педагогов</p> | 14 | <p>E.V. Gelyasina
Vitebsk, Belarus
Action research as a key practice for improving teachers' professional competence</p> |
|---|----|--|

*Теория, методика и организация социально-культурной деятельности**Theory, methodology and organization of socio-cultural activities*

- | | | |
|--|----|--|
| <p>Аулова Е.А., Игнатович В.К.
г. Краснодар, Россия
Трансформация моделей трудового воспитания в условиях изменяющегося мира</p> | 28 | <p>E.A. Aulova, V.K. Ignatovich
Krasnodar, Russia
Transformation of labor education models in the conditions of a changing world</p> |
|--|----|--|

- | | | |
|--|----|--|
| <p>Рыбка Д.Ю., Игнатович С.С.
г. Краснодар, Россия
Психологические механизмы влияния сказок на эмоциональную сферу дошкольника</p> | 39 | <p>D.Yu. Rybka, S.S. Ignatovich,
Krasnodar, Russia
Psychological mechanisms of the influence of fairy tales on the emotional sphere of a preschooler</p> |
|--|----|--|

- | | | |
|--|----|---|
| <p>Ян Сяохан,
г. Москва, Россия /
г. Вэйнань, провинция Шэньси,
Китайская Народная Республика
Игнатъев С.Е.
г. Москва, Россия
Изучение национальной пейзажной живописи в начальной школе Китая</p> | 60 | <p>Yang Xiao Hang.
Moscow, Russia/ Weinan, Shaanxi Province,
People's Republic of China
S.E. Ignatiev
Moscow, Russia
Studying National Landscape Painting in Elementary School in China</p> |
|--|----|---|

*Психологические науки**Psychological Sciences*

- | | | |
|---|-----|--|
| <p>Азарян Д.Г., Игнатович В.К.
г. Краснодар, Россия
Особенности взаимосвязи личностной тревожности и агрессивности старшеклассников с низким уровнем самооценки</p> | 73 | <p>J. G. Azaryan, V.K. Ignatovich
Krasnodar, Russia
Characteristics of the relationship between personal anxiety and aggression in high school students with low self-esteem</p> |
| <p>Игнатович В.К., Синенко М.А.
г. Краснодар, Россия
Психолого-педагогические условия преодоления старшеклассниками школьной тревожности в процессе обучения</p> | 104 | <p>V.K. Ignatovich M.A. Sinenko
Krasnodar, Russia
Psychological and pedagogical conditions for high school students to overcome school anxiety during the learning process</p> |

<i>Филологические науки</i>		<i>Philological Science</i>
Хужахметов А.О. г. Уфа, Россия Постсоветская башкирская историческая проза: идея сквозь призму художественного образа	134	A.O. Khuzhakhmetov Ufa, Russia Post-soviet bashkir historical prose: the idea through the prism of artistic image
<i>Человек как объект философского и педагогического осмысления</i>		<i>Human as an Object of Philosophical and Pedagogical Reflection</i>
Попов П.П. г. Балашиха, Московская область, Россия Педагогические воззрения Джона Локка и их современное значение	147	P.P. Popov Balashikha, Moscow region, Russia. John Locke's pedagogical perspectives and their contemporary significance
<i>Информация для авторов</i>		<i>Information for Authors</i>
	154	

**Оригинальная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-14-27

УДК 374.7:371.38

EDN YDLYKM

**ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИЕМ (ACTION RESEARCH)
КАК КЛЮЧЕВАЯ ПРАКТИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ****Елена Владимировна Гелясина**

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

г. Витебск (Беларусь)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>elena_popkova@list.ru

Аннотация: Введение. Актуальность темы, рассматриваемой в статье, обусловлена необходимостью расширения педагогического репертуара практик, позволявших эффективно решать задачу непрерывного совершенствования профессиональной компетентности педагогов. **Цель** статьи состоит в описании практики исследования действием (Action research), которая позволяет эффективно решать поставленную задачу. **Методологическую основу исследования** составляет конструктивистский и личностно-деятельностный подходы. **Методы исследования.** Ведущими теоретическим методом выступает контент-анализ, позволивший сопоставить имеющиеся научные взгляды на сущность феномена «action research». Авторская позиция была оформлена благодаря методологическим процедурам концептуализации, интерпретации и обобщения. Сформулированные идеи прошли опытно-экспериментальную проверку на 17 инновационных площадках Министерства образования Республики Беларусь и 7 творческих площадках, функционирующих в соответствии с Приказом Главного управления по образованию Витебской области (Беларусь). Суммарное число респондентов составило 324 человека (270 учителей, преподающих различные предметы, 48 представителей административного корпуса учреждений общего среднего образования, 6 методистов учебно-методических кабинетов, функционирующих в структуре управлений районных отделов по образованию). В статье излагаются **результаты** теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы, позволившей уточнить сущность практики исследования действием (Action research), применяемой в методической работе, направленной на совершенствова-

ние профессионализма педагогов. Выявлены ключевые характеристики практики исследования действием: гуманистическая мировоззренческая установка участников, направленность на выявление путей улучшения состояния практики, опора на профессиональный опыт участников, живой диалог, организуемый в условиях событийной общности. **Выводы.** При осуществлении процесса непрерывного совершенствования профессиональной компетентности педагогов следует создать условия, обеспечивающие реализацию всего комплекса ключевых характеристик практики исследования действием. Эта профессионально-развивающая практика должна отвечать таким требованиям как: целеориентированность, систематичность, пролонгированность, цикличность, личная вовлеченность участников, эмпирическая проверка «работоспособности» разработанных методических решений.

Ключевые слова: исследование действием (Action research), обучение действием (action learning), активное обучение (active learning), совместное обучение (co-teaching) непрерывное педагогическое образование, образовательная практика, профессионально-развивающая практика, профессиональная компетентность педагогов, со-бытийная общность, вовлеченность участников, живой диалог, исследование действием (action research), команда проекта, поисково-творческая деятельность, рефлексивные механизмы, профессиональное самопознание, организованная совместная деятельность.

Для цитирования: Гелясина Е.В. Исследование действием (Action research) как ключевая практика совершенствования профессиональной компетентности педагогов // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 5 . С. 14-27
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-14-27

Original article

ACTION RESEARCH AS A KEY PRACTICE FOR IMPROVING TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Elena V. Gelyasina

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Vitebsk, Belarus

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

elena_popkova@list.ru

Abstract. Introduction. The topic of this research is relevant because it is necessary to expand the repertoire of continuous professional development practices for teachers. **The purpose** of the article is to study and describe the practice of Action research, which makes it possible to effectively solve the task. **Methodology.** The study is based on the

constructivist and personal-activity approaches. The main theoretical **method** is content analysis, which allows us to compare different scientific views and identify the essence of the action research phenomenon. The author's point of view was made through methodological procedures of conceptualization, interpretation and generalization. Theoretical ideas were tested in 17 innovative sites of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, as well as in 7 creative sites in the Vitebsk Region (Belarus). The total number of respondents was 324 (270 teachers, 48 education managers, 6 methodologists from the Department of education). The article presents the **results** of a theoretical investigation. Experimental work on clarifying the essence of the practice of Action research is described. The possibility of applying the practice of Action research in methodological work, which is aimed at improving the professionalism of teachers is considered. Key characteristics of action research have been identified, such as the participants' humanistic worldview, focus on identifying ways to improve practice, reliance on the participants' professional experience, «live dialogue» and event-based community. **Conclusions.** When the process of continuous improvement of teachers' professional competence is organized, conditions should be created for the implementation of all key characteristics of action research. Action research is a professional development practice for teachers. It must meet certain requirements, such as being goal-oriented, systematic, long-term, cyclical and involving participants. The effectiveness of all solutions should be tested through experience and practice.

Keywords. Action research, action learning, active learning, co-teaching, continuous pedagogical education, educational internship, professional development internship, teachers' professional competence, co-event community, participant engagement, lively dialogue, action research, project team, exploratory and creative activity, reflective mechanisms, professional self-knowledge, organized joint activities.

For Citation: Elena V. Gelyasina Action research as a key practice for improving teachers' professional competence. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 5. P. 14-27 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-14-27

Введение

В настоящее время в Республике Беларусь за системой дополнительного образования взрослых нормативно (согласно Кодексу об Образовании, статья 246 в редакции 2022 г. [1]) закреплена функция обеспечения профессионального развития личности педагога, удовлетворения его образовательных потребностей и формирования компетенций, обуславливающих успешность решения конкретных профессиональных задач. Выполнение данной функции осуществляется в процессе реализации в системе дополнительного образования взрослых программ повышения квалификации педагогов, программ стажировки руководящих работников и

специалистов системы образования, а также программ обучающих курсов и курсов целевого назначения. Выше названные программы обеспечивают так называемый «курсовой такт» процесса непрерывной профессиональной подготовки педагогов. Межкурсовой период, который является более продолжительным и вариативным осуществляется через систему методической работы в учреждениях образования. На городском и региональном (районном) уровнях эта работа координируется организациями, осуществляющими научно-методическое обеспечение образования. Названные организации являются правопреемниками учебно-методических кабинетов, которые были включены в структуру районных (городских) отделов образования (в советский период – РайОНО, ГорОНО).

Организация и осуществление методической работы в учреждениях общего среднего образования является ключевым фактором обеспечения непрерывного совершенствования профессиональной компетентности педагогов. При этом ведущей детерминантной эффективностью методической работы выступает ее практическая ориентация. Следует заметить, что к настоящему времени в школах нашей Республики накоплен богатый опыт использования практико-ориентированных методов, средств и форм непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, осуществляемого в том числе через систему внутришкольной методической работы. Однако, сегодня методическая работа наряду с традиционной функцией, которая связана с непрерывным профессиональным образованием педагогов, направлена на создание условий для организационного развития каждого конкретного учреждения образования и его становления как самообучающейся организации. В связи с этим актуализируется задача применения эффективных практик, в комплексе содействующих и позитивным изменениям в учреждениях образования, и их организационному развитию, и совершенствованию профессионализма педагогов.

Цель исследования: выявить сущностные характеристики и репрезентативно описать практику исследования действием (далее – Action research), которая позволяет эффективно решать задачу непрерывного совершенствования профессионализма педагогов.

Методологическую основу исследования составляет конструктивистский и личностно-деятельностный подходы. Конструктивистский подход задает активно-созидательную логику изучения объекта исследования и его понимание как продукта социальной конструктивно-творческой активности, реализуемой в условиях профессионального сообщества. Личностно-деятельностный подход предполагает необходимость рассматривать объект изучения как целеустремленную, саморегулируемую, динамическую систему, обладающую внутренним потенциалом развития и выступающую носителем профессиональных ценностей.

Процесс преобразования этой системы ведет к совершенствованию профессиональной компетентности педагогов. Принципиально важным условием для его реализации является сообщество единомышленников – *событийная* [2] профессио-

нальная общность педагогов-профессионалов, включенных в совместное решение проблемы общей и одновременно актуальной для каждого участника.

Ведущим теоретическим методом выступает контент-анализ, благодаря которому представляются возможным сопоставить имеющиеся научные взгляды на сущность феномена «action research». Авторская позиция оформляется с помощью таких методологических процедур, как: концептуализация, интерпретация и обобщение. Апробация теоретических идей осуществляется с использованием комплекса эмпирических методов (наблюдение, эксперимент, исследовательская беседа), реализуемых в ходе опытно-экспериментальной работы. Эмпирический материал получен на репрезентативной выборке. Исследование проводилось на 17 инновационных площадках Министерства образования Республики Беларусь и 7 творческих площадках, функционирующих в соответствии с Приказом Главного управления по образованию Витебской области (Беларусь). Суммарное число респондентов составило 324 человека (из них 270 учителей, преподающих различные предметы, 48 представителей административного корпуса учреждений общего среднего образования, 6 методистов учебно-методических кабинетов, функционирующих в структуре управлений районных отделов по образованию).

Обзор литературы

Одной из эффективных практик совершенствования профессиональной компетентности педагогов является исследование действием (далее – Action research). Опытно-экспериментальная работа по выявлению профессионально-развивающего потенциала названной практики проводилась на базе инновационных площадок, которые были включены в проект «Внедрении модели формирования метапредметной компетентности обучающихся в условиях информатизации образования (вторая степень общего среднего образования)» (2021 – 2024 годы). Выбор инновационных учреждений в качестве исследовательской базы был неслучаен. С нашей точки зрения практика исследования действием оказывается наиболее востребованной при подготовке педагогов к работе в инновационном режиме. В этих условиях педагогам зачастую приходится принимать решения в ситуации неопределенности, многовариантности, дефицита профессионально-значимой информации, отсутствия апробированных способов и педагогических инструментов.

Action research как практика совершенствования профессиональной компетентности педагогов, работающих в инновационном режиме в отечественной практике и научной педагогической мысли не получила должного всестороннего критического осмысления. Оценки сущности, статуса и потенциала этого метода, широты его использования и возможности считать инновационным весьма разнятся.

В работе М.А. Поляковой [3] сделан вывод о том, что Action research является довольно известным эмпирическим методом и нет оснований причислять его к инновационным. Противоположной точки зрения придерживается О.В. Безрукова [4]. Она указывает на то, что очень часто ошибочное понимание action research связано с нашими привычными представлениями о классических научных исследованиях,

цель которых – получение истинного знания. В этих исследованиях жестко выдерживается «разделение ролей» и проводится дифференциация по линии «исследуемый объект – исследователь». Следуя канонам классического педагогического исследования педагога, которые в него вовлечены неизменно выступают эмпирическим объектом. Проявление их активности (содержание деятельности, использование дидактических методов, право выбора форм организации познавательной деятельности учащихся и иное) ограничено требованиями, предусмотренными внедряемой исследователем модели. У action research – иное назначение. Это метод, благодаря которому возможно вовлечь педагогов в исследование, сделав их субъектами порождения нового знания и приобретения новых компетенций. Порождаемое знание носит практикоориентированный характер и позволяет «сделать определенные вещи лучше». Схожее мнение отстаивает В.В. Борщева [5].

В последнее десятилетие появились педагогические русскоязычные публикации, в которых центральным понятием выступает «action research». Проблемное поле этих исследований – обеспечение эффективности педагогической деятельности, использование средств активизации обучения, пути вовлечения обучающихся в учебный процесс через учебное исследование. Анализ этих публикаций показывает, что в текстах сближаются, а порой и используются как взаимозаменяемые такие понятия и соответствующие им педагогические явления как исследование действием (action research), обучение действием (action learning), активное обучение (active learning), совместное обучение (co-teaching). Однако, при обращении к сущностным характеристикам указанных педагогических явлений, становится понятно, что в основе каждого из них лежат различные концептуальные основания.

В большинстве обзорных работ понятие «action research» и появление одноименной практики связывается с именем Курта Левина. Его идеи о необходимости сфокусировать внимание на мире реального человека, решающего реальные проблемы в контексте реальных событий созвучны утверждениям итальянского философа эпохи Просвещения Дж. Вико о том, что наиболее достоверная история получается тогда, когда идет повествование от первого лица (от реального участника конкретного события). Ключевая ценностная установка «action research», заимствованная из работ К. Левина, – вера в способность коммуницирующих и сотрудничающих людей к позитивному преобразованию мира. Исходная теоретическая установка «action research» – обращение к реальной (ненадуманной) ситуации, в которой возникла проблема. Представление этой проблемы и ее описание в таком виде, в котором она возникла и существует для конкретного человека или группы непосредственно взаимодействующих людей. При этом доминирует установка на необходимость холистического понимания проблемной ситуации. Это требует ее целостного схватывания на первом этапе решения проблемы. Иначе говоря, дифференциации и выделению частей в проблемной ситуации всегда должно предшествовать ее синкретическое видение.

Важным для выявления сущности практики «action research» является понимание временного и функционального соотношения процессов познания и преобра-

зования реальности. В сциентистско-технологической традиции познание объекта всегда предшествует его преобразованию («вначале теория – затем практика»). В action research «меняется валентность» названных процессов. Данная практика выстраивается на идеях конструктивизма.

Яркий представитель этого течения – П. Вацлавик [6] отмечает, что на самом деле *мы конструируем реальность*, хотя и полагаем, что только воспринимаем ее.

П. Бергер и Т. Лукман [7] утверждают, что человек способен познать мир *только преобразуя его*, поэтому познание есть процесс созидания человеком нового мира. Этот ранее не существовавший мир не только становится объектом познания человека, но и изменяет его, пробуждая силы саморазвития.

Вторым важным моментом для понимания практики «action research» выступает ее ценностная установка. Следуя Р. Reason и Н. Bradbury [8] исследование в действии – это исследование выявленной практической проблемы, основанное на широком участии объединенных в сообщество субъектов, заинтересованных в ее разрешении. Благодаря тому, что люди включаются в сотрудничество для достижения общей цели, каждый из них достигает свою персональную цель. Полученный результат имеет ценностное измерение – «создание мира, достойного человеческих устремлений», обеспечение посредством процветания общества и процветания отдельного человека.

Для О. Fals Borda [9] «action research» по смыслу это означает «participatory research» (включенное исследование), а позиция всех его участников им мыслится как со-авторская и со-творческая. Такая позиция обуславливает смену ролевого репертуара и содержания деятельности участников повышения квалификации.

В традиционной модели повышения квалификации обучающий (преподаватель на курсах повышения квалификации, ведущий обучающего семинара или педагог, представляющий свой опыт) выступает как носитель нового опыта, транслирующий его обучающимся (педагогам, повышающим квалификацию). В ходе мастер-классов, использование которых имеет широкое распространение при проведении повышения квалификации, используется практика обучения действием. Мастер (педагог, в совершенстве владеющий определенным дидактическим инструментом и при этом довольно часто являющийся его автором) представляет свою методику и включает участников мастер-класса в ее освоение. При такой организации образовательного процесса на повышении квалификации педагоги осваивают новые для себя способы решения профессиональной задачи, опираясь на представленные (ранее созданные другими людьми) образцы.

Потенциал и назначение «action research» иные. Данная практика оказывается востребованной для педагогов школ, работающих в инновационном режиме. В этих условиях педагоги нередко сталкиваются с совершенно новыми задачами, способы решения которых неизвестны ни им, ни научному консультанту инновационного проекта. Такая ситуация требует *включения в совместную поисково-творческую деятельность, направленную на поиск нового способа*. Отношения участников при

этом трансформируются в партнерские; научный консультант перестает быть «дирижером и советчиком» и становится фасилитатором.

С его помощью группа проходит весь исследовательский цикл: постановка задачи – планирование действия – воплощение плана в жизнь – оценка полученного результата.

Практика «action research» не дает эффекта, если ее использование представляет собой «разовую акцию». D. Tripp [10] указывает, что «action research» следует рассматривать как систематически осуществляемую, пролонгированную, опирающуюся на эмпирику, циклически организованную совместную деятельность, направленную на выявление путей улучшения состояния практики. Примечательно, что улучшение практики осуществляется самими практиками, каждый из которых, являясь носителем уникального профессионального опыта и сотрудничая с коллегами, вносит свой вклад в решение проблемы. Продуктивное взаимодействие между участниками творческой группы (команды проекта) создает условия для их взаимообогащения, взаимопознания, для открытия друг друга как интересных и самобытных представителей педагогической профессии. Кроме того, совместная поисково-творческая деятельность «запускает» рефлексивные механизмы, содействует профессиональному самопознанию и дооформлению педагогом представлений о себе как о профессионале.

Сказанное выше позволяет утверждать, что «action research» представляет собой *профессионально-формирующую практику, предмет которой специфичен для каждого конкретного случая и детерминирован проблемой, зафиксированной педагогами определенного учреждения образования.* Выявленная профессиональная проблема всегда персонализирована и имеет личностную окраску (значима для конкретных людей, столкнувшихся с нею в профессиональной деятельности). Пусковым механизмом, актуализирующем «action research» является осознаваемое педагогами несоответствие между необходимостью решить профессиональную задачу и отсутствием в индивидуальном опыте и опыте всей организации (школы) знаний о том, как это сделать. То есть отправной точкой для реализации практики «action research» выступает отрефлексированный и словесно оформленный профессиональный дефицит. Именно он является причиной, препятствующей решению поставленной профессионально задачи.

Для обнаружения профессионального дефицита требуется адекватное диагностическое обеспечение. При этом объектами диагностики должны стать с одной стороны «набор» профессиональных компетенций, значимых для решения выявленной педагогической проблемы, а с другой – показатели качества образовательного процесса, которые подлежат изменению. Диагностика может проводиться в нескольких вариантах. Если учреждение образования является инновационной площадкой или филиалом кафедры университета, то диагностические процедуры

осуществляются научным консультантом проекта или педагогическим работником из числа профессорско-преподавательского состава университета.

В том случае, когда учреждение образования не имеет вышеназванного статуса, диагностика проводится заместителем директора по учебной (и/или методической) работе. Также возможен вариант осуществления самодиагностики – процедуры предполагающей вовлечение педагогов в получение данных о своих профессионально-значимых качествах и уровне компетентности. По мнению Г. Липпита [11] – классика научного менеджмента, который ввел в научный оборот понятие «агент перемен» и предложил алгоритм управления планируемыми изменениями, вариант самодиагностики является «чистой формой» реализации практики исследования действием.

Выше мы указывали, что «action research» – гуманистически ориентированная профессионально-формирующая практика. Поэтому выявленный профессиональный дефицит воспринимается не как негативный автономно существующий феномен, а как затруднение, обнаруженного на фоне разнообразного и богатого опыта, имеющегося у педагога. В этой связи поиск вариантов решения начинается с обращения к этому опыту, с попытки проникновения в его глубинные слои, в которых сокрыто не артикулированное экспертное знание.

Эффективной техникой работы с личностным знанием, применяемой в практике «action research» является *Appreciative Inquiry* – ценностное (благодарное) вопрошание. Оно выстраивается как континуум позитивных вопросов, адресуемых респондентам, и базируется на доверии к их опыту и профессионализму. При этом накопленный педагогами опыт рассматривается не в негативном ключе (как то, что привело к возникновению проблемы, от чего следует отказаться, что необходимо демонтировать), а в позитивно-конструктивном (то, в чем можно обнаружить сильные стороны и использовать их как основу для построения решений обнаруженной проблемы).

Техника *Appreciative Inquiry* реализуется как последовательность четырех воодушевляющих участников методического мероприятия шагов. Ведущий мероприятия (как правило, эту функцию выполняет научный консультант инновационного проекта) занимает фасилитативную позицию, обеспечивая психолого-педагогическое сопровождение реализации каждого шага.

Первый шаг – «Открытие себя».

На этом этапе работы ведущий (фасилитатор) использует средства гуманистического вопрошания для того, чтобы помочь педагогам выявить и зафиксировать имеющийся у них позитивный опыт, помочь вспомнить о своем лучшем профессиональном решении или методической находке.

Второй шаг – «Смелое будущее».

При его конструировании участники методического мероприятия включаются в групповую работу. В процессе работы в малых творческих группах они формируют коллективное видение о том, как проблемная ситуация могла бы быть разрешена, если бы не существовало никаких организационных рамок и психологических барьеров (например, если бы была возможность изменить последовательность и продолжительность изучения тем, включенных в учебную программу; если бы более гибким было требование по обеспечению накаляемости отметок на каждом уроке; если бы временные рамки урока были более подвижными или была бы возможность проводить «спаренные» уроки; если бы не было материально-технических ограничений; если бы была возможность легко изменять пространственную организацию учебного кабинета и иное).

Третий шаг – создание «Дизайн-проекта».

На этом этапе группа обсуждает что и как можно сделать для осуществления «Смелого будущего». В фокусе ее внимания находятся изменения, которые должна претерпеть система и профессиональные компетенции, которые нуждаются в совершенствовании. Дизайн-проект – это не декларация о намерениях, а «методический кейс», который содержит конкретные разработки (например, фрагменты уроков; компетентностные задания формирующего типа; дидактические средства, позволяющие эффективно управлять познавательной деятельностью учеников; дорожные карты, обеспечивающие индивидуализацию образовательного процесса и иное).

Четвертый шаг – «Перенос в практику».

Этот шаг связан с поиском надежных каналов и условий внедрения новшества. При этом участникам предстоит дать ответы на два ключевых вопроса:

- Все ли у нас есть для того, чтобы воплотить в жизнь наш дизайн-проект?
- Что нам необходимо сделать для того, чтобы наш проект оказался успешным?

Для получения ответов фасилитатор сначала помогает участникам группы проранжировать все инструменты, собранные в методический кейс по их педагогическому потенциалу; определить в какой степени внедрение каждого из них позволит решить существующую проблему. Затем с помощью фасилитатора участники оценивают ресурсоемкость созданных ими инструментов.

На завершающей стадии участники устанавливают

какие конкретные действия и в какой последовательности должны быть ими сделаны в ходе практического использования кейса;

каким при этом будет вклад каждого участника, что он будет апробировать и какие умения совершенствовать. После тщательной проработки всех выше указанных вопросов педагоги включаются в индивидуальную творческую деятельность и

дополняют методический кейс материалами конкретно-предметного содержания. С их использованием они проводят уроки, осуществляют их самоанализ и дают оценку эффективности образовательного процесса, осуществляемого с измененных условиях.

На следующей встрече (заседание творческой группы, реализующей инновационной проект проводится ежемесячно) педагоги обсуждают:

- корректность поставленной ими месяц назад проблемы и точность выявления ее основного противоречия;
- позволило ли внедрение новых инструментов изменить качество образовательного процесса;
- все ли было реализовано так, как было задумано;
- все ли из задуманного группой удалось реализовать;
- какие новые «болевые точки» обнаружались;
- все ли инструменты, включенные в методический кейс, целесообразно использовать в дальнейшем;
- какие из предпринятых действий не привели к ожидаемому результату, и в чем кроется основная причина этого;
- что должно стать новым объектом диагностики.

Ответы на эти вопросы создают необходимые предпосылки для перехода организации (инновационной площадки) на новый виток работы. Технологически он предполагает осуществление всех выше описанных шагов, однако их содержательное наполнение становится другим.

Заключение

Таким образом, практику «action research» можно назвать практикой тройного назначения, поскольку ее применение:

- во-первых, позволяет найти решение проблемы и привести позитивные изменения в образовательную практику;
- во-вторых, дает возможность оформиться объективно новому педагогическому знанию;
- в-третьих, она обладает профессионально-развивающим потенциалом, способствует совершенствованию профессиональной компетентности педагогов.

Традиционное повышение квалификации, имеющее жесткие формальные ограничения, не обладает необходимым ресурсом для эффективного применения практики «action research». Более органичным является ее использование в процессе организационно-методического сопровождения педагогов, включенных в реализацию инновационного проекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кодекс республики беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
2. Слободчиков, В.И. Психология образования человека: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
3. Полякова, М.А. Action research – педагогическая инновация или традиционный метод в обучении / М. А. Полякова. – М., 2019. – Цивилизация знаний: российские реалии: труды XX Международной научной конференции, г. Москва, 19–20 апреля 2019 г. / Российский новый университет. – М., 2019. – С. 677–681. – URL: <https://vestnik-rosnou.ru> (дата обращения: 04.09.2025).
4. Безрукова, О.В. Метод «Action research» (исследование действием) в социологических исследованиях: основные идеи / О. В. Безрукова // Вестник Самарского гос. университета. – 2014. – № 5 (116). – С. 25–29.
5. Борщева, В.В. «Action research» как инструмент повышения квалификации в преподавании иностранных языков / В. В. Борщева // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 2. – С. 75 – 79.
6. Вацлавик П., Биви Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий, и парадоксов взаимодействия. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.
7. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. – М.: Academia-Центр; Медиум, 1995. – 323 с.
8. Reason, P. Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration / P. Reason, H. Bradbury // Handbook of action research: Participative inquiry and practice; eds. P. Reason, H. Bradbury. – London: Sage Publications, 2001. – Pp. 1–14.
9. Fals Borda, O. Action Research in the convergence of disciplines / O. Fals Borda // International journal of Action Research. – 2013. – Vol. 9. – № 2. – Pp. 155–167.
10. Tripp, D. Action research: a methodological introduction / D. Tripp // Educação e Pesquisa. – 2005. – № 31(3). – Pp. 443–466.
11. Липпит, Г. Консалтинговый процесс в действии: перевод с английского / Г. Липпит, Р. Липпит. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
12. Bushe, G.R. (1998). Appreciative inquiry in teams / G. R. Bushe // Organization Development Journal. – 1998. – № 16. – Pp. 41–50.

REFERENCES

1. Education Code of the Republic of Belarus: as of September 1, 2022. – Minsk: National Center for Legal Information of the Republic of Belarus, 2022. – 512 p.
2. Slobodchikov, V.I. Psychology of Human Education: a textbook / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – Moscow: Publishing house of PSTGU, 2013. – 432 p.
3. Polyakova, M. A. Action research – pedagogical innovation or traditional meth-

- od in teaching / M. A. Polyakova. – M., 2019. – Civilization of knowledge: Russian realities: proceedings of the XX International scientific conference, Moscow, april 19-20, 2019 / Russian new university. – M., 2019. – pp. 677–681. – URL: <https://vestnik-rosnou.ru> (date of request: 04.09.2025).
3. Bezrukova, O. V. The method of "Action research" in sociological research: basic ideas / O. V. Bezrukova // Bulletin of the Samara State University. university. – 2014. - № 5 (116). – Pp. 25-29.
 4. Borshcheva, V. V. "Action research" as a tool for professional development in teaching foreign languages / V. V. Borshcheva // Pedagogy and Psychology of Education. – 2017. - No. 2. – Pp. 75 – 79.
 5. Watzlawick, P., Beavey, D., and Jackson, D. The Pragmatics of Human Communication: A Study of Patterns, Pathologies, and Paradoxes of Interaction. Moscow: April-Press, EKSMO Press, 2000, 320 p.
 6. Berger, P., and T. Luckmann The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge. Moscow: Academia-Center; Medium, 1995, 323 p.
 7. Reason, P. Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration / P. Reason, H. Bradbury // Handbook of action research: Participative inquiry and practice; eds. P. Reason, H. Bradbury . – London: Sage Publications, 2001. – Pp. 1–14.
 8. Fals Borda, O. Action Research in the convergence of disciplines / O. Fals Borda // International journal of Action Research. – 2013. – Vol. 9. – № 2. – Pp. 155–167.
 9. Tripp, D. Action research: a methodological introduction / D. Tripp // Educação e Pesquisa. – 2005. – № 31(3). - Pp. 443–466.
 10. Lippit, G. The consulting process in action / G. Lippit, R. Lippit. – St. Petersburg: Peter, 2007. – 208 p.
 11. Bushe, G. R. (1998). Appreciative inquiry in teams / G. R. Bushe // Organization Development Journal. – 1998. – № 16. – Pp. 41–50.

Информация об авторе: Елена Владимировна Гелясина – канд. пед. наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

г. Витебск (Беларусь),

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

elena_popkova@list.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Elena V. Gelyasina – PhD in Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy, Special Methods, and Educational Management, Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Vitebsk, Belarus

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

elena_popkova@list.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 11.09.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
23.10.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2025.

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



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-28-38

УДК 37.01

EDN KTDFIC

**ТРАНСФОРМАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА**

Екатерина Александровна Аулова

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

tkacheva.ekaterina2016@yandex.ru

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: 58202706100

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена обоснованию трудового воспитания как становления культуры труда. Существующая система трудового воспитания претерпевает изменения, но они еще недостаточно отрефлексированы в педагогике. Дана характеристика изменениям в трудовой деятельности и отношению к ней через убеждение необходимости трудового воспитания в рамках школьного образования согласно модернизации общества с начала XX века до периода современного общества. Представлен перечень моделей формирования новой современной культуры труда в рамках воспитания и трансформация современных ценностей. Личностно-ориентированный интерес и профориентированное включение подростков в активную трудовую деятельность не всегда соответствует запросам государственной политики по подготовке кадров. *Цель статьи:*

проанализировать тенденции трансформации моделей и выделить на этой основе приоритеты трудового воспитания в современных условиях. **Методы исследования:** сравнительный анализ педагогических систем трудового воспитания школьников в советский и постсоветский период истории России. *Методологическое основание:* теория педагогических систем Н.В. Кузьминой. **Результаты исследования.** В статье проведен сравнительный анализ моделей трудового воспитания, построенного на основе ценностей различных трансформации общества в рамках возможностей для трудовой самореализации обучающегося, в том числе и на примере современного общества. **Выводы и заключение.** Профориентированная трудовая активность и личностный интерес современного подростка являются основой его формирования в контексте современного человека труда. Всегда существовавшее противоречие между запросом государственной политики в сфере обеспечения кадрами страны и запросами самого общества на ориентир образовательной деятельности вряд ли исчезнет в ближайшем будущем.

Ключевые слова: труд, трудовое воспитание, трудолюбие, семейное воспитание, самовоспитание, самоопределение

Для цитирования: Аулова Е.А., Игнатович В.К. Трансформация моделей трудового воспитания в условиях изменяющегося мира // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 5. С. 28-38

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-28-38

Благодарность: Выражаем нашу искреннюю благодарность рецензенту за внимательную и глубокую работу с текстом и очень меткие замечания, которые, с одной стороны, довольно серьезны, но с другой, - высказаны настолько корректно, что не вызвали ни сомнений, ни отторжения.

Original article

TRANSFORMATION OF LABOR EDUCATION MODELS IN THE CONDITIONS OF A CHANGING WORLD

Ekaterina A. Aulova
Kuban State University
Krasnodar, Russia
tkacheva.ekaterina2016@yandex.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University;

Center for additional education «Hosta» Sochi

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to substantiating labor education as the formation of a culture of labor. The existing system of labor education is undergoing changes, but they have not yet been sufficiently reflected in pedagogy.

The article characterizes changes in labor activity and attitudes towards it through the conviction of the necessity of labor education within the framework of school education according to the modernization of society from the beginning of the 20th century to the period of modern society. A list of models for forming a new modern culture of labor within the framework of education and the transformation of modern values is presented. The personality-oriented interest and career-oriented inclusion of adolescents in active labor activity does not always correspond to the demands of state policy in personnel training. **The purpose of the article** is to analyze trends in the transformation of models and to identify priorities of labor education in modern conditions based on this. **Research methods:** comparative analysis of pedagogical systems of labor education of schoolchildren in the Soviet and post-Soviet period of Russian history. **Methodological basis:** the theory of pedagogical systems by N.V. Kuzmina. **Research results.** The article provides a comparative analysis of labor education models built on the basis of values of various transformations of society within the framework of opportunities for labor self-realization of the student, including on the example of modern society. **Conclusions.** Career-oriented labor activity and personal interest of a modern teenager are the basis of his formation in the context of a modern working person. The contradiction that has always existed between the demand of state policy in the field of personnel provision for the country and the demands of society itself for the orientation of educational activities is unlikely to disappear in the near future.

Keywords: labor, labor education, hard work, family education, self-education, self-determination

For Citation: Aulova E.A., Ignatovich V.K. Transformation of labor education models in the conditions of a changing world. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 5 . P. 28-38 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-28-38

***Acknowledgement:** We express our sincere gratitude to the reviewer for attentive and deep work with the text and very accurate remarks, which, on the one hand, are quite serious, but on the other, are expressed so correctly that they did not cause any doubt or rejection.*

Введение

Актуальность исследования: мир изменяется, становится динамичным и непредсказуемым. В этой связи изменяются подходы к пониманию самой сути воспитания. Человека нужно подготовить к жизни в мире, о котором сегодня мало что известно. В отношении трудового воспитания это означает, что сегодняшнему школьнику предстоит трудиться совсем не так, как нашим современникам. Предпосылки: переход общества к новым, ранее неизвестным технологиям (нано-, био- и т.д.). Изменения и Мире детства (Д.И. Фельдштейн) и в Мире труда (З. Бауман). Востребованность креативного начала человека, способного решать новые проблемы. Существующая система трудового воспитания в этой связи претерпевает изменения, но они еще недостаточно отрефлексированы в педагогике. В этом состоит проблема исследования. Цель статьи: проанализировать тенденции трансформации моделей и выделить на этой основе приоритеты трудового воспитания в современных условиях.

Методы: сравнительный анализ педагогических систем трудового воспитания школьников в советский и постсоветский период истории России.

Методологическое основание: теория педагогических систем Н.В. Кузьминой [1] (К компонентам функциональным автор относит взаимосвязь между структурными компонентами и определяет их как проектировочный, конструктивный, коммуникативный, гностический и организаторский).

Обзор литературы:

Само по себе трудовое воспитание имеет глубокие исторические корни. Еще в античности о нем говорили известные философы: Платон, Аристотель, Конфуций. Платон подчеркивал важность физического труда для формирования характера молодежи [2].

Аристотель считал труд естественным состоянием человека, необходимым условием для достижения счастья и совершенствования души. По мнению философа, трудовая деятельность должна соответствовать достоинству человека и приносить удовольствие. Об этом он изложил в своем трактате «Политика» [3].

Конфуций видел в труде моральную обязанность и способ служения обществу. Он настаивал на уважении традиций и строгих этических нормах, утверждая, что порядок и уважение друг друга важны для устойчивого существования государства [4].

В труде А. Блаженного и М. Вебера прослеживается религиозное обоснование труда. Августин считал его божьей волей и средством искупления грехов. Согласно его взглядам, труд необходим человеку ради исполнения божественной воли и личного спасения [5].

По мнению Н.С. Пряжникова, М. Вебер в работе «Протестантская этика и дух капитализма» отмечал, что с развитием капиталистических отношений и идей реформации работник все больше ощущает свою роль не как отчужденную по отношению к собственной личности, извне навязанную профессиональную категорию, а как «призвание сверху», от Бога [6].

Некоторые видные представители эпохи просвещения подчеркивали необходимость труда для физического укрепления здоровья и становления личности (Ж.Ж. Руссо, Э. Кант, Дж. Локк). Согласно их убеждениям, правильно организованный труд воспитывает в ребенке свободолюбие, ответственное поведение, моральные внутренние убеждения и готовит ко взрослой жизни [7].

Я.А. Коменский утверждал, что в работе нужно видеть радость, так как труд развивает человека физически [7].

На рубеже 19-20 вв. в русской педагогике активным исследованием трудового воспитания занимались такие ученые, как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, Л.Н. Толстой и др. Основная идея учений К.Д. Ушинского в привитии ребенку любви к труду для обретения счастья в жизни. Ученый говорил, что к труду необходимо приучать детей постепенно, нагрузка должна быть дозирована. Он настаивал на чередовании трудовой деятельности, физический труд заменять умственным и наоборот [8].

Большое внимание трудовому воспитанию в семье уделял выдающийся педагог А.С. Макаренко. Он советовал с раннего возраста давать детям постоянные поручения, рассчитанные на длительное время (несколько месяцев, год), чтобы дети длительное время несли ответственность за назначенную им работу [8].

Современное общество трансформируется, трансформируются и подходы к пониманию и восприятию трудового воспитания и к навыкам, которыми должен обладать человек в мире изменяющихся профессий, неотделимым сегодня от системы образования. Об этом в своей статье пишет М.В. Антонова. Специфические профессиональные навыки (Job-specific skills): известны как «технические» и «профессиональные» навыки. Они связаны с профессией и способствуют переходу подростков старшего возраста в профессиональную сферу [9]. Оценка качества образования остается одной из наиболее актуальных, но недостаточно разработанных проблем современной науки [10 С. 182, 183]. Для преобразования среды обучения в рамках современного подхода к трудовому воспитанию, необходимо изменять одновременно и роль педагога, и роль ребенка и родителей в этой модели воспитания. Педагог должен стать советником, наставником, помощником и посредником в образовательном процессе, а ребенок предстать в роли строителя своей жизненно-профессиональной траектории.

Результаты

Проанализировав модели трансформации трудового воспитания, можно выделить основные характеристики базовых компонентов педагогических систем трудового воспитания в советский и постсоветский период.

Таблица: Основные характеристики базовых компонентов педагогических систем трудового воспитания в советский и постсоветский период

Table: Main characteristics of the basic components of pedagogical systems of labor education in the Soviet and post-Soviet periods

	Компоненты системы	Советский период	Постсоветский период
1	Цели	Формирование идейной убежденности в ценности коммунистического труда и готовности занять свое место на общественном производстве Привитие любви к труду, добросовестности и ответственности	Формирование готовности к самоопределению в труде и опережающей адаптации к изменениям в мире труда Способность вступать в широкий спектр общественных отношений, связанных с трудовой деятельностью
2	Содержание	Выполнение простых трудовых операций и понимание их значимости для жизни общества	Обретение опыта решения творческих задач и освоения современных производственных технологий
3	Воспитанник	Объект для привития социальных норм трудовой деятельности	Субъект построения собственной жизненной и профессиональной траектории
4	Педагог	Наставник как носитель передаваемых образцов и правил	Наставник как помощник в решении проблем трудовой социализации
5	Коммуникации	Предъявление (педагог) и усвоение (воспитанник) образцов трудовой деятельности (по принципу «делай, как я»)	Совместное погружение в проектную деятельность и решение проблем

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Советская модель трудового воспитания была «заточена» под конкретный (послереволюционный) исторический этап. Детям труд прививался как счастливое и интересное занятие на пользу всей стране.

Основные принципы советской системы заключались в следующем:

- общность целей;
- практическая направленность;
- коллективизм.

Существовавшие строгие рекомендации у учителей по надзору за учащимися и традиционные подходы к трудовому воспитанию в учебных заведениях основывались на строгих программных рамках, которые делали акцент на подготовке учащихся к конкретным профессиям. Эти модели имели свои характерные черты.

1. Сосредоточенность на физическом труде.
2. Неизменность образовательных программ
3. Иерархическая структура: роль учителя была доминирующей, а ученики воспринимали информацию в основном пассивно.

Лозунгом постсоветской России стала «гибкость», и заложенная учителями-практиками (Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчик, Ф. Шаталовым и др.) основа гуманно-лично ориентированного подхода в образовательном процессе восхождения к личности, как к высшей ценности образования, обучения, воспитания. Ориентир на личность и ее потребности, демократизация педагогических отношений, отсутствие принуждения, индивидуальный подход, важность осознания собственной роли учащимся, создание условий для развития индивидуальных особенностей и возможностей является полной противоположностью педагогической идеологии трудового воспитания советского периода [1, с. 16].

Несмотря на поступательные движущиеся шаги в актуальную сторону, современное трудовое воспитание сталкивается с рядом особенностей общества «новой постмодернити»:

1. Нежелание взрослеть [11].
2. Отсутствие интереса в университетском образовании [12, с. 108].
3. Дорогостоящее университетское образование: при быстро растущей цене обучения в университете и повышении стоимости жизни не нужно обладать живым воображением, чтобы догадаться, что университетское образование скоро может, говоря рыночным языком, перестать предлагать тот товар, который стоит уплачиваемой за него суммы, - и тем самым окончательно лишиться конкурентоспособности [12, с. 109].
4. Быстроизменяющиеся картина мира [12, с. 112].
5. Непрерывное образование [6, с. 57].
6. Глубокая неопределенность будущего: сегодняшняя картина глобального

мира такова, что наблюдается снижение интереса людей к совместным и общим делам, государство все больше способствует передаче обязанностей и функций «общественных» в «частнообственнические» [12, с. 13].

7. Краткосрочная перспектива: Зигмунт Бауман говорит об изменении условий труда в своей книге «Индивидуализированное общество» и приводит наглядное противопоставление того как “было раньше” и как “есть сейчас” [12, с. 29].

Трансформация моделей трудового воспитания в современных условиях представляет собой сложный, но важный процесс. Образовательные учреждения должны оперативно реагировать на изменения в обществе для подготовки будущих специалистов к успешной деятельности в быстро меняющемся мире [6, с. 391].

Выводы и заключение

Профориентированная трудовая активность и личностный интерес современного подростка являются основой его формирования в контексте современного человека труда. Всегда существовавшее противоречие между запросом государственной политики в сфере обеспечения кадрами страны и запросами самого общества на ориентир образовательной деятельности вряд ли исчезнет в ближайшем будущем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия // Южно-российский журнал социальных наук. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pedagogicheskoy-sistemy-n-v-kuzminoy-genezis-i-sledstviya> (дата обращения: 08.10.2025).
2. Жиденев, С.В. Воспитание как основа формирования здорового человека в трудах Платона / С.В. Жиденев. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2015. №2 (82). С. 515-519. URL: <https://moluch.ru/archive/82/14781/>.
3. Аристотель. Политика // Сочинения: в 4-х т. / Аристотель; пер. с древнегреч.; редкол.: А.Ф. Лосев [и др.]; отв. ред. А.Ф. Лосев, В.Ф. Асмус. М.: Мысль, 1983. Т. 4. С. 375-644.
4. Конфуций. Луньей (Беседы и суждения) / Перевод и комментарии Л.С. Переломова. СПб.: Наука, 2004. 448 с.
5. Августин. О граде Божием. Минск: Белорусская Православная Церковь, 2000. 1008 с.
6. Пряжников Н.С. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 480 с. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/PPt-2009/PPt-478.htm#n22>

7. Менщикова, А.Н. Теория трудового воспитания в зарубежной педагогической мысли / А.Н. Менщикова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2022. № 7 (402). С. 181-183.
URL: <https://moluch.ru/archive/402/88972/>.
8. Степченко Е.В., Иванова Е.А. Эволюция трудового воспитания в отечественной педагогике в XIX- XX веке // Скиф. 2018. №4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-trudovogo-vozpitaniya-v-otchestvennoy-pedagogike-v-xix-xx-veke> (дата обращения: 24.08.2025).
9. Антонова М.В. Роль Soft skills в профориентационной деятельности и выборе профессии // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 10 (63). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-soft-skills-v-proforientatsionnoj-deyatelnosti-i-vybore-professii.html>.
10. Игнатович В.К., Бугакова М.В., Игнатович С.С. Образовательное сообщество «семья – школа» как коллективный субъект прогностической оценки качества образования: пути и трудности становления // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. №4 . С. 177-199. DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-177-199 С. 182, 183].
11. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал 2010. №2(4) с. 6-11.
URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=3594>
12. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2005. 390 с. URL: https://socioline.ru/files/5/39/bauman_zigmunt_-_individualizirovannoe_obshchestvo-2005.pdf
13. Мартынова Н.В., Мартынов В.В. Формирование творческих способностей студентов ВУЗа в процессе педагогического сотрудничества // The Scientific Heritage. 2020. №49-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tvorcheskih-sposobnostey-studentov-vuza-v-protseesse-pedagogicheskogo-sotrudnichestva> (дата обращения: 30.06.2025).

REFERENCES

1. Ostapenko, A. A. "The Theory of N. V. Kuzmina's Pedagogical System: Genesis and Consequences." South-Russian Journal of Social Sciences, no. 4, 2013. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pedagogicheskoy-sistemy-n-v-kuzminoy-genezis-i-sledstviya> (Accessed: 10/08/2025).
2. Zhidenev, S. V. "Education as the Basis for the Formation of a Healthy Person in Plato's Works." Text: Direct. Young Scientist. 2015. no. 2 (82). pp. 515-519. Available at: <https://moluch.ru/archive/82/14781/>.

3. Aristotle. Politics. Works: in 4 volumes. Aristotle; trans. from ancient Greek; editorial board: A.F. Losev [et al.]; eds. A.F. Losev, V.F. Asmus. Moscow: Mysl', 1983. Vol. 4. pp. 375-644.
4. Confucius. Lunyu (Conversations and Judgments)/Translation and commentary by L.S. Perelomov. St. Petersburg: Nauka, 2004. 448 p.
5. Augustine. About the City of God. Minsk: Belarusian Orthodox Church, 2000. 1008 p.
6. Pryazhnikov N.S. Psychology of Labor: a textbook for students of higher educational institutions. N.S. Pryazhnikov, E.Yu. Pryazhnikova. 5th ed., reprinted M.: Publishing Center "Academy", 2009. 480 p. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/PPT-2009/PPT-478.htm#n22>
7. Menshchikova, A.N. Theory of labor education in foreign pedagogical thought. A.N. Menshchikova. Text: direct. Young scientist. 2022. No. 7 (402). Pp. 181-183. URL: <https://moluch.ru/archive/402/88972/>.
8. Stepchenko E.V., Ivanova E.A. Evolution of labor education in domestic pedagogy in the 19th-20th centuries. Skif. 2018. No. 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-trudovogo-vospitaniya-v-otechestvennoy-pedagogike-v-xix-xx-veke> (date of access: 24.08.2025).
9. Antonova M.V. The role of soft skills in career guidance activities and choice of profession. The world of pedagogy and psychology: international scientific and practical journal. 2021. No. 10 (63). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-soft-skills-v-proforientatsionnoj-deyatelnosti-i-vybore-professii.html> .
10. Ignatovich V.K., Bugakova M.V., Ignatovich S.S. Educational community "family - school" as a collective subject of prognostic assessment of education quality: ways and difficulties of formation. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4 P. 177-199. DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-177-199
11. Feldshteyn D.I. A changing child in a changing world: psychological and pedagogical problems of the new school. National Psychological Journal 2010. No. 2 (4) p. 6-11. URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=3594>
12. Bauman Z. Individualized Society. Translated from English. edited by V.L. Inozemtsev. Moscow: Logos, 2005. 390 p. URL: https://socioline.ru/files/5/39/bauman_zigmunt_-_individualizirovannoe_obshchestvo-2005.pdf
13. Martynova N.V., Martynov V.V. Formation of University Students' Academic Abilities in the Process of Pedagogical Cooperation. The Scientific Heritage. 2020. No. 49-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tvorcheskih-sposobnostey-studentov-vuza-v-protssesse-pedagogicheskogo-sotrudnichestva> (date of access: 30.06.2025).

Информация об авторах: Екатерина Александровна Аулова – магистратура
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
tkacheva.ekaterina2016@yandex.ru

Владлен Константинович Игнатович – канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; методист Центра 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: 58202706100

vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Ekaterina A. Aulova- Master's degree, Kuban State University

Krasnodar, Russia

tkacheva.ekaterina2016@yandex.ru

Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. teacher, Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»; methodologist of the Center for Continuing Education "Khosta" of Sochi;

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 04.09.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.10.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2025.

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

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности
Theory, methodology and organization of socio-cultural activities*



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-39-59

УДК 37.013

EDN LCECRN

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ СКАЗОК НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ДОШКОЛЬНИКА

Дмитрий Юрьевич Рыбка

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

dmitriy.ribka.02@gmail.com

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

Аннотация. Введение. В статье рассматривался вопрос влияния сказок на эмоциональную сферу ребенка дошкольного возраста. Сказка является уникальным феноменом культуры, глубоко укоренённым в психологии детства. Она не просто развлекает ребёнка – сказка становится мощным средством формирования внутреннего мира, моральных установок и эмоционального развития. Сказка выступает не только образовательным инструментом, но и важным регулятором эмоционального состояния ребёнка. Влияние эмоционально насыщенных образов сказки позволяет детям постепенно научиться справляться с такими чувствами, как страх, тревога, радость, горе, без агрессивных реакций или замкнутости. Показано интегративное влияние эмоционального восприятия сказок на психическое развитие дошкольников. Представлена сказка как средство развития воображения, формирования творческого мышления, нравственного поведения, развития коммуникативных навыков, речи и мышления, коррекции и самопознания, как регулятор поведения и эмоцио-

нального состояния. **Методы исследования:** анализ научной литературы, систематизация, обобщение. **Результаты.** Представлена сказкотерапия как метод психолого-педагогического воздействия. Дано определение и особенности сказкотерапии. Охарактеризованы функции сказкотерапии в дошкольном возрасте. Показаны примерные этапы сказкотерапевтического занятия. Определено значение сказки в когнитивном развитии дошкольника, а также интеграция когнитивного и эмоционального в сказочном сюжете. Практические методы использования сказки для развития этих сфер. **Выводы.** Таким образом, сказки дают возможность детям осознавать свои эмоции, выстраивать отношения с окружающими, развивают их социальные навыки и стимулирует когнитивное развитие. Эмоционально окрашенные образы сказок становятся не только проводниками в мир фантазий, но и инструментами формирования психоэмоциональной зрелости, нравственного поведения и способности к саморегуляции.

Ключевые слова: сказка, дошкольники, эмоционально окрашенные образы, мир фантазий, формирования психоэмоциональной зрелости, способности к саморегуляции

Для цитирования: Рыбка Д.Ю., Игнатович С.С., Психологические механизмы влияния сказок на эмоциональную сферу дошкольника // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 5. С. 39-59

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-39-59

***Благодарность:** Благодарим анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.*

Original article

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE INFLUENCE OF FAIRY TALES ON THE EMOTIONAL SPHERE OF A PRESCHOOLER

Dmitry Yu. Rybka

Kuban State University

Krasnodar, Russia

dmitriy.ribka.02@gmail.com

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University;

Center for additional education «Hosta» Sochi

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. This article examines the influence of fairy tales on the emotional development of preschool children. Fairy tales are a unique cultural phenomenon deeply rooted in childhood psychology. They do more than simply entertain children; they become a powerful tool for shaping their inner world, moral principles, and emotional development. Fairy tales serve not only as educational tools but also as important regulators of a child's emotional state. The influence of emotionally charged fairy tale images allows children to gradually learn to cope with feelings such as fear, anxiety, joy, and grief without aggressive reactions or isolation. The integrative influence of the emotional perception of fairy tales on the mental development of preschoolers is demonstrated. Fairy tales are presented as a means of developing imagination, creative thinking, moral behavior, communication skills, speech and thinking, correction, and self-knowledge, and as a regulator of behavior and emotional state. **Research methods:** analysis of scientific literature, systematization, and generalization. **Results.** Fairy tale therapy is presented as a method of psychological and pedagogical intervention. The definition and characteristics of fairy tale therapy are provided. The functions of fairy tale therapy in preschool children are characterized. Sample stages of a fairy tale therapy session are shown. The importance of fairy tales in preschoolers' cognitive development is determined, as is the integration of cognitive and emotional aspects in fairy tale plots. Practical methods for using fairy tales to develop these areas are explored. **Conclusions.** Thus, fairy tales enable children to recognize their emotions, build relationships with others, develop their social skills, and stimulate cognitive development. The emotionally charged images of fairy tales not only serve as guides to a world of fantasy but also as tools for developing psychoemotional maturity, moral behavior, and the ability to self-regulate.

Keywords: fairy tale, preschoolers, emotionally charged images, fantasy world, development of psycho-emotional maturity, ability to self-regulate

For Citation: Rybka D.Yu., Ignatovich S.S., Psychological mechanisms of the influence of fairy tales on the emotional sphere of a preschooler. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 5. P. 39-59 (in Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-39-59

Acknowledgement: *Thanks to the anonymous reviewer for the detailed and compelling tips for improving this article.*

Введение

Дошкольный возраст – это период интенсивного становления личностных, когнитивных и социально-коммуникативных характеристик ребёнка. В это время закладываются основы нравственного поведения, развиваются творческие способности и формируются предпосылки к успешному общению со сверстниками и взрослыми. В этом контексте сказка выступает как универсальное средство, способное воздействовать на ребёнка в нескольких плоскостях одновременно: когнитивной, эмоциональной, ценностной и социальной.

Одной из важнейших функций сказки является воспитательная. Как отмечает Л.И. Божович, нравственное поведение ребёнка в дошкольном возрасте не формируется исключительно через прямые нравоучения, а опосредуется художественными образами, эмоционально окрашенными ситуациями и моделями поведения, понятными и близкими ребёнку.

Сказка позволяет ребёнку:

- осознать базовые моральные категории (добро и зло, справедливость, честность, помощь ближнему);
- видеть последствия неправильных поступков (жадность, обман, лень, трусость);
- воспринимать героев не как абстрактных персонажей, а как примеры для подражания или осуждения.

Например, в сказке «Гуси-лебеди» девочка, совершив ошибку (не усмотрела за братом), в итоге проявляет отвагу, решительность и доброту, чтобы его спасти. Ребёнок через такие сюжеты начинает сопереживать, оценивать поступки и делать выводы. По словам Д.Б. Эльконина, моральная оценка в дошкольном возрасте формируется через эмоциональное отношение к персонажам, а не через логический анализ, и сказка в этом — идеальный инструмент.

Кроме того, сказка способствует формированию устойчивых ценностных ориентиров. Символика сказочных образов (волшебник, злодей, помощник, препятствие) создает архетипическую структуру нравственного выбора, с которой ребёнок сталкивается в игровой, безопасной форме.

Сказка как инструмент формирования нравственных представлений, воображения, творческого мышления и коммуникативных навыков выступает уникальным феноменом культуры, глубоко укоренённым в психологии детства. Она не просто развлекает ребёнка, а становится мощным средством формирования внутреннего мира, моральных установок и эмоционального развития. Особенно значимым оказывается воздействие сказки на эмоциональную сферу ребёнка дошкольного возраста, поскольку именно в этот период происходит активное становление чувств, переживаний, способности к сопереживанию и саморегуляции. Этому способствуют особые психологические механизмы, через которые сказка влияет на личность ребёнка. К ним относятся: идентификация, проекция, эмоциональный катарсис, моделирование поведения, интериоризация и развитие воображения и символического мышления.

Методы исследования: анализ научной литературы, систематизация, обобщение.

Обзор литературы

Идентификация: путь к переживанию

Идентификация – это процесс, при котором ребёнок отождествляет себя с героем сказки, проживает его эмоции, ставит себя на его место. Это один из главных механизмов, обеспечивающих включение ребёнка в содержание сказочного повествования.

Как отмечал Л.С. Выготский, ребёнок «впитывает» содержание произведения не столько рационально, сколько эмоционально: он живёт в образе, а не анализирует его с позиции взрослого. Таким образом, ребёнок не просто понимает, что герой страдает, а ощущает его страх, волнение, радость как свои собственные [1].

Идентификация становится особенно яркой, если персонаж близок по возрасту или по внутреннему состоянию самому ребёнку. Например, ребёнок, испытывающий страх перед незнакомым, может особенно чутко реагировать на сцену, где герой оказывается в тёмном лесу. В этот момент он как бы «примеряет» на себя ситуацию и проживает эмоцию через героя, не рискуя при этом лично.

Л.И. Божович в своих трудах подчёркивала, что идентификация способствует развитию эмоционального опыта: «Чувство, если оно не прожито в ситуации, не усваивается ребёнком как личное переживание». В этом смысле сказка помогает расширять и углублять палитру эмоциональных состояний ребёнка [2].

Проекция: сказка как безопасное отражение внутренних чувств

Проекция в детской психологии понимается как бессознательное приписывание собственных переживаний, страхов, желаний другим людям или персонажам. В случае сказки ребёнок проецирует внутренние конфликты и эмоции на персонажей и сюжетные события. Это позволяет ему выразить трудноперевариваемые эмоции в безопасной форме.

Как писал А.А. Леонтьев, сказка обладает особой «контейнерной» функцией: она вбирает в себя внутренние чувства ребёнка и возвращает их в трансформированном, приемлемом для осознания виде [3]. Например, ребёнок, чувствующий обиду на родителей за наказание, может бессознательно ассоциировать себя с обиженным героем сказки, таким как Иванушка-дурачок, и получить тем самым утешение, моральную компенсацию.

Кроме того, проекция способствует снижению тревожности. Согласно исследованиям Е.О. Смирновой [4], ребёнок, перенаправляющий внутренние страхи на сказочные образы (например, на Бабу-Ягу или Кощея), может «разрядить» накопленную тревогу, особенно если финал сказки завершается победой добра. Таким образом, проекция в сказке выполняет не только выразительную, но и терапевтическую функцию.

Катарсис: эмоциональное освобождение и переработка чувств

Катарсис – это очищение и освобождение от сильных эмоций через их «переживание» в безопасных условиях. Этот механизм был впервые описан в античной трагедии, но нашёл своё применение и в современной детской психологии.

Сюжет большинства сказок строится на противостоянии добра и зла, напряжённом конфликте, который затем разрешается положительно. Такая структура создаёт «эмоциональную дугу»: сначала у ребёнка возникает тревога или сочувствие, затем – напряжение, и, наконец, – облегчение и радость. Этот эмоциональный путь позволяет ребёнку перерабатывать свои внутренние состояния.

По мнению А.В. Запорожца, катарсис способствует формированию первичных навыков эмоциональной саморегуляции [5]. Когда ребёнок «переживает» страшную ситуацию вместе с героем, но видит её благополучное завершение, он получает не только облегчение, но и уверенность в том, что трудности преодолимы.

Важно отметить, что катарсис в сказке всегда сопровождается моральным выводом. Победа доброго героя не просто радует – она утверждает справедливость, усиливает у ребёнка чувство безопасности и доверия к миру. Это крайне важно в дошкольном возрасте, когда эмоциональная стабильность напрямую влияет на общее психическое развитие.

Моделирование поведения: обучение через сюжет

Сказка не только вызывает эмоции, но и обучает – в том числе эмоциональному поведению. Герои сказок часто сталкиваются с трудностями, совершают ошибки, проявляют волю, терпение, доброту. Эти поведенческие модели становятся образцами для подражания.

Как подчёркивал Д.Б. Эльконин, сказка – это своеобразная «социальная лаборатория», в которой ребёнок учится действовать, не выходя за рамки игры [6]. Наблюдая за тем, как герой преодолевает препятствия, ребёнок внутренне моделирует своё поведение в похожих ситуациях.

Например, слушая сказку о Колобке, ребёнок может понять, что излишняя доверчивость к незнакомцам может быть опасной. Или, напротив, история о дружбе и взаимовыручке (например, «Теремок») помогает усвоить ценность сотрудничества. Это моделирование касается не только поведения, но и эмоциональных реакций: герой, не поддавшийся страху и победивший злодея, становится эмоциональным эталоном.

Интериоризация: усвоение сказочных смыслов

Интериоризация – это внутреннее присвоение внешнего опыта. В контексте сказки – это процесс, когда внешне наблюдаемые эмоциональные и нравственные модели становятся внутренними убеждениями ребёнка. Это особенно актуально для дошкольного возраста, когда ребёнок учится ориентироваться в мире не только по внешним правилам, но и по внутренним моральным ориентирам.

Сказка способствует формированию таких понятий, как добро, справедливость, честность, сострадание. Как отмечает А. Г. Асмолов [7], через сказочные сюжеты ребёнок овладевает нравственной картиной мира: «В сказке, где побеждает добро, ребёнок чувствует: “я – на стороне правильного”». Такие установки постепенно закрепляются и формируют основу будущей личности.

Интериоризация особенно успешно проходит при поддержке взрослого. Совместное обсуждение сказки, вопросов типа «почему герой так поступил?», «что бы ты сделал на его месте?» активизирует эмоционально-нравственную рефлексивность и способствует переходу от внешнего понимания к внутреннему усвоению.

Символизация и воображение: работа с чувствами через образы

Воображение — важнейший компонент эмоционального развития ребёнка. Через него он может свободно оперировать образами, моделировать эмоциональные ситуации и находить нестандартные решения. Сказка активизирует воображение, поскольку строится на символах, метафорах и аллегориях.

По мнению Ж. Пиаже, символическая функция сознания формируется именно в дошкольном возрасте, и сказка является идеальной средой для её развития [8]. Символические образы (волшебный лес, тёмная пещера, дракон, волшебник) не только развивают абстрактное мышление, но и помогают осознавать и обрабатывать сложные чувства.

Например, лес может символизировать неизвестность и страх, избушка на курьих ножках – опасность, которую можно победить, а волшебная палочка – возможность изменить ситуацию. Ребёнок, взаимодействуя с этими образами в воображении, учится управлять своими эмоциями.

Дополнительное значение приобретает творческая переработка сказки: рисунки по мотивам, инсценировки, лепка из пластилина. Всё это активизирует внутреннюю работу и позволяет ребёнку выразить те эмоции, которые он пока не может назвать словами.

Сказка воздействует на ребёнка не только как литературное или развлекательное произведение, но как важнейший инструмент эмоционального и психического развития. Через механизмы идентификации, проекции, катарсиса, моделирования, интериоризации и символизации ребёнок осваивает эмоциональные состояния, учится понимать других, регулирует свои реакции, формирует представления о добре и зле.

Таким образом, сказка – это не просто форма досуга, а важный фактор психического становления. Понимание этих механизмов может быть особенно полезным для педагогов, психологов и родителей, стремящихся гармонично развивать эмоциональную сферу ребёнка.

Сказкотерапия как метод психолого-педагогического воздействия

В условиях современного образования и воспитания всё большую значимость приобретает поиск мягких, экологичных форм психолого-педагогического воздействия на ребёнка. Одной из таких форм является сказкотерапия – метод, основанный на использовании сказки как средства диагностики, коррекции и развития личности. В дошкольном возрасте, когда ведущей деятельностью остаётся игра, а мышление носит наглядно-образный характер, именно сказка становится особенно эффективным инструментом взаимодействия с внутренним миром ребёнка.

Сказкотерапия – сравнительно молодое направление в практической психологии, но уже обладающее собственной теоретико-методологической базой. Её истоки прослеживаются в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Л.И. Божович, а современную основу составляют работы таких авторов, как Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, В.В. Ткаченко, Н.В. Сеницына, И.В. Вачков и др.

Определение и особенности сказкотерапии

Сказкотерапия – это метод психологического воздействия, при котором используются художественные, а также специально созданные терапевтические сказки с целью помочь ребёнку осознать свои эмоции, разрешить внутренние конфликты, изменить установки и поведение, а также развить личностные качества.

Как пишет Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, одна из основательниц отечественной сказкотерапии, «сказка помогает ребёнку найти ответ на внутренний вопрос, пережить эмоцию, преодолеть страх, увидеть выход из трудной ситуации, изменить отношение к себе и окружающему миру» [9].

Ключевая особенность сказкотерапии заключается в её ненасильственном характере: воздействие происходит через метафору, образ, символ — то есть в понятной и комфортной для ребёнка форме. Это особенно важно при работе с детьми, которые ещё не владеют в полной мере речевыми средствами для описания своих чувств, а также склонны к психологической защите при прямом обращении.

Кроме того, сказкотерапия позволяет установить доверительный контакт между взрослым (педагогом, психологом, родителем) и ребёнком. Совместное проживание сказки создает эмоциональное пространство, в котором ребёнок может «раскрываться» без страха оценки.

Результаты

Развитие воображения средствами сказки

Воображение – важнейший психологический механизм, обеспечивающий как познавательную активность, так и эмоциональную адаптацию. Именно в дошкольном возрасте, по мнению Л.С. Выготского воображение становится ведущей формой преобразования опыта ребёнка. Воображение помогает ребёнку предвосхищать результаты действий, «дистраивать» ситуацию, создавать образы, которых не существует в реальности.

Сказка способствует развитию воображения благодаря следующим характеристикам:

- обилие фантастических элементов (волшебные предметы, говорящие животные, превращения);
- яркие описания героев, мест и событий;
- возможность для ребёнка представить себя в роли героя, «оживить» сказочные образы в сознании.

Особую роль здесь играют народные сказки, где воображение развивается через многослойность символов и обобщённых образов, а также литературные сказки, в которых авторская позиция позволяет по-новому взглянуть на привычные архетипы.

Формирование творческого мышления

Творческое мышление предполагает способность к созданию новых идей, решений, сюжетов. Оно тесно связано с воображением, но включает также элементы анализа, синтеза и оригинальности.

По мнению А.Н. Лук [10], творческое мышление у детей развивается в условиях, когда они сталкиваются с «незавершёнными» или необычными задачами, требующими выхода за рамки стандартного мышления. Сказка обеспечивает следующие условия для развития творческого мышления:

Предлагает нестандартные ситуации и волшебные препятствия, которые можно решать разными способами;

Поощряет фантазирование, «переигрывание» сюжета;

Стимулирует создание новых сказочных историй по аналогии с известными.

В образовательной практике широко используются:

«Сказка наоборот» – ребёнку предлагают изменить конец или роли героев;

«Продолжи сказку» – упражнение, развивающее дивергентное мышление;

«Сказка по картинке» – развитие способности к ассоциативному мышлению и фантазии.

Сказка не требует «правильного ответа», а побуждает к самостоятельному поиску вариантов. Это снижает страх ошибки и повышает мотивацию к творчеству. Таким образом, она служит благоприятной основой для формирования оригинального, гибкого, образного мышления.

Развитие коммуникативных навыков через сказку

Общение в дошкольном возрасте является не только средством передачи информации, но и важнейшим условием социального и эмоционального развития. Сказка, особенно в интерактивной форме, выступает как мощный ресурс формирования коммуникативной компетентности.

Ребёнок, участвуя в сказке (в виде обсуждения, игры, драматизации), осваивает:

- навыки слушания и понимания речи другого;
- умение выразить свои мысли и чувства;
- основы диалогической речи (вопросы, ответы, уточнения);
- нормы этикета и правил общения (вежливость, уважение, очередность).

Кроме того, коллективное обсуждение сказок в группе способствует развитию таких качеств, как:

- умение договариваться и работать в паре;
- проявление инициативы и лидерства;
- принятие точки зрения другого.

В этом контексте сказка рассматривается как социальная модель взаимодействия, в которой герои вступают в диалог, конфликтуют, помогают, предают или спасают — то есть демонстрируют весь спектр межличностных отношений.

Также эффективны:

Рольевые игры по сказкам (ребёнок примеряет на себя поведение персонажа);

Совместное сочинение сказки в группе;

Творческие задания по мотивам сказок (создание мини-спектакля, постановка кукольного театра).

Психолог И.В. Вачков подчёркивает, что сказка помогает детям выразить даже те чувства и мысли, которые они затрудняются формулировать напрямую [11]. Таким образом, сказка становится своеобразным «мостом» между внутренним миром ребёнка и внешним общением.

Необходимо отметить, что сказка воздействует не на отдельные сферы (нравственную, когнитивную, коммуникативную и т.д.) поодиночке, а в комплексе. Так, ребёнок, придумывая сюжет (мышление), отождествляя себя с героем (эмоции), обмениваясь идеями с другими детьми (коммуникация), формирует целостное представление о себе, мире и месте человека в нём. Это способствует формированию личностной целостности, что является одной из задач дошкольного образования.

Функции сказкотерапии в дошкольном возрасте

Сказкотерапия выполняет целый ряд психолого-педагогических функций:

1. **Диагностическая функция.** По выбору сказки, реакции на её содержание, изменению настроения, манере инсценировки или рисунку по мотивам психолог может определить эмоциональное состояние ребёнка, выявить тревоги, внутренние конфликты или неудовлетворённые потребности [11].

2. **Коррекционная функция.** Через специально подобранные сказки можно корректировать страхи (например, страх темноты, одиночества), агрессию, тревожность, нарушенные формы общения. Сюжеты помогают ребёнку найти альтернативную модель поведения в проблемной ситуации.

3. Развивающая функция. Сказка способствует развитию воображения, образного мышления, эмоционального интеллекта, эмпатии, коммуникативных навыков. Также она укрепляет самооценку, уверенность в себе и способность принимать решения.

4. Воспитательная функция. Через сказку формируются нравственные ориентиры, представления о добре и зле, справедливости, долге, дружбе. Это важно для становления личностных установок и морали.

5. Профилактическая функция. Сказки могут использоваться для предупреждения проблем поведения, профилактики эмоционального выгорания, стрессов, нарушений адаптации к новым условиям (например, при поступлении в детский сад или переходе в старшую группу).

Виды сказкотерапии и формы работы

В практике используются различные виды сказкотерапии, в зависимости от целей и возраста ребёнка:

- Классическая сказкотерапия (работа с традиционными народными или авторскими сказками). Используется для обсуждения моральных и жизненных ценностей, формирования социального опыта.

- Метафорическая сказкотерапия (работа с символами и архетипами). Опирается на идеи К.Г. Юнга и используется при глубинной работе с личностными конфликтами.

- Создание терапевтической сказки. Ребёнок сам сочиняет или дописывает сказку. Это помогает осознать внутреннюю ситуацию, принять переживания и изменить их «сценарий».

- Интерактивная сказкотерапия (психодрама, театр, кукольная сказка). Через разыгрывание сказки в действии активизируется эмоционально-двигательная сфера, что особенно ценно для гиперактивных или застенчивых детей.

- Изотерапия на основе сказки (рисование сказочных персонажей, лепка, аппликация). Используется для детей, которым сложно выразить эмоции словами.

Формы работы включают как индивидуальные занятия, так и групповые. В группах эффективно развиваются коммуникативные навыки, умение договариваться, принимать другую точку зрения, что особенно важно в старшем дошкольном возрасте.

Примерные этапы сказкотерапевтического занятия

По Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [9], занятие по сказкотерапии может включать следующие этапы:

1. Вступление – создание доверительной атмосферы, «вход» в сказочное пространство (через волшебный предмет, музыку, ритуал).

2. Чтение или рассказ сказки — важно читать выразительно, с интонациями, вовлекая детей.

3. Обсуждение сюжета – задаются вопросы: «А почему герой так поступил?», «А что бы ты сделал?» и др.

4. Проживание сюжета – инсценировка, рисование, сочинение новой концовки.

5. Рефлексия и возвращение в реальность — обсуждение чувств, полученного опыта, плавный выход из образа.

Важно подчеркнуть, что терапевтическая сказка всегда должна иметь позитивный финал. Как подчёркивает Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [9], «окончание сказки должно давать ребёнку чувство уверенности, защищённости и внутреннего равновесия».

Эффективность сказкотерапии

Эффективность метода подтверждена как эмпирическими исследованиями, так и практикой детских психологов. Так, по данным наблюдений Л.С. Выготского [1], уже после 4–5 занятий у детей снижается тревожность, улучшаются навыки общения, повышается самооценка.

Сказкотерапия особенно результативна при:

1. адаптации к детскому саду;
2. эмоциональной неустойчивости;
3. повышенной тревожности;
4. нарушении поведения;
5. сниженной самооценке;
6. агрессии и протестных реакциях;
7. трудностях в общении со сверстниками или взрослыми.

Однако важно помнить, что сказкотерапия — это не универсальное средство. Она требует деликатного подхода, хорошего знания детской психологии и умения слышать ребёнка. Метод становится эффективным только при соблюдении условий безопасности, доверия и уважения к личности ребёнка.

Ограничения и этические аспекты

Как и любой метод психолого-педагогической практики, сказкотерапия имеет свои ограничения. Она не может быть использована при тяжёлых психических расстройствах без сопровождения клинического специалиста, а также в случаях, когда ребёнок категорически отказывается от сказочных форм взаимодействия.

Этически недопустимо использовать сказку для манипуляции или давления на ребёнка. Также следует избегать навязывания морали – задача взрослого не в том, чтобы «проповедовать», а в том, чтобы помочь ребёнку самому найти смысл.

Сказкотерапия – это уникальный метод, позволяющий мягко и эффективно воздействовать на эмоциональную сферу ребёнка, развивать его личность, формировать ценности и помогать в преодолении внутренних конфликтов. Её эффективность основана на глубинном понимании природы детского мышления и чувств, на доверии, уважении и совместном проживании опыта.

В условиях современного дошкольного образования сказкотерапия становится не просто дополнением к занятиям, а важным инструментом гармоничного психолого-педагогического сопровождения ребёнка. Применение сказки как терапевтического средства требует подготовки, наблюдательности и эмпатии, но в то же время — дарит детям мощный ресурс для личностного роста.

Когнитивное и эмоциональное развитие через сказку

В дошкольном возрасте основополагающее значение приобретает интеграция когнитивных (познавательных) и эмоциональных процессов. Современная психология рассматривает эти два аспекта развития не как изолированные, а как взаимосвязанные и взаимозависимые. Одним из эффективных средств одновременного развития как познавательной, так и эмоциональной сферы является сказка — доступная, образная, насыщенная символикой форма подачи жизненно значимой информации.

Значение сказки в когнитивном развитии дошкольника

Когнитивное развитие включает в себя формирование таких процессов, как внимание, память, мышление, речь, воображение и восприятие. Ведущие отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, отмечали, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы интеллекта и формируются элементы теоретического мышления.

Сказка, обладая яркой образностью, логичной (но в то же время воображаемой) структурой и повторяющимися элементами, активизирует несколько когнитивных процессов одновременно:

Мышление. Ребёнок, слушая сказку, делает умозаключения: кто прав, кто виноват, какие поступки привели к результату. Механизмы причинно-следственных связей, оценка ситуаций и выводов — всё это вовлекает логическое и образное мышление.

Память. Сказки способствуют развитию долговременной и оперативной памяти. Повторяющиеся структуры («три брата», «три испытания», «волшебный помощник») легко запоминаются и воспроизводятся детьми, формируя вербальную память.

Воображение. Сказка предлагает ребёнку «достроить» образы в сознании, представить несуществующее, «оживить» предметы. Воображение играет роль опоры для мышления, речи и игровой деятельности.

Речь. Слушание и пересказ сказок развивает словарный запас, грамматический строй, умение передавать последовательность событий. Как подчеркивает О.С. Ушакова, именно сказочный текст способен стимулировать развитие связной монологической речи у дошкольников [12].

Внимание и восприятие. Яркие образы, ритмичность, эмоциональные акценты удерживают внимание ребёнка и способствуют формированию произвольных форм восприятия.

Таким образом, сказка – это не только способ развлечения, но и мощный инструмент когнитивной стимуляции. Через сказочные сюжеты ребёнок осваивает базовые категории: пространство и время, добро и зло, причины и следствия, мотивы поведения.

Эмоциональное развитие через сказку

Эмоциональная сфера в дошкольном возрасте проходит интенсивное становление. С 3 до 7 лет дети начинают осознавать и дифференцировать эмоции, управлять ими, выражать чувства словами. Э. Эриксон считал этот период временем формирования базового доверия к миру, самостоятельности и инициативности [13].

Сказка здесь выполняет несколько важнейших функций:

1. Идентификация и выражение эмоций. Слушая сказку, ребёнок как бы «проживает» вместе с героем его радость, страх, обиду, одиночество или победу. Таким образом, он учится распознавать и называть эмоции, сопоставлять их с ситуациями, что является важным элементом развития эмоционального интеллекта.

2. Катарсический эффект. Переживание «опасных» эмоций в безопасной форме – один из механизмов, описанных в работах Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [9]. Ребёнок может бояться злого волка или Бабы Яги, но при этом знает, что в конце герой победит, а зло будет наказано. Это даёт ощущение эмоциональной безопасности и снижает тревожность.

3. Формирование эмпатии. Через сочувствие героям, желание им помочь, ребёнок развивает способность к сопереживанию. Сказка способствует пониманию чужого состояния, мотивов поступков, что является основой нравственного развития.

4. Регуляция поведения. Сказка может выступать как «социальная инструкция»: какие эмоции уместны, какие действия допустимы в обществе. Например, сказка «Колобок» может быть рассмотрена с точки зрения последствий непослушания и самонадеянности.

5. Психологическая защита и сублимация. Через отождествление с героем ребёнок может «проиграть» травматический опыт или внутренний конфликт. Это особенно эффективно в индивидуальной или групповой сказкотерапии, когда сказка становится символическим выражением внутреннего состояния ребёнка^[6].

Интеграция когнитивного и эмоционального в сказочном сюжете

Сказка уникальна тем, что она одновременно активизирует обе сферы – и когнитивную, и эмоциональную. Так, например, в процессе обсуждения сюжета педагог может задавать вопросы как логического (почему герой поступил так?), так и эмоционального плана (а что он при этом чувствовал?).

Пример: в сказке «Три поросёнка» ребёнок анализирует действия героев, рассуждает о причинах разрушения домов, делает выводы о важности труда и ответственности. Одновременно он испытывает страх за героев, радость от победы, удивление. Всё это способствует комплексному развитию личности.

Сказочные персонажи становятся своеобразными «моделями» чувств и поведения, а сюжет – ареной для проигрывания жизненных сценариев. Такое единство логического и эмоционального делает сказку мощным инструментом формирования не только знаний, но и ценностей, жизненных ориентиров.

Практические методы использования сказки для развития когнитивной и эмоциональной сфер

В дошкольной педагогике используется широкий спектр методов:

1. Чтение и обсуждение сказок с элементами диалога. Обсуждение поступков героев, выделение мотивов, «что бы сделал ты на месте героя?».
2. Составление сказки по плану или с опорой на картинки – развивает речь, воображение, умение логически выстраивать сюжет и выражать чувства.
3. Ролевая игра по сказке — активизирует как интеллектуальные, так и эмоциональные процессы через проживание ролей.
4. Сказка с «ошибкой» – детям предлагается заметить логические или нравственные несоответствия (например, если колобок вернулся домой), что стимулирует критическое мышление и эмоциональную реакцию.
5. Создание собственных сказок – ребёнок может выразить своё эмоциональное состояние в форме вымышленного сюжета. Это ценно как для самопонимания, так и для когнитивной активности.

Педагогическая задача – направлять эти процессы, задавая вопросы, создавая условия для размышлений и обсуждений, а не просто читать сказку «для развлечения».

Научные подходы и подтверждение эффективности

Исследования показывают высокую эффективность сказок в развитии комплексных познавательных-эмоциональных качеств:

В эксперименте Н.В. Сеницыной выявлено, что дети, регулярно участвующие в сказкотерапевтических занятиях, демонстрируют более высокий уровень развития воображения, внимания и эмоциональной отзывчивости [14].

А.А. Смирнова подчёркивает, что эмоциональная насыщенность сюжета активизирует механизмы долговременной памяти, а значит способствует лучшему усвоению знаний [15].

Л.И. Божович приводит данные о снижении уровня тревожности и росте эмоциональной стабильности у детей, регулярно слушающих и обсуждающих сказки с взрослым [2].

Таким образом, научные данные подтверждают: сказка может рассматриваться как интегративное средство развития когнитивной и эмоциональной сфер, при условии, что взрослый не просто пассивно читает текст, а активно взаимодействует с ребёнком в процессе интерпретации и обсуждения.

Интегративное влияние эмоционального восприятия сказок на психическое развитие дошкольников

Современные подходы в психологии и педагогике подчеркивают, что развитие ребёнка на дошкольной стадии должно рассматриваться как целостный, интегративный процесс. В этом контексте особую ценность представляет сказка, поскольку она органично объединяет когнитивные, эмоциональные, социальные и личностные компоненты психического развития. Эмоциональное восприятие сказки становится не просто средством развлечения или познания, а полноценным инструментом воспитания, обучения и коррекции поведения ребёнка.

Эмоциональное вовлечённость в сказку активизирует психические процессы. Сказка не только воздействует на эмоции детей, но и играет ключевую роль в их когнитивном развитии. Исследования Л. С. Выготского показывают, что эмоционально насыщенные художественные образы вызывают активное воображение и память у ребёнка, что способствует развитию речи и мышления. В своей работе [1] Выготский отмечает, что дети, активно вовлечённые в восприятие сказок, начинают более ярко воспринимать окружающий мир и проявляют больший интерес к обучению.

Л.И. Божович в монографии «Личность и её формирование в детском возрасте» [2] подчеркивает, что в дошкольном возрасте ребёнок усваивает моральные нормы не путём логических рассуждений, а через эмоциональное отождествление с героями сказок. Таким образом, сказки становятся не только формой развлечения, но и важным воспитательным инструментом, через который дети моделируют социальные роли и осваивают нравственные установки.

Формирование нравственного поведения через сказку

Сказка оказывает важнейшее влияние на нравственное развитие дошкольников. Через переживания за героев дети начинают осознавать, что такие качества, как честность, доброта, справедливость, смелость, являются положительными. В этом смысле сказка служит мощным механизмом формирования моральных ориентиров, который помогает ребёнку понять принципы добродетели и ответственности.

Д.Б. Эльконин в работе «Психология игры» подчёркивает, что процесс эмоционального сопереживания сказочным героям помогает детям не только воспринимать мир эмоционально, но и делать первые шаги в понимании нравственных норм. Эльконин утверждает, что сказка в детской практике выступает средством социальной адаптации, поскольку через неё дети осваивают способы взаимодействия с окружающими [16].

Сказка как средство коррекции и самопознания

Важно отметить, что сказка помогает не только в формировании социальных

и моральных норм, но и в коррекции поведения. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева в своей книге [9] подчеркивает важность сказки в коррекционной работе с детьми, сталкивающимися с различными эмоциональными проблемами. Сказкотерапия позволяет детям безопасно выразить и переработать внутренние конфликты, способствует формированию позитивного самоощущения и «Я-концепции». В процессе переживания событий сказки, например, через эмоциональные отклики на чувства персонажей, ребёнок может научиться решать внутренние проблемы, что становится важным шагом к психоэмоциональному развитию.

Развитие речи и мышления через эмоционально окрашенную сказку

Эмоциональное восприятие сказок активно способствует развитию не только эмоций, но и мыслительных процессов. Исследования Р.М. Чумичёвой в статье «Использование сказки в развитии речи детей дошкольного возраста» (2009) [17] показывают, что при активном восприятии сказок, особенно с включением игровых приёмов (инсценировок, драматизаций), значительно повышаются показатели речевого развития и словарного запаса у детей 5-6 лет. Дети, участвующие в активных обсуждениях сказок, проявляют большую заинтересованность в речи, лучше понимают структуру языка и активно используют новые слова в повседневной жизни.

Сказка как регулятор поведения и эмоционального состояния

Сказка выступает не только образовательным инструментом, но и важным регулятором эмоционального состояния ребёнка. Влияние эмоционально насыщенных образов сказки позволяет детям постепенно научиться справляться с такими чувствами, как страх, тревога, радость, горе, без агрессивных реакций или замкнутости. Через сказку дети учатся выражать свои чувства в безопасной и принятой социальной среде.

Классическая монография Б. Беттельхейма «*The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*» (New York: Vintage Books, 1976. 328 p.) [18] подтверждает, что сказки играют ключевую роль в психическом созревании детей, помогая им осознавать и перерабатывать собственные переживания, что способствует их эмоциональному и личностному развитию.

Выводы

Таким образом, сказки дают возможность детям осознавать свои эмоции, выстраивать отношения с окружающими, развивают их социальные навыки и стимулирует когнитивное развитие. Эмоционально окрашенные образы сказок становятся не только проводниками в мир фантазий, но и инструментами формирования психоэмоциональной зрелости, нравственного поведения и способности к саморегуляции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 88 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1972. – 579 с.
4. Смирнова, Е.О. Психология дошкольника: учеб. пособие / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
5. Запорожец, А. В. Психология восприятия сказки ребёнком-дошкольником / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 203–222.
6. Эльконин, Д.Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2010. – 384 с.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. - М. : Педагогика-Пресс, 1994. - 526, [1] с.
9. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии: теория, практика, тренинг / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2018. – 320 с.
10. Лук А.Н. Мышление. и творчество. Издательство политической литературы. Москва 1976. Page 3. Лук Александр Наумович. Л 84 Мышление и творчество. М., Политиздат. 133 с.
11. Вачков, И. В. Основы сказкотерапии / И. В. Вачков. – М. : Академический проект, 2002. – 224 с
12. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2001. – 256 с.
13. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон, пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Летний сад, 2000. – 415 с. – (Мастерская психологии и психотерапии). – Указ. имен: с. 413. – Кн. издана также в изд. "Речь". – ISBN 5-89740-036-9.
14. Сеницына, Н. В. Сказкотерапия в работе с детьми дошкольного возраста / Н. В. Сеницына // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 103–109.
15. Смирнова, Е. О. Психология дошкольника : учеб. пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
16. Эльконин Д.Б. «Психология игры»
17. Чумичёвой Р. М «Использование сказки в развитии речи детей дошкольного возраста» (2009)
18. Беттельхейм, Б. Волшебство сказки: значение и важность сказок / пер. с англ. – М.: Педагогика, 1994. — 384 с.

REFERENCES

1. Vygotsky, L. S. *Imagination and Creativity in Childhood*. L. S. Vygotsky. Moscow: Pedagogy, 1984. 88 p.
2. Bozhovich, L. I. *Personality and Its Formation in Childhood: A Psychological Study*. L. I. Bozhovich. Moscow: Education, 1968. 464 p.
3. Leontiev, A. N. *Problems of Psyche Development*. A. N. Leontiev. - Moscow: Nauka, 1972. 579 p.
4. Smirnova, E. O. *Psychology of Preschoolers: A Manual*. E. O. Smirnova. Moscow: Academy, 2006. 240 p.
5. Zaporozhets, A. V. *Psychology of Preschooler's Perception of Fairy Tales*. A. V. Zaporozhets. *Selected Psychological Works: in 2 volumes*. - Moscow: Pedagogy, 1986. Vol. 1. Pp. 203-222.
6. Elkonin, D. B. *Developmental Psychology*. D. B. Elkonin. -Moscow: Pedagogy, 1989. 560 p.
7. Asmolov, A. G. *Personality as a Subject of Psychological Research* A. G. Asmolov. Moscow: Smysl, 2010. 384 p.
8. Piaget J. *Speech and thinking of the child*. Comp., new ed. translation from French, comment. Val. A. Lukova, Vl. A. Lukova. M.: Pedagogika-Press, 1994. 526, [1] p.
9. Zinkevich-Evstigneeva, T. D. *Fairy Tale Therapy Workshop: Theory, Practice, Training*. T. D. Zinkevich-Evstigneeva. St. Petersburg: Rech, 2018. 320 p.
10. Luk A.N. *Thinking and creativity*. Publishing house of political literature. Moscow 1976. Page 3. Luk Aleksandr Naumovich. L 84 *Thinking and creativity*. Moscow, Politizdat. 133 p.
11. Vachkov, I. V. *Basics of Fairy Tale Therapy*. I. V. Vachkov. Moscow: Akademichesky Proekt, 2002. 224 p.
12. Ushakova O. S. *Speech development in preschoolers*. Moscow: Publishing house of the Institute of Psychotherapy. 2001. – 256 p.
13. Erikson E. G. *Childhood and Society*. E. G. Erikson, translated from English and scientifically ed. by A. A. Alekseev. 2nd ed., revised and enlarged. St. Petersburg: Letniy Sad, 2000. 415 p. (Workshop of Psychology and Psychotherapy). Index of names: p. 413. The book was also published in the "Rech" Publishing House. ISBN 5-89740-036-9.
14. Sinitsyna, N. V. *Fairy Tale Therapy in Work with Preschool Children*. N. V. Sinitsyna. *Voprosy psihologii*. 2012. No. 2. pp. 103–109.
15. Smirnova, E. O. *Psychology of a Preschooler: a Textbook*. E. O. Smirnova. M.: Academy, 2006. 240 p.
16. Elkonin, D.B., "The Psychology of Play"
17. Chumicheva, R.M., "The Use of Fairy Tales in the Speech Development of Preschool Children" (2009)
18. Bettelheim, B., "The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales ". translated from English. M.: Pedagogy, 1994. 384 p.

Информация об авторах: Дмитрий Юрьевич Рыбка – студент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) психология образования.
г. Краснодар, Россия
dmitriy.ribka.02@gmail.com

Светлана Сергеевна Игнатович – 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.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Dmitry Y. Rybka – student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University", field of study 44.03.02 psychological and pedagogical education, focus (profile) educational psychology
Krasnodar, Russia
dmitriy.ribka.02@gmail.com

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>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

The authors has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.09.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.10.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2025

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

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»



*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*
Theory, methodology and organization of socio-cultural activities

Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-60-72

УДК 372.874

EDN SCQKTO

**ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КИТАЯ**

Ян Сяохан

Московский Педагогический Государственный Университет
г. Москва, Россия;
г. Вэйнань, провинция Шэньси, Китайская Народная Республика
Xiaohang.yang@mail.ru

Сергей Евгеньевич Игнатъев

Московский Педагогический Государственный Университет
г. Москва, Россия
ise_hgf@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье поднимается вопрос обучения национальному пейзажу на уроках изобразительного искусства в начальной школе Китайской Народной Республики. Представлены формы и методы изучения китайской пейзажной живописи на этапе осмысления детьми начальных классов теоретических и практических аспектов данного жанра. Представлено два этапа исследования. На первом этапе рассматриваются теоретические и историко-культурные аспекты изучения детьми китайской пейзажной живописи. Второй представляет собой практическое обучение младших школьников искусству создания пейзажа. Отмечено, что в процессе работы над пейзажем школьники не только учатся творчески мыслить, перенося на бумагу свое представление об окружающем мире в целом, но и передавать свои чувства, свое настроение от встречи с природой. *Цель исследования* – рассмотреть систему обучения китайских учеников начальных классов национальной пейзажной живописи, позволяющей активизировать их познавательную активность и творческое мышление. В процессе исследования дана характеристика китайской пейзажной живописи, определены ее национальные особенности и специфические черты; обозначены методы и формы организации учебного процесса, направленного на теоретическое и практическое изучение пейзажа школьниками начальных

классов на уроках изобразительного искусства; выявлены воспитательные и развивающиеся аспекты изучения пейзажа китайскими учениками начальной школы. **Материалы и методы.** В качестве материалов данного исследования были использованы образцы картин национального китайского пейзажа, написанных китайскими мастерами живописи, и применялись следующие методы: аналитический; метод педагогического наблюдения; формирующий; сравнительно-сопоставительный. **Вывод и заключение.** Национальная пейзажная живопись пробуждает в сердце детей любовь к родной природе и патриотические чувства, способствует раскрытию творческого мышления, воображения и фантазии.

Ключевые слова: изобразительное искусство, пейзажная живопись, национальная специфика, начальная школа, методика обучения

Для цитирования: Ян Сяохан, Игнатьев С.Е. Изучение национальной пейзажной живописи в начальной школе Китая // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 5 . С. 60-72

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-60-72

Благодарность: Благодарим анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

Original article

STUDYING NATIONAL LANDSCAPE PAINTING IN ELEMENTARY SCHOOL IN CHINA

Yang Xiao Hang

Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia / Weinan, Shaanxi Province, People's Republic of China
Xiaohang.yang@mail.ru

Sergey Evgenievich Ignatiev

Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
ise_hgf@mail.ru

Abstract. The article raises the issue of teaching the national landscape in art lessons in elementary schools of the People's Republic of China. The forms and methods of studying Chinese landscape painting at the stage of comprehension by primary school children of the theoretical and practical aspects of this genre are presented. Two stages of the study are presented. At the first stage, the theoretical and historical-cultural aspects of the study of Chinese landscape painting by children are considered. The second one is a practical

training for younger students in the art of landscape creation. It is noted that in the process of working on a landscape, schoolchildren not only learn to think creatively, transferring their ideas about the world around them to paper, but also convey their feelings and their mood from meeting nature. The purpose of the study is to consider the system of teaching Chinese elementary school students national landscape painting, which allows them to activate their cognitive activity and creative thinking. In the course of the research, the characteristics of Chinese landscape painting are given, its national characteristics and specific features are determined.; The methods and forms of organizing the educational process aimed at the theoretical and practical study of landscape by primary school students in art lessons are outlined; educational and developing aspects of landscape study by Chinese elementary school students are identified. **Materials and methods.** The materials of this study were samples of paintings of the national Chinese landscape, painted by Chinese masters of painting, and the following methods were used: analytical; method of pedagogical observation; formative; comparative. **Conclusion and conclusion.** National landscape painting awakens in the hearts of children the love of their native nature and patriotic feelings, promotes the disclosure of creative thinking, imagination and fantasy.

Key words: fine arts, landscape painting, national specifics features, elementary school, teaching methods

For Citation: Yang Xiao Hang, Ignatiev S.E. Studying National Landscape Painting in Elementary School in China. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 5. P. 60-72 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-60-72

Acknowledgement: We thank the anonymous reviewer for his detailed and insightful suggestions to improve this article.

Введение

Культура китайского народа обладает национальной спецификой. Этническое своеобразие китайского духовного наследия широко преломляется в живописи, ярким образцом которой является пейзаж. Китайская пейзажная живопись, как отмечает Лю Цзыюй, «занимает особое положение на современной художественной арене. Но, несмотря на ее всемирное признание, этот жанр национального искусства остается на периферии полноценных научных исследований. Его наследие не систематизировано, его художественная эволюция внеисторична, хотя пейзажная живопись, также, как и другие жанры, отражает исторический процесс развития китайского общества и культуры» [1, с. 3]. Но, учитывая роль пейзажной живописи в духовном развитии подрастающего поколения, ее изучение в рамках предмета «Изобразительное искусство» является целесообразным.

Как отмечает С.М. Авдеева, уроки изобразительного искусства в китайской школе помогают не только научить детей изобразительным навыкам, но и сформировать у них чувство прекрасного, эстетическое восприятие окружающего мира в контексте национальной идентичности. А приобщая обучающихся через те или иные виды искусства к национальным истокам и традициям, педагог, помогая детям усваивать изображения различных предметов и сюжетов, дает им возможность понять, насколько китайская живопись отличается от западных канонов изобразительного искусства [2].

Согласно образовательной концепции КНР, направленной на всестороннее развитие личности, изучение традиционных видов искусства и культуры, к которым относится и живопись, вводится в контекст четырнадцати предметов, а также находит свое воплощение в деятельности структур дополнительного образования – таких как кружки и студии [3, с. 80]. При этом, как показал опрос школьных преподавателей, проводимый с целью выяснить, какие аспекты традиционной культуры они считают самыми востребованными, больше половины респондентов отметили, что изучать сугубо национальные виды искусства следует уже с того самого момента, как ученик перешагнул порог начальной школы [3]. И именно теоретическое и практическое изучение пейзажной живописи, с точки зрения педагогов и методистов КНР, несет в себе созидательный момент: развивает познавательную активность и творческие способности учащихся, расширяет их кругозор, формирует аналитическое мышление и стимулирует развитие воображения у младших школьников [4].

В данной статье мы рассмотрим принципы обучения национальной живописи учеников начальных классов китайской общеобразовательной школы.

Актуальность темы обусловлена необходимостью знакомства детей с пейзажем уже на ранних этапах школьного обучения, поскольку к возрасту 6-7 лет «общекультурное и эстетическое развитие ребенка таково, что преподаватель сможет успешно развивать у него ряд практических умений и навыков, связанных с формированием мышления» [5, с. 3], направленного на понимание природы как начала, связывающего человека с окружающим миром. На фоне возрождения китайской национальной культуры, которое происходит в настоящее время в современном Китае, обучение младших школьников пейзажной живописи в духе уникального национально-культурного контекста, дает возможность повысить их творческий уровень и культурную грамотность.

Цель исследования – рассмотреть систему обучения китайских учеников начальных классов национальной пейзажной живописи и дать методические рекомендации по повышению качества обучения, в процессе которого будет активизироваться познавательную активность детей и их творческое мышление.

В процессе исследования были поставлены следующие задачи:

– дать характеристику китайской пейзажной живописи, определив ее национальные особенности и специфические черты;

– определить методы и формы организации учебного процесса, направленного на теоретическое и практическое изучение пейзажа школьниками начальных классов на уроках изобразительного искусства;

– выявить воспитательный и развивающий аспект изучения пейзажа китайскими учениками начальной школы.

Научная новизна исследования заключается в расширении представления о китайской живописи в системе образования младших школьников

Теоретическая значимость исследования заключается в решении такой важной научно-педагогической задачи, как раскрытие и расширение методических возможностей изучения пейзажа как одного из национальных видов искусства в процессе обучения основам изобразительной грамоты в китайской начальной школе.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и обосновании методики изучения китайского национального пейзажа, способствующей повышению познавательной активности учащихся в процессе занятий изобразительным искусством.

Материалы и методы

В качестве материалов данного исследования были использованы образцы картин национального китайского пейзажа, написанных китайскими мастерами живописи и применялись следующие методы:

- аналитический метод;
- метод педагогического наблюдения;
- формирующий метод;
- сравнительно-сопоставительный метод.

Результаты и обсуждение

Китайская пейзажная живопись является в высшей степени уникальным явлением. Поэтому уже в первом классе следует знакомить детей с этим видом китайского национального искусства. Конечно, на начальном этапе это знакомство должно носить теоретический характер, но быть увлекательным и интересным. По мнению китайских педагогов, путешествие в мир национальной живописи, которое можно проводить в виде игры, позволит переломить ситуацию с пренебрежительным отношением детей к урокам изобразительного искусства, которое, к сожалению, имеет место среди школьников, считавших, что гораздо важнее заниматься, к примеру, математикой, чем рисованием, да и экзамены по изобразительному искусству отсутствуют [6, с. 230].

Главная цель, которую ставит педагог, решивший проводить цикл уроков по обучению своих воспитанников принципам китайской национальной живописи, – научить детей понимать красоту и эстетическую ценность данного жанра. Конечно, учитывая тот факт, что мышление и ценностные суждения детей, только переступивших порог общеобразовательной школы, еще несовершенны, учитель не может

объяснять ученикам философский подтекст художественных образов, сошедших с полотен известных художников, не может апеллировать эстетическими категориями, лежащими в основе китайской национальной живописи. Процесс обучения живописи требует от преподавателей поиска альтернативных способов освоения материала. Например, через сравнение картин, написанных китайскими художниками с западноевропейской пейзажной живописью. Так, показав учащимся несколько пейзажей, созданных как китайскими, так и европейскими живописцами, преподаватель вначале просит определить, какие из них принадлежат национальной школе живописи, а потом объяснить, почему они так думают. Так, дети, разглядывая иллюстрацию китайского пейзажа (рис. 1), обращают внимание на тонкость линий, нежность красок и умение художника видеть красоту в мелочах. А вот на полотнах пейзажах, входящих в фонд европейского искусства, мазки более грубые, отчего такие картины следует смотреть на расстоянии (рис. 2).



Рис. 1. Китайский пейзаж. Горы



Рис. 2. Западноевропейский пейзаж. Горы

С чем это связано? Учитель объясняет детям эту особенность, погружая их в историю: «Веками китайские мастера создавали свои шедевры на узкой полоске

тонкой бумаги или шелке при помощи кисточки и туши. Такие картины никогда не обрамлялись в рамы, как европейские полотна. Они хранились в свитках и доставались только для того, чтобы продемонстрировать шедевры гостям или полюбоваться ими. Горизонтальные свитки предназначались для созерцания на столе, вертикальны – для вывешивания на стену. Однако, чтобы понять нашу национальную живопись недостаточно просто уметь механически выводить плавные линии кисточкой. Нужно научиться видеть красоту окружающего мира, чувствовать ее. При этом сюжет, представленный на картине, нужно уметь читать. Не рассматривать, а именно читать» [7].

На первом этапе, изучения национального пейзажа учитель вместе с детьми должен определить символическую сторону китайского пейзажа, которая выделяет его на фоне произведений пейзажного жанра, написанных художниками других стран.

«Вот рассмотрим, – общается учитель к детям, – внимательно еще раз пейзаж, написанный китайским художником (*рис. 1*). На что вы обратили внимание?».

Ученики обращают внимание на более бледную цветовую гамму, нежную палитру красок, очень нежные мазки.

Учитель спрашивает учеников: «А можно сказать, что пейзаж, написанный китайским художником точно копирует реальную природу?» Этим вопросом учитель подводит детей к мысли, что главное отличие китайской пейзажной живописи от, например, западноевропейской состоит в том, что внутренний смысл картины, ее содержание преобладает над внешним сходством с изображаемым объектом. Китайские живописцы в процессе работы над картиной всегда движутся от сложности к простоте. Их пейзажи очень часто напоминают детские рисунки. «Что можно еще заметить, изучая китайский национальный пейзаж? – спрашивает учитель детей.

Некоторые из учеников замечают «белые пустоты» на картине.

И тогда учитель объясняет: «Если европейский художник заполняет все пространство картины деталями, прописывая каждый штрих, то китайский художник зачастую не заполняет красками все пространство. Но эта образующаяся на картине вокруг изображения пустота несет определенный смысл. Какие ассоциации может вызвать у зрителей пустое пространство вокруг гор? Не правда ли, оно напоминает туман или облака?»

Учитель показывает еще одну картину, на которой изображены золотые рыбки (*рис. 3*). Детям кажется, что рыбки не плавают, что они словно повисли в воздухе. А на самом деле, пустота вокруг них – это вода.

Так, дети при помощи учителя делают выводы, что отличительная особенность китайской пейзажной живописи – это ограничение цветовой палитры. Китайские живописцы всегда склонялись к мысли, что изобилие цвета отвлекает от красоты внутренней, от подлинной красоты окружающего мира. Эта красота – в восходах и закатах, в лепестках розы, в иголках хвойного дерева. И она неброская, неяркая, а очень теплая и нежная.



Рис. 3. Китайский пейзаж с золотыми рыбками

На первом этапе изучения школьниками картин пейзажного жанра учитель, показывая им иллюстрации или слайды, на которых представлены горы, водопады, цветы, деревья и т. п. просит младших школьников поделиться впечатлением, какие чувства вызывают образы, представленные на этих картинах.

Следует отметить, что важной частью процесса обучения является сравнительный анализ произведений, близких по тематике. Сравнивая пейзажи, на которых изображен, к примеру, водопад в горах, дети учатся отличать «шедевр» от «самодеятельности», учатся видеть достоинства и недостатки произведений, хотя пока еще не могут художественно описать последние. Но, тем не менее, подобная работа формирует навыки анализа, который они смогут сделать в более старшем возрасте.

В процессе теоретического осмысления национальной пейзажной живописи дети обязательно должны познакомиться с классиками китайского пейзажного жанра, которые «использовали весь арсенал средств художественной выразительности, чтобы показать красоту родной природы». Большинство китайских художников-пейзажистов, несмотря на то, что подверглись влиянию западноевропейской культуры, все же «постоянно черпали вдохновение из народного творчества, например, из традиционного китайского жанра шаньшуй («горы и воды»)» [8, с. 143].

На историко-культурном этапе изучения китайской национальной живописи китайские преподаватели стараются организовывать экскурсии учеников в музеи национального искусства или художественные галереи, где представлены великолепные образцы «пейзажной лирики» в красках. На наш взгляд, такие экскурсии дают больше, чем репродукции картин, прикрепленных к доске, или видеоряд пейзажей, представленный с помощью цифровых технологий.

Анализируя вместе с детьми образцы китайской пейзажной живописи неплохо будет, если преподаватель, демонстрируя детям картины, обратится к национальной китайской поэзии. Подобранные к визуальному ряду поэтические строки позволят более глубоко воспринять образ, развивая у детей эстетический вкус и чувства восприятия прекрасного.

Но, несмотря на теоретический аспект изучения китайского пейзажа, особое внимание следует уделить все же практическому обучению, позволяющему детям на практике прикоснуться к пейзажной живописи, что поможет им лучше познать все секреты этого жанра в его национальном преломлении.

Практическую часть обучения национальному пейзажу следует начинать «с выполнения учащимися простых узоров и форм, которые наиболее широко используются в китайской живописи. Через копирование и подражание школьники постепенно осваивают традиционные живописные техники. Для этого выбираются наиболее типичные изображения – такие как горы и скалы, цветы и деревья» [6, с. 233]. Но, чтобы учебная деятельность не превратилась в рутину, учителям необходимо проводить уроки в занимательной форме, которая поможет стимулировать интерес школьников к изучению китайской пейзажной живописи. Кроме того, даже при переходе к практическим занятиям не следует акцентировать внимание только на технике выполнения, но и обогащать их знания учеников фактами из истории и культуры древнего Китая. Историко-культурный аспект вместе с формированием практических навыков поможет через создание учебных ситуаций «удержать внимание детей и достичь эффективных результатов в процессе обучения» [6, с. 232].

На практическом этапе изучения китайского пейзажа, который носит творческий характер, учителю следует уделить особое внимание оттенкам красок, их сочетанию между собой и ритмичному расположению на листе. Дети должны понимать, что характеристика изображенного на картине объекта дается именно цветом. Например, добавляя оттенок коричневой или зеленой краски в изображаемые на картине скалы, деревья, листья, траву мох и тому подобное, художник, таким образом, передает состояние природы и ее «настроение», зависящее от конкретного сезона или природных явлений [2].

Пейзажное рисование имеет большое значение для воспитания подрастающей личности, поскольку оно дает простор детской фантазии и возможность разнообразить творческую деятельность ребенка. Поэтому китайские педагоги всегда были против бездумного копирования образцов пейзажной живописи. Поэтому учеников, уже познавших технические азы выполнения пейзажной зарисовки, учитель должен направлять детей в сторону реалистичности их творчества. В связи с этим педагог нацеливает детей на постоянное общение с природой, в процессе которого им может открыться глубина образа. Дети должны понять, что если художник только фантазирует при изображении каких-то явлений, то это всегда звучит фальшиво. Художник в процессе создания пейзажа должен научиться передавать эмоционально-действенный колорит реалистического изображения [9]. Познавая специфические тонкости национального пейзажа, дети, понимая, что художник не всегда использует яркие краски, а обращается к более сдержанным, приглушенным тонам, которые помогают выразить его отношение к окружающему миру, сами начинают рисовать в данной манере, творчески переосмысливая содержательную сторону китайской пейзажной живописи.

В настоящее время, несмотря на то, что методика обучения национальному пейзажу в китайской начальной школе еще не разработана (к сожалению, в общеобразовательных учебных заведениях КНР по-прежнему существует проблема формального подхода, в рамках которого «обучающиеся чаще всего копируют предметы, фигуры, их комбинации и не используют творческие способности для создания индивидуальности своей работы» [10, с. 116]), все же в китайских школьных программах по изобразительному искусству четко определено место пейзажа, а образовательными и воспитательными задачами предписано обучение школьников национальной пейзажной живописи, в рамках которого «школьники должны научиться восприятию природной красоты, пониманию явлений природы, а также отражению природного мира в позитивном контексте пейзажного жанра» [10, с. 117]. Но, чтобы данная цель была достигнута, учителям следует организовывать занятия по рисованию на открытом воздухе. Только оказавшись на природе и реально увидев краски окружающего мира, учащиеся смогут прочувствовать красоту гор, рек, лесных тропинок, полей и лугов, а потом, вооружившись карандашами, кистями и красками, передать свои ощущения от встречи с природой на бумаге, углубляя свое понимание и признание национальной пейзажной живописи, что повысит культурную грамотность детей и заложит прочную основу для их всестороннего развития [11].

Конечно, учителю в процессе преподавания детям теоретических и практических основ пейзажной живописи необходимо использовать простой и доступный язык при объяснении ученикам тех или иных понятий, избегая сложной терминологии. Формирование у них базовых знаний о законах построения и правилах цветовых решений создания пейзажа должно проходить в увлекательной беседе, направленной на диалогическое общение учеников с учителем. Простота, доступный язык в процессе объяснения как теоретических аспектов, так и практических основ пейзажной живописи связаны с возрастом учеников. Но именно этот возраст является тем периодом, когда наиболее высока восприимчивость к красоте окружающего мира, что проявляется в стремлении к творчеству, в тяге к прекрасному. И учителю не стоит упускать этот период личностного развития обучающихся, который является наиболее подходящим для обучения пейзажной живописи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лю Цзыюй. Жанр пейзажа в масляной живописи нового Китая(1949-2023): проблема национального своеобразия. Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. – М., 2023. – 230 с.
2. Авдеева С.М. Знакомство учащихся с основами китайской живописи как средство приобщения к художественной культуре // Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. - С. 236-238.

3. Кузнецова В.В., Машкина О.А. Исторические основы современных образовательных концепций в Китае // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 71 – 93.
4. Вэй Лисинь. Специфика системы обучения изобразительному искусству в школах Китая // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке: материалы научно-практической конференции молодых ученых и студентов. - Минск : БНТУ, 2024. - С. 26-28
5. Се Юнхуэй. Рисование с натуры в основной школе как способ познания реального мира (на примере обучения российских школьников национальной китайской живописи «гохуа»): Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - М.: Московскипедагогический государственный университет, 2015. - 16 с.
6. Сунпин Юй. Методы преподавания традиционной китайской живописи в системе общего образования Китая // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 10. – С. 229 – 234.
7. Отличие китайской живописи от европейской // URL: <https://dveimperii.ru/articles/otlichie-kitaiskoi-zhivopisi-ot-evropeiskoi>.
8. Цзян Дэсай. Исторические аспекты развития жанра «пейзаж» в китайской живописи маслом // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – № 172. – С. 139 – 145.
9. Ма Имин. Место пейзажа в программах занятий изобразительным искусством в школах Китая // Наука и школа. – 2021. – № 5. – С. 114 – 119.
10. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
11. Хань Цзяи. Специфика преподавания китайской пейзажной живописи в начальной школе // Педагогика искусства в целях устойчивого развития общества: материалы Международной научно-практической конференции. – Минск: Издательство Белорусского государственного университета, 2025. – С. 246-248.

REFERENCES

1. Liu Ziyu. The genre of landscape in oil painting of New China (1949-2023): the problem of national identity. Dissertation for the degree of Candidate of Art History. Moscow, 2023. 230 p
2. Avdeeva S.M. Introducing students to the basics of Chinese painting as a means of introducing them to art culture. Ethnocultural activities in modern educational organizations and cultural institutions: experience, problems, prospects: materials of the International Scientific and Practical Conference. Cheboksary: Interactive Plus Center for Scientific Cooperation, 2017. Pp. 236-238.
3. Kuznetsova V.V., Mashkina O.A. Historical foundations of modern educational concepts in China. Bulletin of the Moscow University, Ser. 20. Pedagogical education. 2020. No 3. Pp. 71-93.

4. Wei Lixin. The specifics of the art education system in Chinese schools. Engineering and pedagogical education in the 21st century: proceedings of the scientific and practical conference of young scientists and students. Minsk: BNTU, 2024. Pp. 26-28.
5. Xie Yunhui. Drawing from nature in primary school as a way of learning about the real world (using the example of teaching Russian schoolchildren national Chinese painting "Guohua"): Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow: Moskovskipedagogical State University, 2015. 16 p.
6. Songping Yu. Methods of teaching traditional Chinese painting in the Chinese general education system. Society: sociology, psychology, pedagogy. 2022. No 10. Pp. 229-234.
7. The difference between Chinese and European painting. URL: <https://dveimperii.ru/articles/otliche-kitaiskoi-zhivopisi-ot-evropeisko>
8. Jiang Desai. Historical aspects of the development of the "landscape" genre in Chinese oil painting. Bulletin of Russian State Pedagogical University named after A. Herzen. 2014. No 172. Pp. 139-145.
9. Ma Imin. The place of landscape in the programs of visual and art classes in Chinese schools. Science and school. 2021. No 5. Pp. 114-119.
10. Sokolnikova N.M. Fine art and methods of teaching it in primary schools. - Moscow: Akademiya, 2007. 368 p.
11. Han Jiayi. The specifics of teaching Chinese landscape painting in elementary schools. Pedagogy of art for the sustainable development of society: proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Minsk: Publishing House of the Belarusian State University, 2025, Pp. 246-248.

Информация об авторах: Ян Сяохан – аспирант, Московский Педагогический Государственный Университет,
г. Москва, Россия, г. Вэйнань, провинция Шэньси, Китайская Народная Республика
Xiaohang.yang@mail.ru

Игнатъев Сергей Евгеньевич – профессор кафедры методики преподавания изобразительного искусства имени Н.Н. Ростовцева, доктор педагогических наук, профессор, Московский Педагогический Государственный Университет,
г. Москва, Россия,
ise_hgf@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Yang Xiao Hang – Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia / Weinan, Shaanxi Province, People's Republic of China,
Xiaohang.yang@mail.ru

Ignatiev Sergey Evgenievich – Doctor of Pedalggical Sciences, Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Fine Arts named after N.N. Rostovtsev, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

ise_hgf@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 07.09.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 24.10.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2025.

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

.



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-73-103

УДК 37.013

EDN BDYDQI

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
И АГРЕССИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
С НИЗКИМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ**

Джюльетта Геворговна Азарян

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

julietta171204@gmail.com

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: 58202706100

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена выявлению взаимосвязи личностной тревожности и агрессивности старшеклассников с низким уровнем самооценки. Актуальность изучения этой проблемы обусловлена необходимостью разработки стратегий психологической поддержки и профилактических мер, направленных на снижение уровня тревожности и агрессивности у старшеклассников. Дано понятие личностной тревожности и агрессивности и их проявления в старшем школьном возрасте. **Методы исследования:** теоретические: изучение литературы, анализ, обобщение, теоретико-методологический анализ литературы по рассматриваемой проблеме; эмпирические: тест Спилбергера-Ханина для оценки уровня личностной тревожности, методика диагностики агрессивности А. Басса и А. Дарки, методика «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой; статистические: корреляционный анализ – коэффициент корреляции рангов Спирмена (r_s -критерий Спирмена); U-критерий Манна-Уитни. **Методики:** 1. «Изучение общей самооценки»

Г.Н. Казанцевой предназначена для оценки уровня самооценки. 2. А. Басса и А. Дарки (на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой). 3. «Шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина» (шкала реактивной и личностной тревожности). *База исследования:* Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение муниципального образования города Краснодара средняя общеобразовательная школа №74 имени Виктора Васильченко. *Выборка:* 92 подростка (девочек – 51, мальчиков – 41) в возрасте 15–17 лет. **Результаты.** У старшеклассников с низким уровнем самооценки наблюдается более тесная взаимосвязь между личностной тревожностью и агрессивностью по сравнению с подростками, имеющими нормальную или повышенную самооценку. Среди старшеклассников с низкой самооценкой наблюдается сильная прямая связь между личностной тревожностью и агрессивностью (коэффициент корреляции равен 0,994). У старшеклассников с нормальной и высокой самооценкой такой связи практически не обнаружено (коэффициент корреляции составляет 0,112). Повышенная тревожность служит фактором риска развития агрессивного поведения, поскольку старшеклассники с низкой самооценкой воспринимают окружающую среду как угрозу и реагируют на нее усилением защитных механизмов, включая агрессию. **Выводы и заключение.** Экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости разработки психолого-педагогической поддержки для учащихся с низкой самооценкой. Важно уделять внимание профилактическим мерам, направленным на повышение уверенности в себе и формирование позитивного самовосприятия. Исследование взаимосвязей между личностной тревожностью, агрессией и самооценкой поможет педагогам, психологам и родителям лучше понимать внутренние процессы, происходящие у подростков, и эффективнее взаимодействовать с ними, создавая условия для гармоничного развития личности. Данные исследования полезны педагогам для понимания индивидуальных особенностей обучающихся и выбора адекватных методов взаимодействия с учащимися, имеющими низкий уровень самооценки.

Ключевые слова: старшеклассники, низкий уровень самооценки, личностная тревожность, агрессивность

Для цитирования: Азарян Д.Г., Игнатович В.К. Особенности взаимосвязи личностной тревожности и агрессивности старшеклассников с низким уровнем самооценки // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 5 . С. 73-103

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-5-73-103

Благодарность: Авторы искренне благодарят рецензентов за проведение слепого анонимного рецензирования данной статьи. Особую признательность вызывает конструктивная обратная связь и продуктивный научный диалог, которые значительно способствовали улучшению качества исследования.

Original article

CHARACTERISTICS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL ANXIETY AND AGGRESSION IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH LOW SELF-ESTEEM**Julietta G. Azaryan**

Kuban State University
Krasnodar, Russia
julietta171204@gmail.com

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University;
Center for additional education «Hosta» Sochi
Krasnodar, Russia
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706100
vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to identifying the relationship between personal anxiety and aggression in high school students with low self-esteem. The relevance of studying this problem stems from the need to develop strategies for psychological support and preventive measures aimed at reducing the levels of anxiety and aggression among high school students. The concepts of personal anxiety and aggression are defined, along with their manifestations in late adolescence. **Research methods:** *Theoretical:* literature review, analysis, synthesis, and theoretical-methodological analysis of literature on the issue under study; *Empirical:* the Spielberger-Hanin State-Trait Anxiety Inventory to assess the level of personal anxiety; the Buss-Durkee Hostility Inventory (aggression diagnostic technique); the «Study of General Self-Esteem» technique by G. N. Kazantseva; *Statistical:* correlation analysis — Spearman's rank correlation coefficient (r_s); Mann-Whitney U test. **Research techniques:** 1. The «Study of General Self-Esteem» by G. N. Kazantseva, designed to assess self-esteem levels. 2. The Buss-Durkee Hostility Inventory (standardized in Russian by A. A. Khvan, Yu. A. Zaitsev, and Yu. A. Kuznetsova). 3. The Spielberger-Hanin Anxiety Self-Assessment Scale (measuring both reactive and personal anxiety). **Research setting:** Municipal Autonomous Educational Institution of the Krasnodar Municipal Formation — Secondary School No. 74 named after Viktor Vasilchenko. Sample: 92 adolescents (51 girls, 41 boys) aged 15–17. **Results.** High school students with low self-esteem show a stronger relationship between personal anxiety and aggression compared to adolescents with normal or high self-esteem. Among high school students with low self-esteem, there is a strong direct correlation between per-

sonal anxiety and aggression (correlation coefficient =0,994). In high school students with normal and high self-esteem, such a relationship was barely detectable (correlation coefficient =0,112). Elevated anxiety serves as a risk factor for the development of aggressive behavior, as high school students with low self-esteem perceive their environment as threatening and respond by intensifying defense mechanisms, including aggression. **Conclusions.** Experimental data indicate the need to develop psychological and pedagogical support for students with low self-esteem. It is important to focus on preventive measures aimed at increasing self-confidence and fostering a positive self-image. The study of relationships between personal anxiety, aggression, and self-esteem will help teachers, psychologists, and parents better understand the internal processes occurring in adolescents and interact with them more effectively, creating conditions for harmonious personality development. The research findings are valuable for teachers in understanding the individual characteristics of students and selecting appropriate interaction methods for those with low self-esteem.

Keywords: high school students, low self-esteem, personal anxiety, aggressiveness

For Citation: Ignatovich V.K., J.G. Azaryan Characteristics of the relationship between personal anxiety and aggression in high school students with low self-esteem. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 5 . P. 73-103 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-73-103

***Acknowledgement:** The authors express their sincere gratitude to the reviewers for conducting the blind peer review of this article. The valuable feedback and scientific dialogue provided by the reviewers have significantly contributed to the improvement of the research.*

Введение

Проблематика личностной тревожности и агрессивности среди старшеклассников в последние годы становится всё более значимой и актуальной. Подростковый возраст – это период интенсивного развития личности, когда формируются важные психоэмоциональные характеристики, закладываются основы будущего мировоззрения и отношения к себе и окружающим. Однако, на данном этапе многие подростки сталкиваются с серьёзными трудностями, такими как высокие требования к академическим успехам, давление социальных ожиданий, сложности в самоидентификации и установлении межличностных отношений.

Низкий уровень самооценки играет ключевую роль в развитии тревожности и агрессивности. Психологические исследования показывают, что низкая самооценка зачастую сопровождается чувством неуверенности в собственных силах, страхом неудачи и ощущением постоянной угрозы извне. Это состояние может провоциро-

вать повышенный уровень тревожности, который, в свою очередь, влияет на поведение подростка, усиливая проявления агрессии как способа защиты от внешнего мира. Агрессивность же может проявляться в различных формах – от вербальной до физической, что значительно усложняет социальную адаптацию и ухудшает качество общения как со сверстниками, так и с взрослыми.

Актуальность изучения этой проблемы обусловлена необходимостью разработки стратегий психологической поддержки и профилактических мер, направленных на снижение уровня тревожности и агрессивности у старшеклассников. Эти меры важны не только для улучшения психического здоровья подростков, но и для предотвращения возможных негативных последствий, таких как школьная дезадаптация, конфликты в семье и коллективе, склонность к девиантному поведению и даже суицидальные мысли. Также актуальность обусловлена недостаточно полной изученностью этой темы в контексте возрастных особенностей, особенностей цифрового поколения и роли семейного воспитания. Эти пробелы указывают на необходимость дальнейших исследований для более глубокого понимания динамики тревожности, агрессивности и самооценки у подростков.

Исследование взаимосвязей между личностной тревожностью, агрессией и самооценкой поможет педагогам, психологам и родителям лучше понимать внутренние процессы, происходящие у подростков, и эффективнее взаимодействовать с ними, создавая условия для гармоничного развития личности. Данная работа имеет высокую практическую значимость и вносит вклад в развитие теории и практики современной возрастной психологии.

Цель исследования: выявить особенности взаимосвязи личностной тревожности и агрессивности у старшеклассников с низким уровнем самооценки.

Гипотеза исследования: у старшеклассников с низким уровнем самооценки наблюдается более тесная взаимосвязь между личностной тревожностью и агрессивностью по сравнению с подростками, имеющими нормальную или завышенную самооценку.

Теоретической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных психологов, таких как К. Г. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. Левин, А. Бандура и другие. В исследовании используются концепции, касающиеся личностной тревожности (Ч. Спилбергер), агрессивности (А. Басс, А. Дарки), самооценки (Г. Н. Казанцева).

Методологической основой исследования являются принципы системного (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский), личностно-ориентированного (К. Роджерс) и деятельностного подходов (С. Л. Рубинштейн).

Для проведения исследования использовались следующие методы исследования:

– теоретические: изучение литературы, анализ, обобщение, теоретико-методологический анализ литературы по рассматриваемой проблеме;

– эмпирические: тест Спилбергера-Ханина для оценки уровня личностной тревожности, методика диагностики агрессивности А. Басса и А. Дарки, методика «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой;

– статистические: корреляционный анализ – коэффициент корреляции рангов Спирмена (r_s -критерий Спирмена); U-критерий Манна-Уитни.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение муниципального образования города Краснодара средняя общеобразовательная школа №74 имени Виктора Васильченко.

Выборка: 92 подростка (девочек – 51, мальчиков – 41) в возрасте 15–17 лет. Достоверность и надежность полученных результатов и выводов, полученных в исследовании, обеспечиваются.

Научная новизна данной работы заключается в следующем: комплексный подход: исследование рассматривает одновременное влияние тревожности и агрессивности на личность старшеклассника, учитывая низкий уровень самооценки как значимый фактор. В отличие от большинства исследований, которые фокусируются либо на тревожности, либо на агрессии отдельно, данная работа выявляет их совместное влияние во взаимосвязи с самооценкой.

Понятие личностной тревожности и ее особенности в старшем школьном возрасте

Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [1, с. 5]. Личностная тревожность отличается от ситуационной тем, что она является устойчивым качеством личности, проявляющимся независимо от конкретных обстоятельств. Человек с высоким уровнем личностной тревожности склонен воспринимать широкий спектр ситуаций как угрожающие, даже если объективных оснований для тревоги нет.

В своей теории личности А. Адлер исследовал тревогу как проявление невроза, который он рассматривал как сложное явление, характеризующееся различными нарушениями поведения. По его мнению, невроз является естественным элементом развития личности, который обычно связан с пассивным и эгоцентричным стремлением к преимуществу, а также отставанием в социальном развитии. Люди с неврозами, согласно Адлеру, выбирают неправильный образ жизни из-за физических страданий в детстве, избыточной опеки или невыносимого отвержения. Под воздействием такого негативного опыта дети становятся тревожными, чувствуя себя уязвимыми и недостойными. Они разрабатывают психологические механизмы защиты для преодоления внутренних конфликтов и ощущения уязвимости. Невроз для них означает постоянную угрозу для самооценки, уверенности в себе и повышенную чувствительность [2, 3].

К. Юнг рассматривал тревожность как важный аспект психики, тесно связанный с бессознательным и процессом индивидуации – развития личности. Он считал, что тревога возникает не только из-за личных переживаний, но также связана с архетипическими образами и символами, хранящимися в коллективном бессознательном. Эти универсальные символы отражают общие человеческие переживания и страхи, такие как страх смерти, одиночества или неизвестности. По мнению Юнга, тревога

часто имеет символический смысл и может указывать на необходимость внутреннего роста и трансформации. Например, чувство беспокойства перед важным событием может сигнализировать о приближении нового этапа жизни или необходимости изменить привычные модели поведения. Юнг подчеркивал компенсаторную роль тревоги – она служит сигналом, предупреждая личность о внутреннем конфликте или дисбалансе между сознательной и бессознательной частями психики. Так тревога помогает человеку осознать скрытые проблемы и начать процесс интеграции различных аспектов своей личности. Юнг полагал, что преодоление тревоги является частью процесса индивидуации – пути к раскрытию уникального потенциала каждого человека. Этот путь включает столкновение с собственными теневыми сторонами, принятие их и интеграцию в целостную личность [4].

К. Хорни утверждала, что тревога возникает вследствие чувства беспомощности перед лицом реальной угрозы либо внутренних конфликтов. Она выделяла два типа тревоги: реальная тревога – обусловлена объективными внешними угрозами, такими как опасность физического вреда или утрата ресурсов; невротическая тревога – связана с внутренними конфликтами, подавленными желаниями и страхами. Второй вид тревоги часто является бессознательным и проявляется в виде фобий, навязчивых состояний и эмоциональных расстройств. Чтобы справиться с тревогой, человек прибегает к различным защитным механизмам. По мнению К. Хорни, наиболее распространёнными являются: отрицание реальности – отказ признавать существование проблемы или опасности; проекция – приписывание собственных нежелательных качеств другим людям; рационализация – создание рациональных оправданий для иррациональных действий или чувств; компенсация – стремление компенсировать чувство неполноценности путём достижения успехов в другой области жизни. Также К. Хорни подчёркивала, что хроническая невротическая тревога ведёт к формированию устойчивых паттернов поведения и личностных черт. Она рассматривала тревожность как ключевой фактор формирования личности и источник многих психических проблем [5].

Личностная тревожность определяется как предрасположенность индивида к частому переживанию состояния тревоги в различных жизненных ситуациях. Люди с высоким уровнем личностной тревожности склонны видеть угрозу там, где её нет, переоценивать вероятность негативного исхода и испытывать постоянное чувство неопределённости и страха. Они обладают повышенной чувствительностью к внешним оценкам и внутренним переживаниям, что делает их уязвимыми к стрессу и конфликтам.

Старший школьный возраст (15 – 17 лет) характеризуется интенсивным процессом становления личности, формированием самосознания и самоидентичности. Этот этап сопровождается значительными изменениями в физическом, эмоциональном и социальном развитии, что делает подростков уязвимыми перед различными стрессовыми факторами. Одной из основных проблем данного периода является повышенная тревожность, связанная с необходимостью адаптации к новым социальным ролям, требованиям общества и образовательного процесса.

Особенности тревожности в старшем школьном возрасте включают следующие аспекты:

1. Социальная тревожность: в подростковом возрасте социальная среда играет ключевую роль в формировании идентичности и самооценки. Старшеклассникам важно получать признание и одобрение со стороны сверстников и взрослых. В условиях конкурентоспособности и давления со стороны общества, подросток может испытывать страх быть отвергнутым, осмеянным или недооценённым. Ему важно соответствовать ожиданиям сверстников и взрослых, что вызывает беспокойство относительно своего социального статуса и принятия в коллективе. Социальная тревожность выражается в страхе публичных выступлений, общения с незнакомыми людьми, участия в групповых мероприятиях и иных социальных взаимодействиях.

2. Академическая тревожность: академическая тревожность – это состояние стресса, беспокойства и тревоги, которое возникает у учащихся в связи с учебными обязанностями, испытаниями, экзаменами и другими аспектами учебного процесса. Это чувство тревоги может привести к снижению учебной мотивации, ухудшению академических результатов и даже к психологическим проблемам. Она может проявляться в виде беспокойства, стресса, перфекционизма, страха неудачи и навязчивым чувством неудовлетворенности собой [6].

Разнообразие причин академической тревожности обусловлено множеством факторов. Одним из них является разрыв между ожиданиями учащихся и реальной ситуацией. Например, ученик может рассчитывать на лёгкость и увлекательность учёбы, однако сталкивается с трудностями и неудачами, что порождает разочарование и тревогу. Ещё одной причиной может стать недостаток навыков управления временем и стрессом. Учащимся бывает сложно справляться с учебной нагрузкой, правильно распределять своё время и преодолевать стрессовые ситуации. Также весомое значение имеют личные характеристики, такие как низкая самооценка, страх неудачи и неуверенность в собственных способностях [7].

Учебная деятельность становится основным источником стресса для многих старшеклассников. Постоянное давление в виде контрольных работ, экзаменов, зачетов и требований к успеваемости заставляет подростков переживать о своем будущем и академической успешности. Это создаёт ситуацию хронического стресса, что ведет к повышению уровня тревожности. Академическая тревожность может выражаться в трудностях концентрации внимания, снижении мотивации к учебе, усилении страхов перед оцениванием знаний.

3. Эмоциональная нестабильность: подростковый возраст характеризуется гормональными перестройками организма, которые влияют на эмоциональное состояние. Эмоциональный фон подростков подвержен резким колебаниям: от эйфории до депрессии, от возбуждения до апатии. Эти изменения усиливают чувствительность к внешним раздражителям и способствуют обострению восприятия угроз. Эмоциональная нестабильность увеличивает риск появления тревожных расстройств, связанных с неуверенностью в себе и самокритичностью;

4. Неопределенность будущего: важнейшей задачей старшеклассников является определение дальнейшего жизненного пути – выбор профессии, учебного заведения, карьеры. Для многих подростков этот процесс сопровождается глубокими раздумьями и сомнениями, поскольку решения, принятые сейчас, будут влиять на всю дальнейшую жизнь. Страх сделать неправильный выбор, разочаровать родителей или не оправдать собственные ожидания усиливает тревогу и создает дополнительное напряжение.

Личностная тревожность в старшем школьном возрасте имеет свои уникальные черты, обусловленные спецификой развития и социальной среды. Понимание этих особенностей позволяет глубже исследовать взаимосвязь тревожности с другими аспектами личности, такими как агрессивность и самооценка.

Понятие агрессивности и ее проявления в старшем школьном возрасте

Агрессивность – это сложное поведенческое явление, которое проявляется в намеренном нанесении вреда другим людям, животным или предметам. Она представляет собой форму деструктивного поведения, направленного на разрушение объектов внешнего мира. В психологии принято различать агрессию как процесс (агрессивное поведение) и агрессивность как черту личности, склонную к проявлению агрессии. Агрессия в контексте данного исследования рассматривается как внешнее проявление агрессивности, выражающееся через различные формы враждебного поведения. «Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [8, с. 32].

Одним из наиболее известных подходов в понимании агрессивности является теория социального научения Альберта Бандуры, который утверждает, что агрессия формируется посредством наблюдения за моделями поведения окружающих людей. Согласно этому подходу, подросток усваивает образцы агрессивного поведения через подражание значимым взрослым или сверстникам. Если такие модели получают социальное подкрепление, вероятность возникновения агрессивных реакций возрастает [9].

Другой важный аспект изучения агрессивности представлен психоаналитической концепцией Зигмунда Фрейда, где агрессия рассматривается как инстинктивная энергия, связанная с бессознательными импульсами разрушения и смерти. Эта концепция подчеркивает роль внутренних конфликтов и фрустраций в развитии агрессивной тенденции [10].

Концепция Левина Курта также важна для понимания природы агрессивности. По мнению Левина, агрессивное поведение возникает вследствие неудовлетворенных потребностей индивида, что вызывает состояние фрустрации. В условиях невозможности удовлетворения потребностей человек начинает проявлять разрушительные действия против своего окружения [11].

Старший школьный возраст характеризуется интенсивным процессом формирования идентичности и становлением самосознания. Подростковый период отличается повышенной эмоциональностью, стремлением к самостоятельности и поиском собственного места в обществе. Эти факторы создают предпосылки для возникновения различных форм агрессивного поведения.

«Сущность агрессивного поведения проявляется в анализе его мотивации. Значительную роль в этой мотивации играют чувства и эмоции негативного характера – гнев, месть, враждебность, отвращение, обида, страх, беспокойство, вина. Агрессивное поведение связано с этими эмоциями, которые выражаются в драках, избиениях, оскорблениях, нанесении телесных повреждений, убийствах, частичном изнасиловании, повреждении или уничтожении имущества» [12]. Отсюда мы понимаем, что значительную роль в мотивации агрессивного поведения играют негативные эмоции и чувства, такие как гнев, месть, враждебность, отвращение, обида, страх, беспокойство и чувство вины. Эти эмоции возникают вследствие неудовлетворённости потребностей, фрустрации, несправедливого обращения или личных травм. Эмоции выступают катализаторами агрессивного поведения. Гнев и раздражение могут привести к импульсивному физическому нападению, чувство страха провоцирует защитную реакцию, часто принимающую форму нападения. Чувство вины иногда вызывает аутоагрессию либо косвенную агрессию против окружающих.

Негативные эмоции являются неотъемлемым компонентом агрессивного поведения. Важно понимать, что сами по себе эмоции нейтральны, однако их интерпретация человеком влияет на последующее поведение. Например, обидчивость или раздражительность способны усиливать восприятие угрозы даже там, где объективно её нет. Часто причиной появления негативных эмоций становится неблагоприятная социальная среда, травмирующий опыт прошлого, низкий уровень самооценки, хронический стресс или наличие когнитивных искажений восприятия действительности. Важно то, что человек не всегда осознаёт причину своего гнева или раздражения. Реакция чаще всего инстинктивна, что ведёт к быстрому развитию конфликта. Некоторые авторы рассматривают агрессию как защитный механизм, возникающий в ситуации опасности, реальной или воображаемой угрозы. Когда угроза воспринимается как неизбежная, человек склонен реагировать агрессивно. Проявление агрессии разрушительно воздействует как на самого субъекта, так и на окружающих. Оно способно приводить к негативным последствиям, таким как ухудшение взаимоотношений, нарушение правопорядка, уголовная ответственность и снижение качества жизни всех участников инцидента.

Наиболее распространённые формы агрессивности среди старшеклассников включают вербальную агрессию (оскорбления, угрозы), физическую агрессию (насилие, драки), косвенную агрессию (сплетни, распространение слухов). Часто наблюдается сочетание нескольких видов агрессии, особенно когда подросток испытывает недостаток поддержки со стороны взрослых и сверстников.

Физическая агрессия чаще всего встречается у юношей, тогда как девушки склонны использовать вербальные и косвенные формы агрессии. Однако гендерные различия в проявлении агрессивности зависят от культурных норм и социальных ожиданий, принятых в конкретном сообществе.

Одной из особенностей старших школьников является повышенная чувствительность к критике и оценкам со стороны окружающих. Это связано с развитием критического мышления и осознанием собственной уникальности. Негативные оценки могут вызывать чувство унижения и провоцировать агрессивные реакции, направленные на защиту личного достоинства.

Агрессивность в старшем школьном возрасте имеет многоуровневую природу, обусловленную биологическими, психологическими и социальными факторами.

Биологические факторы:

1) генетика: старшие школьники, чьи родители имеют склонность к повышенной возбудимости и агрессивному поведению, чаще демонстрируют аналогичные черты [13];

2) гормональные изменения: подростковый возраст характеризуется значительными гормональными изменениями, включая повышение уровня половых гормонов, что усиливает импульсивность и рискованное поведение [14];

3) особенности нервной системы: различия в функционировании нервных процессов, индивидуальные различия психофизиологических характеристик оказывают влияние на формирование агрессивного поведения [15].

Психологические факторы:

1) нарушение самооценки: подростки с низкой самооценкой и неудовлетворенностью собой зачастую прибегают к агрессивным действиям, чтобы утвердиться в глазах окружающих [16]. Многие исследователи отмечают связь между низкой самооценкой и агрессивным поведением. Подростки с заниженной самооценкой часто испытывают страх перед неудачей и отвержением, что приводит к компенсаторному поведению в виде агрессии. Они стремятся утвердить себя через демонстрацию силы и власти над окружающими, пытаясь скрыть внутреннюю неуверенность [17, 18, 19, 6].

2) социально-психологический климат: психологическое состояние ребёнка зависит от взаимоотношений в семье и классе, особенностей воспитания и образовательной среды [20].

3) копирование поведения взрослых: если ребенок наблюдает проявления насилия дома или в обществе, он усваивает такие модели поведения [9].

4) эмоциональная нестабильность: уровень эмоциональной зрелости у подростков ещё недостаточно высок, что ведёт к неспособности адекватно справляться с собственными эмоциями и реакциям окружающих [21].

Социальные факторы:

1) семейные отношения: конфликтные взаимоотношения в семье, родительские установки, выраженное доминирование взрослого над ребёнком формируют базу для проявлений агрессии [21];

2) школьная среда: отношения внутри школы играют ключевую роль в формировании агрессивного поведения подростков. Конфликты со сверстниками, негативное отношение учителей, плохая успеваемость усиливают риски развития агрессии [23];

3) роль окружения: агрессивное поведение может развиваться под влиянием негативного примера значимых взрослых и ближайшего социального круга (семья, друзья) [24].

Теоретические предпосылки взаимосвязи между личностной тревожностью и агрессивностью

Тревожность и агрессивность являются двумя важными аспектами человеческой психики, которые оказывают значительное влияние на поведение и взаимодействие с окружающим миром. Личностная тревожность относится к устойчивым характеристикам индивидуума, связанным с переживанием страха, беспокойства и напряжения в ситуациях, воспринимаемых как угрожающие. Агрессивность же отражает склонность к проявлению деструктивных действий, направленных на нанесение вреда другим людям или объектам. Взаимосвязь между этими двумя конструктами изучается в психологии уже давно, и существует несколько ключевых теоретических подходов, объясняющих эту связь.

Психоаналитический подход. Зигмунд Фрейд считал, что тревога является результатом конфликта между инстинктами (Ид) и моральными нормами общества (Суперэго). Когда внутренние импульсы не находят выхода, они подавляются, вызывая чувство тревоги. В свою очередь, агрессивные наклонности могут служить способом разрядки накопившегося напряжения. Следовательно, согласно психоанализу, высокая тревожность может способствовать развитию агрессивного поведения, поскольку агрессия становится механизмом защиты эго от внутренней угрозы [10].

Когнитивно-поведенческий подход. Когнитивные теории акцентируют внимание на роли восприятия и интерпретации ситуаций в возникновении тревожности и агрессивности. Альберт Эллис предложил концепцию иррациональных убеждений, согласно которой люди с высоким уровнем тревожности склонны воспринимать мир как опасное место, где любые изменения или неопределённости вызывают сильное беспокойство. Это восприятие усиливает ощущение угрозы, что, в свою очередь, может приводить к агрессивным реакциям как способу справиться с чувством беспомощности [25].

Исследования Арона Бека показывают, что негативные автоматические мысли играют ключевую роль в формировании тревожных состояний. Люди с высокой тревожностью часто имеют искажённое представление о себе и мире вокруг, что делает их более уязвимыми перед стрессовыми ситуациями. Агрессивное поведение в таком случае может выступать как защитный механизм, помогающий справиться с внутренними конфликтами и негативными эмоциями [26].

Социально-когнитивная теория. Альберт Бандура внёс значительный вклад в

понимание механизмов социальной агрессии через теорию социального научения. Согласно его взглядам, агрессивное поведение формируется путём наблюдения за действиями других людей и последующего подражания им. Если ребёнок или подросток видит, что агрессия приносит определённые выгоды, например власть или уважение, он будет склонен повторять подобные поступки. Тревожность в данном контексте может усиливать восприимчивость к таким моделям поведения, делая их более привлекательными для копирования [9].

Теоретические основы взаимосвязи между тревожностью и агрессивностью позволяют лучше понять механизмы, лежащие в основе этих явлений. Психоаналитический подход подчёркивает важность внутренних конфликтов и защитных механизмов, когнитивный подход фокусируется на восприятии и интерпретациях событий, а социально-когнитивное направление исследует влияние моделей поведения и социального окружения. Все эти аспекты помогают глубже понять причины и последствия взаимодействия тревожности и агрессивности, особенно у старшеклассников с низким уровнем самооценки.

Старший подростковый период отличается сложными изменениями в физическом, интеллектуальном и эмоциональном плане. Именно на этом возрастном этапе наблюдается рост уровней тревожности и агрессивности, связанный с неприятием себя, нестабильной самооценкой и проблемами социальной интеграции. Переход к новой фазе взрослого статуса сопровождается адаптацией к меняющимся условиям и повышенным риском нарушений психоэмоционального равновесия. Старшеклассники сталкиваются с рядом уникальных задач, таких как:

- формирование идентичности: подросткам необходимо осознать своё место в обществе, принять решения о будущей профессии и выработать стабильное представление о себе. Этот процесс часто сопровождается внутренним напряжением и неуверенностью, повышая общий уровень тревожности;

- изменение отношений с родителями и сверстниками: происходит переориентация на группу сверстников, становящуюся основным источником социальных стандартов и ценностей. Однако иногда такая смена ориентации приводит к конфликтам с семьёй и дискомфорту в отношениях с ровесниками, что дополнительно стимулирует развитие тревожности и агрессивности;

- повышение академических нагрузок: старшеклассникам приходится сталкиваться с возросшими требованиями учебного заведения, готовиться к экзаменам и вступительным испытаниям, что создаёт дополнительное давление и источник постоянного стресса;

- начало романтических отношений: первые серьёзные влюблённости сопровождаются сильными эмоциями, разочарованием и переживаниями, способствующими появлению тревожных симптомов и агрессии в поведении [27, 28].

Гендерные различия влияют на характер проявления тревожности и агрессивности у старшеклассников следующим образом.

Девочки чаще всего подвержены замкнутой форме тревожности, такой как внутренняя нервозность, депрессия и пассивность. Их агрессивность носит скрытый

характер, выражается в виде словесных нападок, манипуляций и изоляции жертвы от группы. Высокая тревожность у девочек нередко связана с озабоченностью внешним видом, давлением со стороны общества и попытками соответствовать идеальным образцам красоты и успешности.

Мальчикам обычно демонстрировать открытую физическую агрессию легче, поскольку нормы маскулинности поощряют активность и решительность. Мальчики менее склонны скрывать раздражённость и недовольство, предпочитая прямой выплеск энергии в конфликтах или спортивных состязаниях. Высокий уровень тревожности у мальчиков чаще сочетается с проблемами контроля над импульсами и трудностями концентрации внимания.

Причины указанных различий связывают с разными моделями воспитания полов, культурными стандартами мужественности и женственности, а также биологическими факторами, такими как гормональные колебания [17, 19].

Семейная среда оказывает огромное влияние на формирование самооценки, тревожности и агрессивности. Недостаточная поддержка родителей, жестокость или конфликты дома повышают риски появления дезадаптивных реакций. Так, пренебрежительное отношение со стороны взрослых или частые наказания формируют повышенную чувствительность к критике и недоверие к миру. В школе же недостаток общения с одноклассниками, дефицит внимания педагогов и игнорирование индивидуальности ребенка могут усугубить существующие проблемы [29, 30].

Влияние низкого уровня самооценки на личностную тревожность и агрессивность

Формирование низкой самооценки у старшеклассников обусловлено множеством факторов, действующих на разных уровнях – семейном, образовательном, социальном и личном. Рассмотрим каждый из них:

Семейные факторы:

1) отношения с родителями: недостаточное внимание, поддержка и одобрение со стороны родителей могут негативно сказываться на самооценке ребенка. Постоянная критика, завышенные требования или отсутствие четких границ ведут к снижению уверенности в себе;

2) семейные конфликты: частые ссоры и напряжённая атмосфера дома создают у подростка ощущение нестабильности и беспомощности, что отражается на его самооценке;

3) недостаток любви и принятия: если родители демонстрируют холодное отношение или отстранённость, подросток может чувствовать себя нелюбимым и незначительным, что снижает его самооценку [31, 22].

Образовательные факторы:

1) школьные успехи и неудачи: академические достижения и сравнения с одноклассниками сильно влияют на самооценку. Хронические неудачи в учёбе или постоянные упреки учителей могут усилить тревожность и вызвать агрессивные реакции;

2) социальное давление в школе: взаимоотношения с одноклассниками, стремление соответствовать стандартам красоты и успешности, принятые в школьной среде, создают дополнительное давление, снижающее самооценку;

3) ограниченные возможности самореализации: недостаточные возможности для реализации творческих и интеллектуальных способностей в учебной деятельности могут оставить подростка с ощущением бесполезности и неполноценности.

Социальные факторы:

1) сравнения с другими: современное общество активно пропагандирует идеалы успеха и красоты через медиа и соцсети. Постоянное сравнение себя с образцами, выставляемыми обществом, может вести к недовольству своим внешним видом, успехами и личной жизнью, что понижает самооценку;

2) неудачные попытки социализации: трудности в установлении дружеских связей, буллинг или изоляция от сверстников снижают уверенность подростка в себе и повышают уровень тревожности;

3) экономическое положение семьи: финансовое неблагополучие семьи или несоответствие материальных стандартов окружающего общества также может повлиять на самооценку подростка [31, 32].

Личные факторы:

1) индивидуальные черты характера: некоторые природные особенности, такие как интровертированность, застенчивость или перфекционизм, могут осложнять социальную адаптацию и влиять на самооценку;

2) эмоциональная незрелость: подросткам свойственно обострённое восприятие критики и неудач, что ведет к чрезмерной самокритике и снижению самооценки;

3) пережитые травмы: травматические события, такие как потеря близких, развод родителей или насилие, оставляют глубокие следы и могут существенно снизить самооценку [31].

Низкий уровень самооценки оказывает значительное воздействие на формирование и поддержание тревожности и агрессивности у старшеклассников. Самооценка представляет собой комплекс оценочных суждений, которые человек формирует относительно собственных качеств, способностей и достижений. Адекватная самооценка способствует гармоничному развитию личности, тогда как её дефицит создаёт почву для появления негативных эмоциональных состояний и деструктивных форм поведения [33].

Тревожность как устойчивая характеристика личности тесно связана с восприятием человеком своей ценности и значимости. Низкая самооценка сопровождается постоянным чувством недостаточности, сомнениями в своих силах и возможностях. Старшеклассники с заниженным представлением о себе склонны воспринимать большинство жизненных ситуаций как потенциально опасные и непредсказуемые. Это создаёт постоянное напряжение и повышает уровень тревожности. Также низкая самооценка способна провоцировать чувство собственной никчёмности и несостоятельности, что зачастую вызывает сильные эмоциональные всплески,

ведущие к агрессивным поступкам. Подобные формы реагирования становятся своеобразным компенсаторным механизмом, позволяя временно снять внутренний дискомфорт и повысить собственную значимость хотя бы на короткое время

Психологические исследования подтверждают, что низкий уровень самооценки коррелирует с повышенной чувствительностью к внешним оценкам и мнениям. Старшеклассник, испытывающий дефицит уверенности в себе, болезненно воспринимает критику, замечания и неудачи. Ожидание негативных отзывов усиливает страх перед будущим, что ещё больше усугубляет тревожное состояние.

Подростки с низкой самооценкой часто сталкиваются с проблемами самоидентификации. Отсутствие чёткого представления о своём месте в жизни и недостаточная уверенность в своих перспективах способствуют возникновению хронической тревожности. Такие молодые люди чувствуют себя менее защищёнными перед лицом перемен и нестабильности, что лишь усиливает их внутреннее беспокойство.

Из этого мы можем понять, каково влияние низкой самооценки на тревожность:

1) низкая самооценка заставляет подростка постоянно сомневаться в своих силах и возможностях, что порождает хронический страх неудачи и тревожность. Любая ситуация, связанная с необходимостью проявить инициативу или принять решение, воспринимается как угроза;

2) внутренний диалог, наполненный самокритикой и пессимизмом, усиливает тревожность, так как подросток ожидает негативного исхода практически любой ситуации;

3) чувство изоляции и одиночества, вызванное низкой самооценкой, добавляет ощущение небезопасности и усиливает общий уровень тревожности.

Агрессивное поведение нередко выступает как защитная реакция на низкую самооценку. Подростки, страдающие от недостатка уверенности в себе, пытаются компенсировать своё чувство неполноценности через проявление силы и доминирования. Агрессия позволяет им временно почувствовать контроль над ситуацией и восстановить утраченное чувство собственного достоинства.

Исследователи отмечают, что низкие показатели самооценки связаны с повышенным риском антисоциального поведения. Молодёжь, испытывающая трудности с принятием себя, может прибегать к агрессивным действиям как способу самовыражения и демонстрации своей значимости. Физическое насилие, вербальная агрессия или участие в деструктивных группах становятся для таких подростков средствами подтверждения своей важности и силы [18, 34].

Подростковая среда часто характеризуется жестокой конкуренцией и давлением со стороны сверстников. Молодые люди с низкой самооценкой оказываются наиболее уязвимы перед подобными воздействиями. Стремление соответствовать ожиданиям группы или избежать осуждения может толкнуть их на путь агрессивного поведения ради поддержания статуса и уважения среди ровесников.

Влияние низкой самооценки на агрессивность:

- 1) подростки с низкой самооценкой часто прибегают к агрессии как к способу защиты своей уязвимой самооценки. Демонстрируя силу и контролируя других, они пытаются компенсировать внутренние страхи и комплексы;
- 2) неуверенность в себе может породить обидчивость и раздражительность, что ведёт к вспышкам гнева и агрессивным реакциям на малейшие провокации;
- 3) агрессивное поведение иногда служит средством привлечения внимания, когда другие способы выразить свои эмоции и потребности кажутся недоступными;
- 4) конфликты с окружающими, вызванные низким уровнем самооценки, усиливаются, так как подросток чувствует необходимость защищать своё достоинство любыми способами, включая агрессию.

Важно понимать, что взаимосвязь между низкой самооценкой, тревожностью и агрессивностью носит взаимодополняющий характер. Заниженная самооценка провоцирует повышенную тревожность, которая, в свою очередь, усиливает склонность к агрессивным реакциям. Агрессивное поведение, хотя и даёт временное облегчение, не решает проблем с самооценкой, а зачастую даже ухудшает ситуацию, создавая замкнутый круг негативных переживаний. Социальная изоляция, возникающая вследствие низкой самооценки и агрессивного поведения, дополнительно углубляет чувство одиночества и непонимания. Такой цикл затрудняет интеграцию подростка в общество и препятствует формированию здоровых межличностных отношений.

Низкий уровень самооценки оказывает комплексное негативное влияние на эмоциональное состояние и поведение старшеклассников. Он создает благодатную почву для развития тревожности и агрессивности, усложняя социализацию и эмоциональное благополучие старшеклассника. Повышенная тревожность и склонность к агрессивным проявлениям становятся закономерными следствиями дефицита уверенности в себе.

Организация и методы экспериментального исследования взаимосвязи личностной тревожности и агрессивности старшеклассников

Целью данного исследования является изучение особенностей взаимосвязи между уровнем личностной тревожности и агрессивностью у старшеклассников с низкой самооценкой. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить уровень самооценки у старшеклассников;
- 2) оценить степень личностной тревожности участников исследования;
- 3) определить уровень агрессивности среди испытуемых;
- 4) выявить наличие корреляций между показателями тревожности и агрессивности.

База исследования – Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение муниципального образования города Краснодара средняя общеобразовательная школа № 74 имени Виктора Васильченко.

Выборка: 92 подростка (девочек – 51, мальчиков – 41) – учащиеся 9 «А», 9 «Г», 10 «А», 11 «Б» в возрасте 15–17 лет.

Для проведения исследования использовались три методики:

1. Методика «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой предназначена для оценки уровня самооценки. Она включает в себя ряд из 20 утверждений, с которыми участник должен согласиться или не согласиться. Результаты позволяют определить общий уровень самооценки участника.

2. Методика А. Басса и А. Дарки (на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой) используется для измерения уровня агрессивности и враждебности. Испытуемому предлагается серия из 75 вопросов, касающихся их поведения и отношения к различным ситуациям. Итоговый результат показывает уровень склонности к агрессии.

3. Методика «Шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина» (шкала реактивной и личностной тревожности) применяется для определения уровня ситуативной (реактивной) и личностной тревожности. Тестирование по методике Спилбергера-Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй – для измерения уровня личностной тревожности. Участникам задаются 40 вопросов, касающихся их эмоционального состояния и восприятия различных ситуаций. По результатам теста определяется степень тревожности.

Эксперимент проводился в несколько этапов:

1. Предварительная подготовка: перед началом тестирования участникам было разъяснено значение проводимого исследования и правила заполнения тестов. Они ознакомились с инструкциями по каждой методике.

2. Заполнение методик:

– участники заполняли тесты последовательно, начиная с методики Г.Н. Казанцевой, затем переходили к методикам Спилбергера-Ханина и Басса-Дарки;

– время выполнения каждого теста составляло около 15–20 минут.

3. Обработка результатов:

– после завершения тестирования результаты всех трех методик были обработаны отдельно для каждого участника;

– участники с нормальной и высокой самооценкой были определены в контрольную группу, а участники с низкой самооценкой – в экспериментальную;

– данные по результатам тестов на тревожность и агрессивность подверглись статистическому анализу с использованием коэффициента корреляции рангов Спирмена (r_s -критерий Спирмена) для выявления связей между переменными.

– проверка значимости коэффициента корреляции проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Самооценка

Для оценки уровня самооценки старшеклассников была применена методика «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой, предназначенная для оценки уровня самооценки. Она включает в себя ряд из 20 утверждений, с которыми участник должен согласиться или не согласиться. Результаты позволяют определить общий уровень самооценки участника.

Ниже представлены результаты проведения диагностики самооценки.

Таблица 1 – Результаты измерения самооценки

Table 1 – Results of self-esteem measurement

Показатели самооценки	Низкая	Нормальная	Высокая
Количество респондентов	34	16	42

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Респонденты с низкой самооценкой были определены в экспериментальную группу. Респонденты с нормальной и высокой самооценкой были определены в контрольную группу. Исходя из данных таблицы в экспериментальной группе – 34 респондента, в контрольной – 58 респондентов.

Тревожность

Для оценки уровня тревожности у старшеклассников была применена методика «Шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина» (шкала реактивной и личностной тревожности). Тестирование по методике Спилбергера-Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй – для измерения уровня личностной тревожности. По результатам теста определяется степень тревожности. В данном исследовании применялся только бланк для измерения личностной тревожности, так как мы рассматриваем именно этот вид тревожности.

В экспериментальной группе (низкая самооценка) были получены следующие результаты:

Таблица 2 – Результаты измерения тревожности в экспериментальной группе

Table 2 – Results of anxiety measurements in the experimental group

Показатели тревожности	Высокая	Средняя	Низкая
Количество респондентов	32	2	0

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

В контрольной группе (нормальная и высокая самооценка) были получены следующие результаты:

Таблица 3 – Результаты измерения тревожности в контрольной группе
Table 3 – Results of measuring anxiety in the control group

Показатели тревожности	Высокая	Средняя	Низкая
Количество респондентов	10	35	13

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Агрессивность

Для оценки уровня агрессивности у старшеклассников была использована методика А. Басса и А. Дарки (на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой). Испытуемым предлагается серия из 75 вопросов, касающихся их поведения и отношения к различным ситуациям. Итоговый результат показывает уровень склонности к агрессии.

В экспериментальной группе (низкая самооценка) были получены следующие результаты:

Таблица 4 – Результаты измерения агрессивности в экспериментальной группе
Table 4 – Results of measuring aggressiveness in the experimental group

Показатели агрессивности	Высокая	Средняя	Низкая
Количество респондентов	26	5	3

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

В экспериментальной группе (низкая самооценка) были получены следующие результаты:

Таблица 5 – Результаты измерения агрессивности в контрольной группе
Table 5 – Results of measuring aggressiveness in the control group

Показатели агрессивности	Высокая	Средняя	Низкая
Количество респондентов	28	15	15

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Результаты экспериментального исследования

Для оценки степени линейной связи между переменными использовался коэффициент корреляции рангов Спирмена, поскольку данные не имеют нормального распределения. Коэффициенты рассчитывались для следующих пар переменных:

- тревожность – агрессивность экспериментальной группы;
- тревожность – агрессивность контрольной группы.

Таблица 6 – Коэффициенты корреляции

Table 6 – Correlation coefficients

Группа	Коэффициент корреляции (r)
Экспериментальная (низкая самооценка)	0,994
Контрольная (нормальная и высокая самооценка)	0,112

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Полученные коэффициенты корреляции указывают на сильные различия в степени связи между тревожностью и агрессивностью в двух группах испытуемых.

Экспериментальная группа: коэффициент корреляции составил $r = 0,994$, что говорит о статистически значимой связи и сильной положительной корреляции между тревожностью и агрессивностью. Это означает, что при повышении уровня тревожности в этой группе также значительно повышается уровень агрессивности. Такая тесная связь может свидетельствовать о том, что тревожные состояния сильно влияют на поведение, вызывая агрессивные реакции.

Контрольная группа: коэффициент корреляции равен $r = 0,112$, что говорит о статистически незначимой связи и слабой положительной корреляции. Это означает, что связь между тревожностью и агрессивностью в этой группе гораздо менее выражена по сравнению с экспериментальной группой. Повышение тревожности здесь слабо связано с повышением уровня агрессивности, что может указывать на большую способность этой группы управлять своими эмоциями и реакциями. Нормальная или высокая самооценка может способствовать лучшему восприятию стрессовых ситуаций и уменьшению вероятности агрессивных проявлений.

Диаграмма рассеяния на рисунке 1 демонстрирует зависимость между личностной тревожностью и агрессивностью в экспериментальной группе.

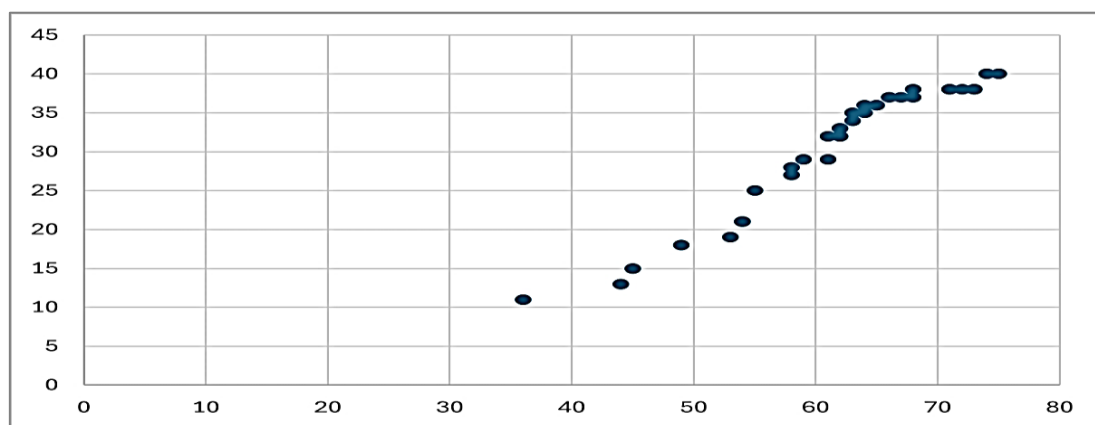


Рисунок 1 – Диаграмма рассеяния для экспериментальной группы

Figure 1 – Scatterplot for the experimental group

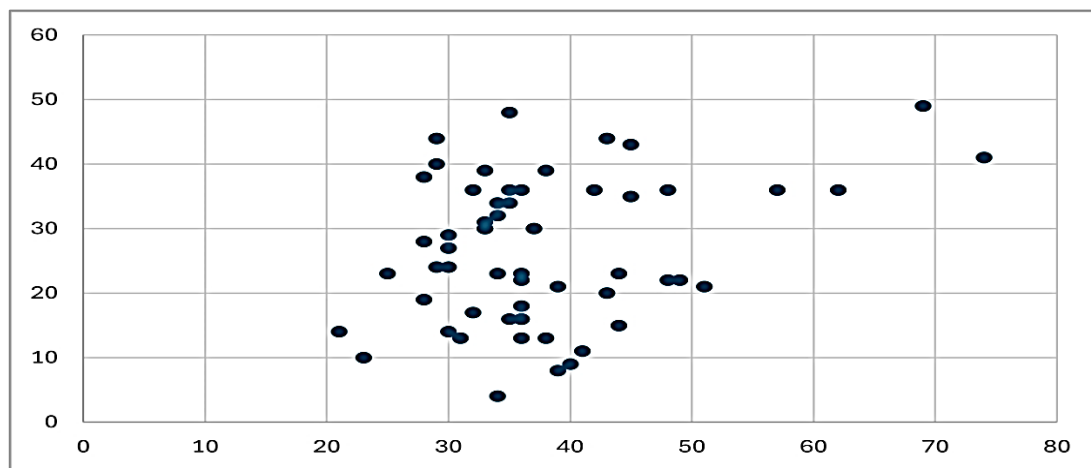
Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Диаграмма рассеяния на рисунке 2 демонстрирует зависимость между личностной тревожностью и агрессивностью с контрольной группой.

Для проверки значимости коэффициента корреляции используем U-критерий Манна-Уитни, так как данные не имеют нормального распределения.

Пусть экспериментальная группа будет обозначена цифрой 1, а контрольная – 2.



У старшеклассников с нормальной и высокой самооценкой отсутствует выраженная зависимость между уровнем тревожности и проявляемой агрессивностью. Такие подростки способны эффективно регулировать свое поведение вне зависимости от степени испытываемого беспокойства.

Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии специфики взаимосвязи личностной тревожности и агрессивности у подростков с разными уровнями самооценки. Низкий уровень самооценки усиливает чувствительность к проявлениям тревожности, способствуя развитию более интенсивных проявлений агрессивности. Напротив, нормальные и высокие показатели самооценки обеспечивают возможность самостоятельного контроля над поведением даже при высоком уровне тревоги.

Полученные результаты показали следующее:

– среди старшеклассников с низкой самооценкой наблюдается сильная прямая связь между личностной тревожностью и агрессивностью (коэффициент корреляции равен 0,994).

– у старшеклассников с нормальной и высокой самооценкой такой связи практически не обнаружено (коэффициент корреляции составляет 0,112).

Эти данные подтверждают гипотезу о существовании прямой зависимости между уровнем тревожности и степенью агрессивности у школьников с заниженной самооценкой, в отличие от старшеклассников с нормальной и высокой самооценкой. Повышенная тревожность служит фактором риска развития агрессивного поведения, поскольку старшеклассники с низкой самооценкой воспринимают окружающую среду как угрозу и реагируют на нее усилением защитных механизмов, включая агрессию.

Выводы и заключение

На основании проведенного корреляционного анализа были сделаны следующие выводы:

1. Старшеклассники с низкой самооценкой склонны демонстрировать повышенный уровень агрессивности и тревожности. Эти показатели оказались существенно выше по сравнению с учащимися контрольной группы, что подтверждает гипотезу о влиянии самооценки на поведение и эмоциональное состояние подростков.

2. Между агрессивностью и тревожностью существует прямая и сильная положительная связь. Высокий уровень агрессии часто сопровождается повышенной тревожностью, особенно у тех, кто испытывает трудности с адекватной оценкой собственных возможностей и достижений.

3. Низкий уровень самооценки является важным фактором риска возникновения поведенческих и эмоциональных проблем. Подростки с заниженной самооценкой оказываются более уязвимы перед стрессовыми ситуациями, что увеличивает вероятность проявления деструктивных реакций таких как агрессию.

Экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости разработки психолого-педагогической поддержки для учащихся с низкой самооценкой. Важно уделять внимание профилактическим мерам, направленным на повышение уверенности в себе и формирование позитивного самовосприятия. Это поможет снизить риски, связанные с агрессивным поведением и повышенной тревожностью, и способствовать гармоничному развитию личности старшеклассников.

Выявленные закономерности важны для психолого-педагогического сопровождения подростков с признаками заниженной самооценки. Психологи смогут учитывать влияние тревожности на развитие агрессивности и проводить целенаправленную профилактику негативных поведенческих реакций. Результаты могут служить основой для разработки тренинговых занятий и групповых мероприятий, направленных на повышение самооценки и улучшение эмоциональной устойчивости старшеклассников.

Данные исследования полезны педагогам для понимания индивидуальных особенностей обучающихся и выбора адекватных методов взаимодействия с учащимися, имеющими низкий уровень самооценки.

Исследование способствует углублению научного знания о психологии подросткового возраста и представляет собой вклад в разработку практических рекомендаций для специалистов образовательных учреждений.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки эффективных методов психологической поддержки и коррекции поведения старшеклассников с низким уровнем самооценки. Это позволит педагогам и психологам лучше понимать причины проявления тревожности и агрессии у подростков и своевременно реагировать на эти проблемы. Исследование вносит вклад в понимание механизмов взаимодействия тревожности, агрессивности и самооценки, что расширяет существующие теоретические модели развития личности в подростковом возрасте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный / А.М. Прихожан. – 2-е издание. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.: – ISBN 978-5-469-01499-7.
2. Адлер, А.О нервическом характере: монография / А. Адлер. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. – 388 с. – ISBN: 5-7914-0011-X.
3. Адлер, А. Понять природу человека: монография / А. Адлер, пер. Е.А. Цыпина. – Санкт-Петербург: Академический проект, 1997. – 252 с. – ISBN: 5-7331-0107-5.
4. Юнг, К.Г. Психологические типы : монография / К. Г. Юнг – 3-е. – Минск: Харвест, 2020. – 528 с. – ISBN 978-985-18-4805-4.
5. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ: монография / К. Хорни. – Москва: Айрис-Пресс, 2004. – 464 с. – ISBN: 5-8112-0911-8.

6. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. / А.М. Прихожан. – Москва: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с. – ISBN 5-89502-089-5.
7. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с. – ISBN 978-5-534-07365-2.
8. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб : Речь, 2006. – 336 с. – ISBN 5-9268-0290-3.
9. Бандура, А. Теория социального научения: монография / А. Бандура, пер. с англ. под ред. Н. Н. Чубарь. – СПб: Евразия, 2000. – 318 с. – ISBN 5-8071-0040-9.
10. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – Москва: Современная гуманитарная академия, 2007. – 528 с. – ISBN 978-5-8323-0685-8.
11. Левин, К. Теория поля в социальных науках: монография / Левин К., пер. с нем. Е. А. Сурпиной. – Москва: Академический Проект, 2020. – 313 с. – (Психологические технологии: Социальная психология) – URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785829127510.html> (дата обращения: 11.03.2025). – ISBN 978-5-8291-2751-0.
12. Проявление особенностей агрессивного поведения у подростков / А.А. Костенко, Н.А. Тарасьян, А.Н. Моц, М.С. Устьян // Теория и практика современной науки. – 2020. – №11 (65). – С. 51–58. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-osobennostey-agressivnogo-povedeniya-u-podrostkov> (15.04.2025).
13. Бегиева, Б.М. Профилактика детской агрессивности / Б.М. Бегиева // Вопросы науки и образования. – 2021. – №4 (129). – С. 37–39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-detskoj-agressivnosti-1> (дата обращения: 19.03.2025).
14. Басалаева, Н.В. Агрессивное поведение подростков как актуальная проблема современного общества / Н.В. Басалаева, Т.В. Шелкунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84–4. – С. 376–378. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-podrostkov-kak-aktualnaya-problema-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 19.03.2025).
15. Башанаева, Г.Г. Эмоциональное состояние подростка в условиях кризиса современной семьи / Г.Г. Башанаева // Наука и школа. – 2013. – №5. – С. 142–146. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-sostoyanie-podrostka-v-usloviyah-krizisa-sovremennoy-semi> (дата обращения: 19.03.2025).
16. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учебник для студентов высших учебных заведений / И. В. Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2005. – 349 с. – ISBN 5-8297-0176-6.

17. Беличева, С.А. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер / С.А. Беличева, В.М. Фокин. – Москва : Консорциум "Социальное здоровье России", 1993. – 62 с. – ISBN 5-86383-005-0.
18. Некрасова, Е. А. Самооценка как фактор регуляции агрессивности подростков / Е. А. Некрасова // Молодой ученый. – 2017. – № 8 (142). – С. 291–295. – URL: <https://moluch.ru/archive/142/39922/> (дата обращения: 20.03.2025).
19. Подростковая агрессия: механизм формирования, причины, пути коррекции : методические рекомендации для педагогов / составители: В.Ф. Крапивина [и др.], под ред. Насонова Д.В. – Воронеж: ГБУ ВО «ЦППиРД», 2021. – 284 с.
20. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 411 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/559587> (дата обращения: 19.03.2025). – ISBN 978-5-534-18497-6.
21. Ахмадеева, А.И. Проявление толерантности и агрессивности у подростков в зависимости от этнической принадлежности / А.И. Ахмадеева // NovaInfo. – 2019. – № 104 – С. 77–78 – URL: <https://novainfo.ru/article/16862> (дата обращения: 20.03.2025).
22. Громова, Т.В. Влияние семьи на формирование личности ребенка / Т.В. Громова, Е.В. Жуковская // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №12–2 (99). – С. 274–278 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semi-na-formirovanie-lichnosti-rebenka>. (дата обращения: 19.03.2025).
23. Белинская, Е.П. Проблемы социализации: история и современность : учебник для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 141 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/567250>. – ISBN 978-5-534-13434-6.
24. Рослякова, С.В. Современные формы девиантного поведения подростков и их социальная профилактика / С.В. Рослякова, Е.Г. Черникова // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №1 (34). – С. 209–212. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-formy-deviantnogo-povedeniya-podrostkov-i-ih-sotsialnaya-profilaktika> (дата обращения: 20.03.2025).
25. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход : монография / А. Эллис., пер. с англ. – СПб.: Изд-во Сова ; Москва: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с. – (Серия «Ступени психотерапии»). – ISBN 5-04-010213-5.
26. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – СПб ; Питер, 2003. – 304 с. : ил. – (Серия Золотой фонд психотерапии). – ISBN: 5-318-00689-2.

27. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – Москва: Смысл : Академия, 2005. – 352 с.: ил. – (Высшее образование) (Классическая учебная книга) – ISBN 5-89357-153-3.
28. Эриксон, Э. Детство и общество : монография / Э. Эриксон. – СПб; Питер, 2020. – 448 с. – ISBN: 978-5-4461-0812-1.
29. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 238 с. – (Детская психология). – ISBN 5-17-040867-6.
30. Набойченко, Е.С. Психология отклоняющегося поведения подростков: монография / Е.С. Набойченко. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2007. – 285 с. – ISBN 5-901487-37-0.
31. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва: Аспект Пресс, 2012. – 363 с. – ISBN 978-5-7567-0274-3.
32. Казаринова, Н. В. Межличностное общение: учебник для вузов / Н. В. Казаринова, В. Н. Куницына, В. М. Погольша. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»). – ISBN 5-8046-0173-3.
33. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: монография / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Питер, 2012. – 705, с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-459-01141-8.
34. Кондакова, Е.Е. Опыт работы по изучению особенностей самооценки подростков с повышенным уровнем агрессивности / Е.Е. Кондакова, К.С. Шалагинова // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 1. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18057>. – Дата публикации: 06.03.2018.

REFERENCES

1. Parishioner, A.M. Psychology of anxiety: preschool and school. A.M. Parishioners. 2nd edition. St. Petersburg: Peter, 2007. 192 pp.: ISBN 978-5-469-01499-7.
2. Adler, A. On the nervous character: monograph. A. Adler. St. Petersburg: University Book, 1997. 388 p. ISBN: 5-7914-0011-X.
3. Adler, A. Understanding human nature: monograph. A. Adler, trans. E.A. Tsypina. St. Petersburg: Academic Project, 1997. 252 p. ISBN: 5-7331-0107-5.
4. Jung, K.G. Psychological types: monograph. K. G. Jung. 3rd. Minsk: Harvest, 2020. 528 p. ISBN 978-985-18-4805-4.
5. Horney, K. The neurotic personality of our time. Self-analysis: monograph. K. Horney. Moscow: Iris-Press, 2004. 464 p. ISBN: 5-8112-0911-8.
6. Prikhozhan, A.M. Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics. A.M. Prikhozhan. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. Voronezh: NPO "MODEK", 2000. 304 p. ISBN 5-89502-089-5.

7. Kholodnaya, M.A. Psychology of Intelligence: Research Paradoxes: A Textbook for Bachelor's and Master's Degrees. M. A. Kholodnaya. 3rd ed., revised and expanded. Moscow: Yurait Publishing House, 2019. 334 p. ISBN 978-5-534-07365-2.
8. Aggression in Children and Adolescents: A Textbook. edited by N. M. Platonova. St. Petersburg: Rech, 2006. 336 p. ISBN 5-9268-0290-3.
9. Bandura, A. Social Learning Theory: A Monograph. A. Bandura, translated from English by N. N. Chubar. St. Petersburg: Eurasia, 2000. 318 p. ISBN 5-8071-0040-9.
10. Freud, Z. Introduction to Psychoanalysis: Lectures. Z. Freud. Moscow: Modern Humanitarian Academy, 2007. 528 p. ISBN 978-5-8323-0685-8.
11. Levin, K. Field Theory in the Social Sciences: A Monograph. Levin K., translated from German by E. A. Surpina. Moscow: Academicheskyy Proekt, 2020. 313 p. (Psychological Technologies: Social Psychology). URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785829127510.html> (date accessed: 11.03.2025). ISBN 978-5-8291-2751-0.
12. Manifestation of features of aggressive behavior in adolescents. A.A. Kostenko, N.A. Tarasyan, A.N. Mots, M.S. Ustyan. Theory and practice of modern science. 2020. No. 11 (65). P. 51–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-osobennostey-agressivnogo-povedeniya-u-podrostkov> (15.04.2025).
13. Begieva, B.M. Prevention of Childhood Aggression. B. M. Begieva. Issues of Science and Education. 2021. No. 4 (129). Pp. 37-39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-detskoy-agressivnosti-1> (accessed: 19.03.2025).
14. Basalaeva, N. V. Aggressive Behavior of Adolescents as a Current Problem of Modern Society. N. V. Basalaeva, T. V. Shelkunova. Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 84-4. Pp. 376-378. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-podrostkov-kak-aktualnaya-problema-sovremennogo-obschestva> (date of access: 19.03.2025).
15. Bashanaeva, G.G. The emotional state of a teenager in the context of the crisis of the modern family. G.G. Bashanaeva. Science and School. 2013. No. 5. P. 142-146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-sostoyanie-podrostka-v-usloviyah-krizisa-sovremennoy-semi> (date of access: 19.03.2025).
16. Shapovalenko, I.V. Developmental Psychology (Developmental Psychology and Developmental Psychology): a textbook for students of higher educational institutions. I. V. Shapovalenko. Moscow: Gardariki, 2005. 349 p. ISBN 5-8297-0176-6.
17. Belicheva, S. A. Social Prevention of Deviant Behavior of Minors as a Complex of Protective Measures. S. A. Belicheva, V. M. Fokin. Moscow: Consortium "Social Health of Russia", 1993. 62 p. ISBN 5-86383-005-0.
18. Nekrasova, E. A. Self-esteem as a Factor in Regulating Aggression in Adolescents. E. A. Nekrasova. Young Scientist. 2017. No. 8 (142). P. 291-295. URL: <https://moluch.ru/archive/142/39922/> (date accessed: 20.03.2025).

19. Teenage aggression: mechanism of formation, causes, ways of correction: methodological recommendations for teachers, compilers: V.F. Krapivina [et al.], edited by D.V. Nasonov. Voronezh: State Budgetary Institution of the Higher Education "TsPPPiRD", 2021. 284 p.
20. Obukhova, L. F. Age Psychology: a textbook for universities. L. F. Obukhova. Moscow: Izdatelstvo Yurait, 2025. 411 p. (Higher education). URL: <https://urait.ru/bcode/559587> (date of access: 19.03.2025). ISBN 978-5-534-18497-6.
21. Akhmadeeva, A.I. Manifestation of tolerance and aggression in adolescents depending on ethnicity. A.I. Akhmadeeva. NovaInfo. 2019. No. 104 pp. 77-78. URL: <https://novainfo.ru/article/16862> (date of access: 20.03.2025).
22. Gromova, T.V. The Influence of the Family on the Formation of the Child's Personality. T.V. Gromova, E.V. Zhukovskaya. International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. No. 12-2 (99). P. 274-278. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semi-na-formirovanie-lichnosti-rebenka>. (Accessed: 19.03.2025).
23. Belinskaya, E.P. Problems of Socialization: History and Modernity: a textbook for universities. E.P. Belinskaya, O.A. Tikhomandritskaya. 2nd ed. Moscow: URAYT Publishing House, 2025. 141 p. (Higher education). - URL: <https://urait.ru/bcode/567250>. ISBN 978-5-534-13434-6.
24. Roslyakova, S.V. Modern forms of deviant behavior of adolescents and their social prevention S.V. Roslyakova, E.G. Chernikova. ANI: pedagogy and psychology. 2021. No. 1 (34). Pp. 209-212. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-formy-deviantnogo-povedeniya-podrostkov-i-ih-sotsialnaya-profilaktika> (date of access: 03/20/2025).
25. Ellis, A. Humanistic psychotherapy: Rational-emotional approach: monograph. A. Ellis., translated from English. St. Petersburg: Sova Publishing House; Moscow: EKSMO-Press Publishing House, 2002. 272 p. (Series "Stages of Psychotherapy"). ISBN 5-04-010213-5.
26. Cognitive Therapy of Depression. A. Beck, A. Rush, B. Shaw, G. Emery. St. Petersburg; Piter, 2003. 304 p.: ill. (Series "Golden Fund of Psychotherapy"). ISBN: 5-318-00689-2.
27. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality: a textbook. A. N. Leontiev. 2nd ed., reprinted. Moscow: Smysl: Academy, 2005. 352 p.: ill. (Higher education) (Classic textbook). ISBN 5-89357-153-3.
28. Erikson, E. Childhood and Society: monograph. E. Erikson. St. Petersburg; Piter, 2020. 448 p. ISBN: 978-5-4461-0812-1.
29. Gippenreiter, Yu.B. Communicating with a child. How? Yu. B. Gippenreiter. Moscow: AST: Astrel, 2007. 238 p. (Child psychology). ISBN 5-17-040867-6.
30. Naboychenko, E.S. Psychology of deviant behavior of adolescents: monograph. E.S. Naboychenko. Ekaterinburg: Publisher Kalinina G.P., 2007. 285 p. ISBN 5-901487-37-0.

31. Andreeva, G.M. Social psychology: textbook for higher educational institutions. G. M. Andreeva. 5th ed., rev. and additional. Moscow: Aspect Press, 2012. 363 p. ISBN 978-5-7567-0274-3.
32. Kazarinova, N.V. Interpersonal communication: a textbook for universities. N.V. Kazarinova, V.N. Kunitsyna, V.M. Pogolsha. St. Petersburg: Peter, 2001. 544 p.: ill. (Series "Textbook of the New Century"). ISBN 5-8046-0173-3.
33. Rubinstein, S.L. Fundamentals of General Psychology: monograph. S. L. Rubinstein. Moscow: Piter, 2012. 705, p. (Masters of Psychology). ISBN 978-5-459-01141-8.
34. Kondakova, E.E. Experience in studying the characteristics of self-esteem of adolescents with increased levels of aggressiveness. E.E. Kondakova, K.S. Shalaginova. International Student Scientific Bulletin. 2018. No. 1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18057>. Date of publication: 06.03.2018.

Информация об авторах: Джульетта Геворговна Азарян – студентка ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) Психология образования, курс 3
julietta171204@gmail.com

Владлен Константинович Игнатович – канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
vign62@mail.ru

Information about the authors: Julietta G. Azaryan is a student of the Kuban State University, Training area 44.03.02 Psychological and pedagogical education Orientation (profile) Psychology of education course 3
Krasnodar, Russia
julietta171204@gmail.com

Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology, teacher of the Kuban State University; Center for additional education «Hosta» Sochi, methodologist
Krasnodar, Russia
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706100
vign62@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: 04.09.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
17.10.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2025.

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

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

**Оригинальная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-104-133

УДК 37.013

EDN VJBLJC

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ****Владлен Константинович Игнатович**Кубанский государственный университет;
Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи
г. Краснодар, РоссияORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Мария Александровна СиненкоКубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
sinenkomasha01@gmail.com

Аннотация. Введение. В статье рассматривается проблема профилактики школьной тревожности подростков в процессе обучения. *Цель исследования* – обоснование, реализация и оценка эффективности комплекса психолого-педагогических условий преодоления школьной тревожности учащихся десятых классов. Раскрыта сущность понятия «школьная тревожность», показаны механизмы ее развития и особенности проявления в старшем подростковом возрасте. *База исследования:* учащиеся параллели 10-х классов МАОУ лицей №48 г. Краснодара. Общее число участников диагностической работы 54 человека. В качестве экспериментального класса выступил 10 «А», контрольного – 10 «Б».

Теоретико-методологическая основа исследования: Л.С. Выготский, Л.И. Божович, К.Л. Абульханова, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин, В.М. Астапова, А.М. Прихожан, Б.И. Кочубей. **Методы исследования:** анализ; синтез; конкретизация; обобщение;

тестирование; разработка и реализация комплекса психолого-педагогических условий профилактики школьной тревожности учащихся старших классов общеобразовательной школы; методы статистической обработки и графического представления результатов констатирующего и контрольного исследований. **Методики:** «Шкала тревожности» (Е.И. Рогов), предназначенная для оценки уровня тревожности в 8–11 классах; опросник СОРЕ-30А (версия, адаптированная для подростков 12–18 лет), позволяющий выявить продуктивные и непродуктивные копинг-стратегии и дать оценку риска развития школьной дезадаптации. **Результаты исследования.** По шкалам опросника все средние значения в экспериментальном классе находятся в зоне «незначительно повышенная тревожность», что является нормативом для старшей школы, отражая мобилизующую функцию тревожности. В контрольном классе изменения менее значительные: интегральный показатель тревожности снизился с 66,8 до 65,6 баллов, тогда как в 10 «А» с 66,7 до 57 баллов. У большинства старшеклассников высокая тревожность: 53,5 % в 10 «А», 46,4 % в 10 «Б». Наиболее остро проявляется самооценочная тревожность. Разработан комплекс психолого-педагогических условий, включающий инструменты психологической диагностики, позволяющие дать оценку уровню тревожности, а также оценить риск развития склонности к деструктивным копинг стратегиям. **Выводы и заключение.** Проявление тревожности у старших подростков отличается более интенсивным воздействием стресс-факторов, включая регулярно повторяющиеся экзаменационно-оценочные ситуации. Важной особенностью школьной тревожности в старшем подростковом возрасте является преобладание на начальном этапе ее развития скрытых форм, что требует более внимательного отношения со стороны психологов, педагогов, родителей учащихся. Психолого-педагогические условия профилактики школьной тревожности должны опираться на принципы комплексности и полисубъектности – быть направленными не только на учащегося, но и на его родителей, а также педагогов. Разработанные информационно-просветительские материалы для родителей и учащихся могут найти применение в широком круге общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: школьная тревожность, школьная адаптация, старшие подростки, родители, педагоги, профилактика, психолого-педагогические условия

Для цитирования: Игнатович В.К., Синенко М.А. Психолого-педагогические условия преодоления старшеклассниками школьной тревожности в процессе обучения // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 5 . С. 104-133
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-5-104-133

Благодарность: *Выражаем нашу искреннюю благодарность рецензенту за внимательную и глубокую работу с текстом и очень меткие замечания, которые, с одной стороны, довольно серьезны, но с другой, - высказаны настолько корректно, что не вызвали ни сомнений, ни отторжения.*

Original article**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS TO OVERCOME SCHOOL ANXIETY DURING THE LEARNING PROCESS****Vladlen K. Ignatovich**

Kuban State University;

Center for additional education «Hosta» Sochi

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Mariy A. Sinenko

Kuban State University

Krasnodar, Russia

sinenkomasha01@gmail.com

Abstract. Introduction. The article addresses the issue of preventing school-related anxiety among adolescents in the educational process. The aim of the study is to substantiate, implement, and evaluate the effectiveness of a set of psychological and pedagogical conditions for overcoming school anxiety among 10th-grade students. The essence of the concept of «school anxiety» is elucidated, along with the mechanisms of its development and specific manifestations in late adolescence.

Research setting. The study involved 10th-grade students at MAOU Lyceum No. 48 in Krasnodar. A total of 54 participants took part in the diagnostic work. The experimental group was 10 «A», while the control group was 10 «B». Theoretical and methodological framework. The research is grounded in the works of L. S. Vygotsky, L. I. Bozhovich, K. L. Abulkhanova, C. D. Spielberger, Yu. L. Khanin, V. M. Astapova, A. M. Prikhozhan, and B. I. Kochubei. **Research methods:** analysis; synthesis; concretization; generalization; testing; development and implementation of a set of psychological and pedagogical conditions to prevent school anxiety among high school students; statistical processing methods; graphical representation of the results from the initial and control studies. **Research techniques:** The «Anxiety Scale» by E. I. Rogov, designed to assess anxiety levels in grades 8–11. The COPE-30A questionnaire (a version adapted for adolescents aged 12–18), which helps identify productive and non-productive coping strategies and assess the risk of school maladjustment. **Research results.** According to the questionnaire scales, all average values in the experimental group fall within the «slightly elevated anxiety» zone, which is considered normative for high school and reflects the mobilizing function of anxiety. In the control

group, changes were less pronounced: the integral anxiety score decreased from 66.8 to 65.6 points, whereas in 10 «A» it dropped from 66.7 to 57 points. A high level of anxiety was observed in most high school students: 53.5 % in 10 «A» and 46.4 % in 10 «B». Self-esteem-related anxiety was the most prominent. A set of psychological and pedagogical conditions was developed, including psychological diagnostic tools to assess anxiety levels and the risk of developing a tendency toward destructive coping strategies. **Conclusions.** Anxiety in older adolescents is characterized by a more intense impact of stress factors, including regularly recurring exam and assessment situations. A key feature of school anxiety in late adolescence is the predominance of hidden forms at the initial stage of its development, which calls for increased attention from psychologists, teachers, and parents. Psychological and pedagogical conditions for preventing school anxiety should be based on the principles of comprehensiveness and multi-subject involvement — targeting not only the student but also their parents and teachers. The developed informational and educational materials for parents and students can be applied in a wide range of general education institutions.

Keywords: school anxiety, school adaptation, older adolescents, parents, teachers, prevention, psychological and pedagogical conditions

For Citation: Ignatovich V.K., Sinenko M.A. Psychological and pedagogical conditions for high school students to overcome school anxiety during the learning process. *Pedagogy: History, Prospects* 2025. Vol. 8. No. 5 . P. . 104-133 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-5-104-133

***Acknowledgement:** We express our sincere gratitude to the reviewer for attentive and deep work with the text and very accurate remarks, which, on the one hand, are quite serious, but on the other, are expressed so correctly that they did not cause any doubt or rejection.*

Введение

Актуальность исследования. Школьная тревожность – одна из наиболее типичных психологических проблем, с которыми сталкиваются учащиеся и школьные психологи. Развитие устойчивой тревожности ведет к школьной дезадаптации и отрицательно влияет на все сферы жизни ученика: результаты обучения, характер коммуникаций, общий уровень физического и психологического здоровья.

Чаще всего вопросы школьной тревожности рассматривают «в связке» с проблемами школьной адаптации: поступлением в школу, переходом с начальной ступени обучения на среднюю. Однако практика показывает, что у старших подростков повышенная школьная тревожность не менее распространенное явление, что связано с ростом ответственности, повышением значимости результатов обучения

для дальнейшей жизни школьников, выстраивания их перспективной образовательной траектории.

Усложнение учебных программ усугубляется переживанием подростком неопределенности жизненной перспективы, необходимостью осуществления первичного профессионального выбора, ожиданием экзаменов. Активно подкрепляются эти переживания педагогами и родителями учащегося, пытающимися, таким образом, мобилизовать школьника. Однако нередко психика ученика не выдерживает такой нагрузки и вместо внутренней мобилизации возникает и развивается глубокая дезадаптация, происходит ухудшение психологического и соматического здоровья. В этой связи проблему профилактики школьной тревожности в старшем подростковом возрасте можно считать чрезвычайно актуальной.

Методы исследования: теоретические (анализ; синтез; конкретизация; обобщение); диагностические (тестирование); экспериментальные (разработка и реализация комплекса психолого-педагогических условий профилактики школьной тревожности учащихся старших классов общеобразовательной школы); методы статистической обработки и графического представления результатов констатирующего и контрольного исследований.

В работе использовались следующие методики:

- «Шкала тревожности» (Е.И. Рогов), предназначенная для оценки уровня тревожности в 8–11 классах;
- опросник СОРЕ-30А (версия, адаптированная для подростков 12-18 лет), позволяющий выявить продуктивные и непродуктивные копинг-стратегии и дать оценку риска развития школьной дезадаптации.

Обзор литературы

Наша статья является предметом большого числа научных исследований и разработок. В частности, проблеме тревожности посветили свои исследования такие ученые, как: Е.И. Погорелова, Ю.А. Попов, Е.Е. Малкова, А.О. Филатова и другие. Рассматривались: понятие «тревожность», причины и последствия данного состояния.

Вопросы школьной тревожности исследовались непосредственно Э.В. Зиновьевой, С.Ю. Тарасовой, Е.А. Мекешкиным, А.Ф. Морозовой, В.В. Викторовой и другими. Авторы изучали особенности проявления школьной тревожности.

Проблема школьной тревожности в подростковом возрасте освещалась в работах: Т.А. Арутюняна, В.В. Ворожейкиной, Ж.Г. Гараниной, А.А. Ложечкиной, С.А. Озеровой и других. Исследовалось влияние школьной тревожности на самооценку подростка, факторы риска школьной тревожности.

Методика и приемы профилактики школьной тревожности рассматривались в трудах А.В. Ворониной, А.В. Микляевой, С.Ю. Тарасовой и других авторов. Рассматривались отдельные методы профилактики и коррекции школьной тревожности.

Между тем, анализ научной литературы по проблеме профилактики школьной тревожности подростков показывает, что в педагогической науке и на практике сформировался определенный комплекс противоречий, в том числе, противоречия между:

- ростом уровня подростковой тревожности в период обучения в старших классах и недостаточным проявлением внимания к происходящим изменениям;
- актуальностью проблемы повышения тревожности старшеклассников и незначительным количеством методических разработок, описывающих психолого-педагогические условия профилактики школьной тревожности в процессе обучения.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования: каковы психолого-педагогические условия профилактики школьной тревожности подростков в процессе обучения?

Цель исследования состоит в обосновании, реализации и оценке эффективности комплекса психолого-педагогических условий преодоления школьной тревожности учащихся десятых классов.

Гипотезу исследования состоит в предположении о том, что профилактика школьной тревожности у старших подростков будет более эффективной при формировании следующих психолого-педагогических условий:

- проведении углубленной диагностики, позволяющей выявить не только интенсивность тревожности, но и риск развития дезадаптации;
- организации информационно-просветительской работы с педагогами и родителями учащихся по вопросам риска развития дезадаптации;
- организованного проведения с учащимися группы риска цикла занятий с элементами психологического тренинга, направленного на освоение навыков гибкости поведения, повышение самооценки, закрепление позитивного опыта эмоционального самоконтроля, проработку школьных страхов.

Теоретико-методологическая основа исследования по проблемам личностного развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, К.Л. Абульханова и др.), концептуальные работы, посвященные тревоге и тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин, В.М. Астапова и др.); работы по проблеме школьной тревожности (А.М. Прихожан, Б.И. Кочубей и др.), вопросам профилактики школьной тревожности, особенностям ее проявления у старших подростков.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии представлений о психолого-педагогических условиях профилактики школьной тревожности подростков в условиях обучения в старших классах общеобразовательной школы с учетом возрастных особенностей школьников и этапа обучения.

База исследования: учащиеся параллели 10-х классов МАОУ лицей №48 г. Краснодара в возрасте 17 лет. Общее число участников диагностической работы 54 человека. В качестве экспериментального класса выступил 10 «А», контрольного – 10 «Б».

Исследование включало следующие этапы.

I этап – поисково-аналитический.

II этап – констатирующий.

III этап – экспериментальный (длительность этапа составила 3 месяца).

IV этап – контрольный (оценка влияния сформированных психолого-педагогических условий на уровень тревожности учащихся и эффективности профилактической работы в целом).

Сущность, содержание, механизмы развития школьной тревожности

Как показано в детской психологии и педагогике, одной из важных проблем выступает тревожность школьников.

Школьная тревожность стала характерной особенностью для учащихся всех возрастов [1, с. 14].

В последнее время растет число школьников, испытывающих школьную тревожность, особенно среди старшеклассников [2, с. 99].

В результате, в последние годы отмечается рост количества исследований, посвященных данной проблеме. Однако, проблема изучения школьной тревожности у старших подростков носит фрагментарный характер. Рассмотрим понятие «тревожность», показанное современными авторами.

Л.В. Осетровой и Л.О. Федотовой тревожность представлена как составляющий элемент эмоционального напряжения (тревоги) [3, с. 5].

По мнению А.А. Дрепиной и Е.В. Константиновича, под тревожностью следует понимать состояние, при котором человек испытывает чувство страха, которое может привести к тяжелым последствиям [4, с. 260].

З.А. Насурова указывает, что «периодическое или постоянное чувство тревоги называется тревожностью» [5, с. 73].

Т.И. Александров и Е.С. Андреев отмечают, что повышенная тревожность проявляется в поведении ребенка. Он не уверен в том, что поступает правильно, боится выражать себя и высказывать собственное мнение. Тревожность появляется в результате связи между личностью и ситуацией. Это специфический вид тревожности, конкретного класса ситуаций, при которых появляется связь индивида с разными элементами образовательной среды [1, с. 14].

По мнению А.С. Павловой, школьная тревожность может стать существенной проблемой для общего психического развития личности, в связи с чем следует изучать тенденции эмоционального состояния детей в современной образовательной среде и искать возможности стабилизации и оптимизации эмоционального состояния учащихся [6, с. 289].

Нами выделены две главные категории школьной тревожности:

– открытая школьная тревожность – осознанная, проявляется в поведении и деятельности и разделяется на несколько форм:

а) острая, нерегулируемая – ребенок не может самостоятельно с ней справиться;

б) регулируемая, компенсируемая – ребенок в силах самостоятельно с ней справиться;

в) культивируемая – выступает в роли мотиватора или ценного качества для достижения целей.

– скрытая тревожность – в целях защиты проявляется неадекватным спокойствием, может перейти в открытую форму [7, с. 407].

Кроме того, были выявлены основные причины школьной тревожности:

– плохой сон (как показывают исследования, подросткам особенно сложно дается ранний подъем);

– высокая школьная нагрузка;

– чересчур завышенные требования к ребенку в семье (например, от ребенка ждут только отличных оценок, либо его интересы обесцениваются в пользу важности «хорошего» аттестата);

– специфика здоровья (в частности, высокий уровень тревожности наблюдается у детей с синдромом дефицита внимания) [8, с. 54].

В целом, механизм развития тревожности соответствует модели формирования стресса. В соответствии с концепцией Г. Селье, реакция тревоги является первой фазой развития стресса. В случае возникновения тревоги мобилизуются как физиологические, так и биохимические ресурсы организма ребенка. Однако, при достижении индивидуального порога возбуждения, эффективность деятельности ребенка резко падает. Когда ребенок находится в состоянии тревоги, он концентрирует свое внимание на угрозе либо значимом для благополучия аспекте, а вся другая информация воспринимается крайне плохо.

Выявление школьной тревоги на раннем этапе и ее профилактика очень важны, поскольку это может позволить избежать школьной дезадаптации.

Тревожность представляет собой устойчивую склонность к переживанию. Это и эмоциональное состояние, которое может возникнуть в ситуации неопределенности и проявляется в процессе ожидания негативной ситуации. Школьная тревожность возникает и развивается в результате взаимодействия школьника с различными компонентами образовательной среды. Выделяют разные формы тревожности: беспредметную, открытую (острую, регулируемую и компенсируемую, культивируемую), скрытую и др.

Механизм развития тревожности соответствует модели развития стресса, при этом у каждого человека есть собственный, индивидуальный порог возбуждения, при достижении которого резко падает эффективность деятельности. В этой связи очень важно выявлять школьную тревожность на ранних стадиях и вести профилактику ее развития.

Особенности проявления школьной тревожности у старших подростков

Как было отмечено в первом параграфе выпускной квалификационной работы, школьной тревожности могут быть подвержены дети любого возраста. Однако у старших подростков данное состояние может обнаруживаться чаще, поскольку:

- близка перспектива выбора профессии;
- имеется некая неопределенность будущего;
- приближаются важные итоговые экзамены;
- в образовательном учреждении увеличивается учебная нагрузка;
- родители предъявляют завышенные ожидания;
- родители старшеклассников тоже подвержены стрессу вследствие вышеперечисленных обстоятельств, в связи с чем, может возникнуть ситуация «психологического заражения» (эмоциональное состояние родителей переходит на детей);
- родители пытаются мотивировать старшеклассника путем обрисовывания плохих жизненных перспектив и т.д.

Главной сложностью старшего подросткового возраста является быстрый темп происходящих в жизни изменений. Старшеклассники постоянно попадают в ситуацию дискомфорта. Почти весь период старшего подросткового возраста проходит в такой ситуации. И понятно, что старшеклассники реагируют на них негативными переживаниями, вызывающими тревожность.

Состояние тревожности характеризуется ощущениями беспокойства, напряжения, активацией вегетативной нервной системы. Данное состояние появляется в ответ на стрессовую ситуацию и может иметь разную интенсивность и динамичность.

По мнению А.Ю. Ковяткина, период «подготовки старшеклассников к сдаче экзаменов и во время их сдачи очень эмоционально напряженный». Большая же их часть растрчивает свои силы необдуманно, гонясь за ежеминутными желаниями. Например, время, которое можно было бы потратить на исследование нового материала, школьники тратят на общение в социальных сетях или просмотр фильма. В результате дела накапливаются, а у старшеклассника возникает неуверенность, апатия, чувство тревожности [7, с. 407].

Кроме того, признаки тревожности могут быть вызваны на фоне смены школы и получения неудовлетворительных оценок на новом месте, в то время как в предыдущем учебном заведении подросток являлся примером для одноклассников.

При этом наличие определенного уровня тревожности – естественная характеристика активной деятельности старшего подростка. У каждого человека имеется свой желательный уровень тревожности, который может его мотивировать и помочь в достижении цели. Однако, наличие высокого уровня школьной тревожности негативно сказывается на учебе старшеклассника и может даже привести к школьной дезадаптации.

Отметим, что под школьной дезадаптацией у старшеклассников следует иметь ввиду совокупность признаков, указывающих на несоответствие социопси-

хологического и психофизиологического статуса старшего подростка требованиям школьного учреждения [9, с. 115].

Школьная дезадаптация может проявляться в следующих формах:

- несформированность навыков учебной деятельности (вследствие чего снижается успеваемость);
- искажение мотивации учебной деятельности;
- неспособность выбора правильной модели поведения;
- неспособность приспособиться к темпу школьной жизни [10, с. 86].

Следует также отметить важную особенность школьной тревожности в старшем подростковом возрасте, а именно: преобладание, на начальном этапе ее развития, скрытых форм. Это требует более внимательного отношения со стороны психологов, педагогов, родителей учащихся.

По мнению С.С. Сергушкиной и П.Д. Осиповой, проявление школьной тревожности в старшем подростковом возрасте выражается в следующих ситуациях:

- школьник совсем не работает на уроках либо качество работы очень низкое;
- школьник очень переживает при ответе, волнуется из-за замечаний педагога;
- подросток в перерывах между уроками старается быть среди одноклассников, но не стремится вступать с ними в тесные отношения;
- у подростка ослаблен иммунитет, в результате чего он часто болеет;
- подросток может отказываться посещать учебное заведение, выполнять домашние задания и т.д. [2, с. 99].

Выводы:

Проявление тревожности у старших подростков отличается более интенсивным воздействием стресс-факторов, включая регулярно повторяющиеся экзаменационно-оценочные ситуации. В старших классах мощным стресс-фактором выступают ожидание и подготовка к ЕГЭ. В числе других предпосылок развития тревожности в старшем подростковом возрасте: ситуация выбора дальнейшего пути обучения, давление со стороны педагогов и родителей, высокие учебные нагрузки и, связанные с ними ситуации неуспешности, внутренние переживания, страх несоответствия собственным и чужим ожиданиям. Важной особенностью школьной тревожности в старшем подростковом возрасте является преобладание, на начальном этапе ее развития, скрытых форм, что требует более внимательного отношения со стороны психологов, педагогов, родителей учащихся.

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность профилактики школьной тревожности на этапе обучения в старших классах

Исследование трудов по проблеме школьной тревожности показало, что высокий уровень такого состояния у подростков способен негативно сказаться на результатах их обучения, взаимоотношениях с учителями и сверстниками, психоло-

гическом и физическом здоровье. Для того чтобы этого не произошло, в школьном учреждении целесообразно осуществлять профилактику школьной тревожности.

При этом, учитель, организуя учебный процесс, оказывает воздействие на развитие личности школьника, в связи с чем значимым аспектом реализации психолого-педагогических условий, по мнению Л.А. Карноуховой и А.К. Костина, является подготовка учителя к данному процессу с разъяснительной информацией о целях, ценностях и методологии предстоящей деятельности [11, с. 164].

Существенное внимание необходимо уделить мотивационному базису результативности педагогического воздействия, независимо от развития определенного качества.

Следует отметить, что психолого-педагогические условия в процессе учебной деятельности являются определенным способом взаимосвязанных мер взаимодействия, целью которых считается создание субъектных свойств личности ученика, которые принимают во внимание особые свойства психической активности человека (способности, характер, темперамент), наилучшие способы и методы деятельности в конкретных условиях. Как полагают А.К. Власова, В.К. Игнатович, «использование игровой деятельности может значительно повысить уровень мотивации и вовлеченности, способствовать всестороннему развитию учащихся, подготовив их к реальным жизненным ситуациям и будущей профессиональной деятельности» [12, с. 88].

Можно перечислить следующие значимые группы психолого-педагогических условий, помогающих в решении учебных задач:

- информационные условия, к которым следует причислить содержание образования, когнитивный базис учебно-педагогического процесса;
- технологические условия, обуславливающие формы, приемы, методы, этапы и способы организации учебной деятельности;
- личностные условия, под которыми следует иметь ввиду личностные качества субъектов учебно-образовательного процесса и специфику их взаимодействия с другими субъектами.

Исследуя содержание психолого-педагогических условий, следует выделить основные направления деятельности.

1. Диагностика, которая делает возможным определение динамики уровня тревожности.

2. Коррекционно-развивающее направление. Данное направление включает в себя как групповые, так и индивидуальные занятия. Целями таких занятий является:

- повышение самооценки подростка;
- приобретение подростком коммуникативных компетенций;
- формирование навыков саморегуляции.

3. Консультативно-информационное направление. Данная деятельность предусматривает индивидуальное консультирование подростков, разработку и обоснование научно-методических рекомендаций, проведение бесед с родителями (опекунами) на конкретные темы для роста компетентности в вопросах воспитания и обучения, получения обратной связи.

Для того, чтобы решить проблему школьной тревожности в старшем подростковом возрасте, необходимо создать эффективный механизм пошагового структурированного оказания помощи в преодолении данного негативного состояния.

Таким образом, психолого-педагогические условия профилактики школьной тревожности должны опираться на принципы комплексности (включать мероприятия по диагностике, просвещению, информированию, консультированию, а также тренинговую работу) и полисубъектности, то есть быть направленными не только на учащегося, но и на его родителей, а также педагогов.

Итак, важнейшим направлением профилактики является углубленная диагностика. Цель данного направления состоит в выявлении уровня школьной тревожности, включая скрытые формы, оценке риска развития склонности к реализации деструктивных стратегий совладания учащихся. Для диагностики уровня школьной тревожности можно применять следующие методики:

1. Шкалу тревожности Е.И. Рогова. Благодаря данной методике можно оценить не наличие у подростка определенных переживаний, а конкретные ситуации и позиции того, какой уровень тревоги они могут вызвать.

Преимущество шкалы тревожности Е.И. Рогова состоит в том, что она дает возможность выявить области действительности, которые для подростка являются главными источниками тревоги (учебная деятельность; взаимодействие с ровесниками и взрослыми; представление о себе).

Данная методика предназначена непосредственно для работы с подростками. Она позволяет оценить интенсивность школьной тревожности.

2. В целях выявления реакции подростков на трудности, целесообразно использовать опросник СОРЕ-30А (версия, адаптированная для подростков 12–18 лет). Данная методика позволяет выявить продуктивные и непродуктивные копинг-стратегии и дать оценку риска развития школьной дезадаптации.

М.А. Одинцова и Н.П. Радчиков приводят методику СОРЕ-30А. Ее можно применить для проведения исследований подростков в целях выстраивания модели психологической помощи [13, с. 3].

Важным этапом профилактики школьной тревожности является информационно-просветительская работа с родителями. Важно просветить родителей о таком явлении, как школьная тревожность. Отметить причины возникновения школьной тревожности и способы борьбы с ними.

Например, в рамках родительского собрания, можно просветить родителей о наличии проблемы высокой школьной тревожности, ознакомить их с данным поня-

тием, перечислить причины возникновения данного состояния, охарактеризовать методы борьбы с ним, предоставить рекомендации по воспитанию, в случаи необходимости, посоветовать обратиться к школьному психологу.

Не менее важным этапом профилактики школьной тревожности является работа с детьми, которая может быть организована в следующих формах:

- классный час,
- беседа,
- занятия,
- упражнения,
- игры,
- арт-терапия,
- релаксация,
- физические упражнения и т.д.

Сегодня существует много способов, приемов и методов профилактики школьной тревожности на этапе обучения в старших классах.

Следует отметить, что среди них арт-терапия наиболее эффективный метод коррекции тревожности старших подростков [14, с. 252].

Выводы:

Психолого-педагогические условия профилактики школьной тревожности должны опираться на принципы комплексности (включать мероприятия по диагностике, просвещению, информированию, консультированию, а также тренинговую работу) и полисубъектности, то есть быть направленными не только на учащегося, но и на его родителей, а также педагогов.

Описание базы и методик исследования

Исследование осуществлялось на базе МАОУ лицей № 48 г. Краснодара в параллели 10-х классов.

Были представлены три профильных класса:

- 10 «А» – инженерно-математический;
- 10 «Б» – химико-биологический;
- 10 «В» – экономико-математический.

Диагностическая работа была проведена в сентябре 2024 г. В ней приняли участие два класса. В качестве экспериментальной группы в работе выступил 10 «А» класс (численность 27 человек), контрольной – 10 «Б» класс (численность 27 человек). Общее число участников диагностической работы составило 54 человека. Средний возраст участников экспериментальной работы 17,2 года, что соответствует старшему подростковому возрасту. Изучались школьная тревожность и риск развития дезадаптации.

Преимущество используемых в работе для оценки шкал как «Шкала тревожности» (Е.И. Рогов) «Шкала социально-ситуативной тревожности» (Д.С. Кондаш) состоит в том, что они дают возможность выявить области действительности, которые для школьника являются главными источниками тревоги.

Школьник оценивает не наличие у себя определенных переживаний, а конкретные ситуации с позиции того, какой уровень тревоги они могут вызвать. Следует отметить и то, что исполнение старшеклассниками такого задания менее зависит от уровня развития их рефлексии.

Отметим, что под рефлексией следует понимать способность сознательно обращать внимание на собственные чувства, эмоции, оценивать собственные решения и результаты, к которым они приводят [9, с. 463]. Данная методика предназначена непосредственно для работы с подростками.

Диагностика осуществлялась в групповой форме, в начале учебного дня, в отсутствии классного руководителя.

Диагностический бланк включал в себя задание и инструкцию. Учеников попросили указать в нем свои данные (фамилию, инициалы и возраст). На бланках предварительно была проставлена дата опроса.

На бланках также были указаны ситуации, с которыми школьники часто встречаются в повседневной жизни. Их попросили оценить указанные ситуации по степени вызываемого беспокойства (по пятибалльной шкале). Если ситуация вообще не беспокоит школьника, необходимо было обвести цифру 0, если волнует, но незначительно – цифру 1, если ситуация неприятна и хотелось бы ее избежать – цифру 2, если она вызывает сильную тревогу – цифру 3, если ситуацию, по мнению школьника, невозможно перенести – цифру 4.

Учеников попросили каждую ситуацию представить ясно и обвести именно ту цифру, которая больше отражает степень беспокойства, страха, тревоги.

Обработка бланков

Нормальная школьная тревожность у десятиклассников мужского пола составляла 5–14 баллов, у десятиклассников женского пола 5–17 балла.

Несколько повышенная школьная тревожность у десятиклассников мужского пола составляла 15–19 баллов, у десятиклассников женского пола 18–23 балла.

Высокая школьная тревожность у десятиклассников мужского пола составляла 20–24 баллов, у десятиклассников женского пола 24–30 балла.

Очень высокая школьная тревожность у десятиклассников мужского пола составляла более 24 баллов, у десятиклассников женского более 30 балла.

По результатам исследования мы смогли сравнить экспериментальный и контрольный классы по уровню тревожности.

Дополнительно мы изучали то, как десятиклассники реагируют на трудности при помощи опросника СОРЕ-30А (версия, адаптированная для подростков 12-18 лет). Данная методика позволяет выявить продуктивные и непродуктивные копинг-стратегии и дать оценку риска развития школьной дезадаптации.

Десятиклассникам было предложено отметить свои ощущения и действия в трудной ситуации. По каждой шкале суммировались баллы в соответствии с ключом. В результате мы смогли сравнить экспериментальный и контрольный классы по риску развития школьной дезадаптации.

Результаты констатирующей диагностики

Диагностическая работа осуществлялась в период с 23 по 27 сентября 2024 г. Всего в исследовании приняли участие 54 десятиклассника, средний возраст учащихся 17,2 года.

Сначала проанализируем итоги оценки интенсивности школьной тревожности по шкале тревожности Е.И. Рогова и результатам анкетирования школьников. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

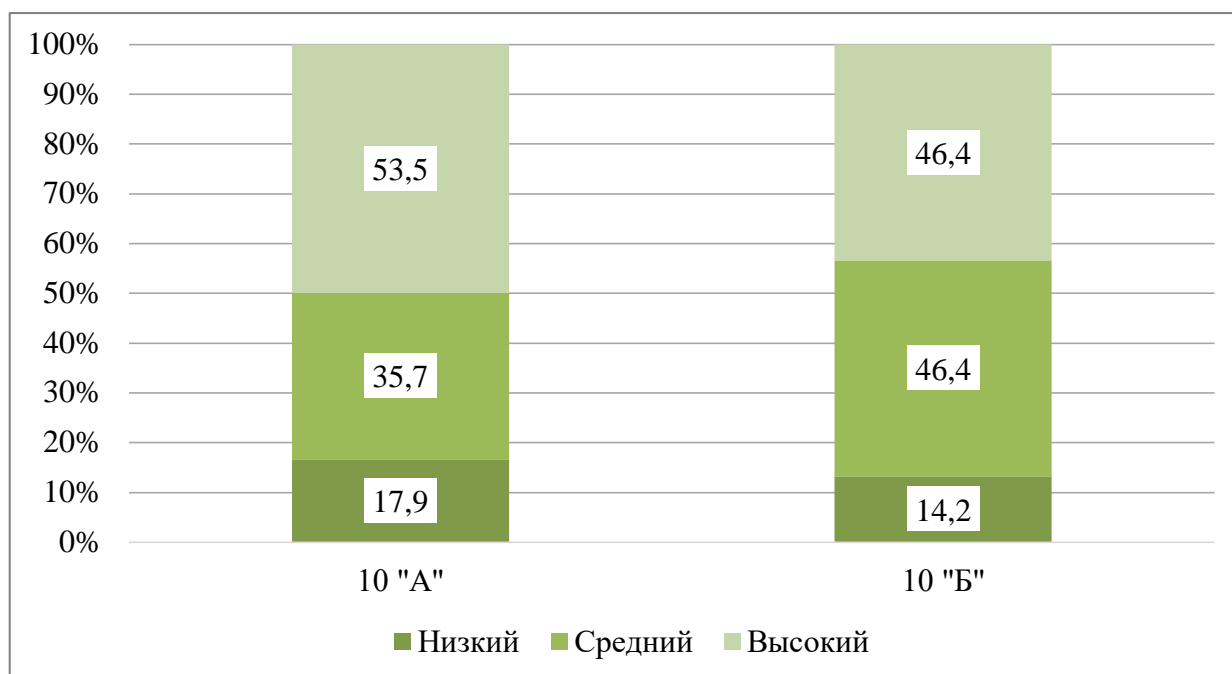


Рисунок 1 – Структура экспериментальной и контрольной групп по интенсивности школьной тревожности, (шкала тревожности Е.И. Рогова)

Figure 1 – Structure of the experimental and control groups by school anxiety intensity, (Rogov Anxiety Scale)

Источник: составлено авторами научной статьи (по шкале тревожности Е.И. Рогова).

Source: compiled by the authors of the scientific article (according to E.I. Rogov's anxiety scale).

Как видно на рисунке, высокая интенсивность школьной тревожности наблюдалась у значительного числа десятиклассников, как в экспериментальной (53,5 %), так и в контрольной (46,4 %) группах. При этом, в экспериментальном классе уровень школьной тревожности был даже выше.

Ниже представлен профиль тревожности по шкале тревожности Е.И. Рогова в соответствии с рисунком 2.

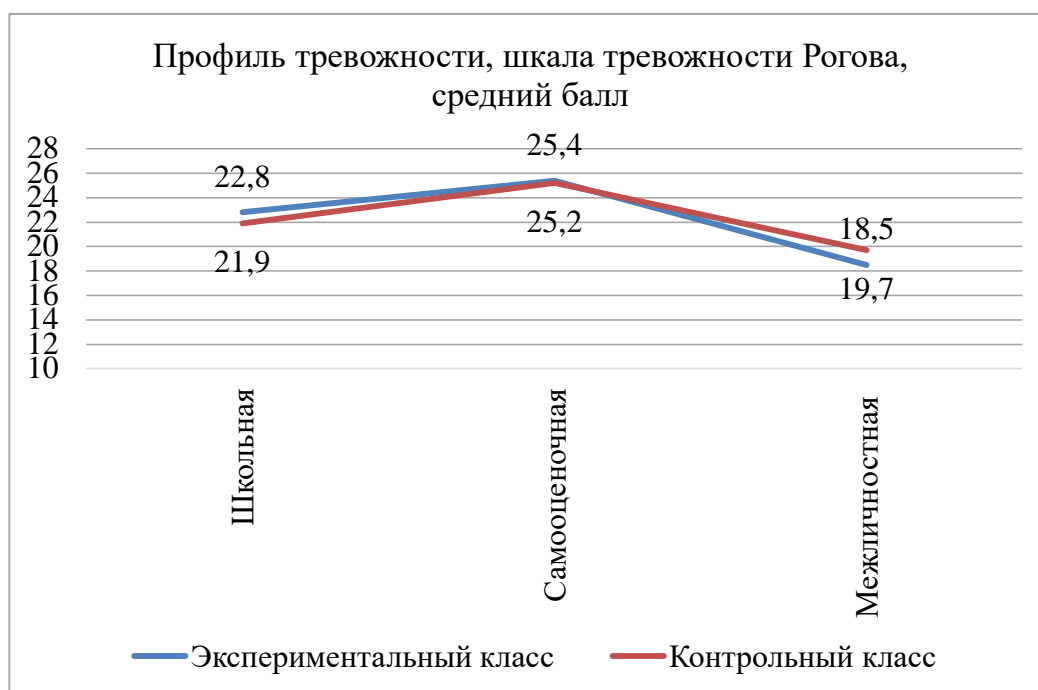


Рисунок 2 – Профиль тревожности по шкале Е. И. Рогова

Figure 2 – Anxiety profile according to E. I. Rogov's scale

Источник: составлено авторами научной статьи (по шкале тревожности Е.И. Рогова).

Source: compiled by the authors of the scientific article (according to E.I. Rogov's anxiety scale).

Таким образом, средний бал школьной тревожности в экспериментальном классе составлял 22,8, тогда как в контрольном классе – 21,9. При этом, многие участники опроса (как в экспериментальной, так и в контрольной группах) отмечали, что сильную тревогу у них вызывают следующие ситуации:

- учитель смотрит по журналу, кого бы спросить;
- пишешь контрольную работу;
- на уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос.

Средний бал самооценочной тревожности в экспериментальном классе составлял 25,4, тогда как в контрольном классе – 25,2. Эти значения соответствуют границе несколько повышенной и высокой тревожности по шкале Рогова.

При этом, ученики 10 «А» и 10 «Б» часто отмечали следующие ситуации, которые вызывают у них сильную самооценочную тревожность:

- думать о своем будущем;
- у тебя что-то не получается;
- предстоит важное, решающее дело;
- сравниваешь себя с другими.

Средний бал межличностной тревожности в экспериментальном классе составлял 18,5, тогда как в контрольном классе – 19,7. При этом, многие участники

опроса (как в экспериментальной, так и в контрольной группах) отмечали, что сильную тревогу у них вызывают следующие ситуации:

- когда критикуют,
- когда упрекают,
- когда наблюдают со стороны,
- когда сердятся (непонятно почему),
- когда выступаешь перед большой аудиторией, замолчали,
- когда ты подошел (подошла).

Перейдем к анализу оценки риска развития школьной дезадаптации.

Отметим, что под школьной дезадаптацией следует иметь ввиду нарушение адаптации школьника к условиям образовательного учреждения.

Результаты проведенного исследования (методика COPE-30A) представлены в таблице 1.

Отметим, что критические значения коэффициента Стьюдента для выборки 54 человека были определены по таблице критических значений:

- $p=0,01$ – 1,673,
- $p=0,05$ – 2,003,
- $p=0,01$ – 2,667,
- $p=0,001$ – 3,473.

Таблица 1 – Взаимосвязь предпочитаемых копинг-стратегий и уровня школьной тревожности, критерий t-Стьюдента

Table 1 – Relationship between preferred coping strategies and school anxiety level, Student's t-test

Копинг-стиль	Значение	Уровень значимости
Когнитивно-поведенческое совладание	1,690	Слабая корреляция $p \geq 0,10$
Избегающее совладание	2,783	Средняя корреляция $p \geq 0,01$
Отвлекающее совладание	3,273	Средняя корреляция $p \geq 0,01$
Эмоционально-поддерживающее совладание	1,289	Нет

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Таким образом, прослеживается устойчивая корреляция между высокой тревожностью и деструктивными стратегиями избегающее и отвлекающее совладание, что свидетельствует о глубоком переживании школьного стресса и угрозой его перехода в дезадапционную форму.

Выводы:

По результатам констатирующей диагностики был сделан вывод о том, что большинство старшеклассников переживают достаточно высокую тревожность: 53,5 % в 10 «А», 46,4 % в 10 «Б». Наиболее остро проявляется самооценочная тревожности, средние значения по классам соответствуют границе несколько повышенной и высокой тревожности по шкале Рогова. Тревожность часто носит скрытый характер, однако анализ взаимосвязи показал устойчивую корреляцию между высокой тревожностью и деструктивными стратегиями избегающее и отвлекающее совладание, что свидетельствует о глубоком переживании школьного стресса и угрозой его перехода в дезадапционную форму.

Описание психолого-педагогических условий профилактики школьной тревожности в 10 «А» классе

Экспериментальная деятельность базировалась на изложенных в теоретической части выпускной квалификационной работы представлениях о содержании психолого-педагогической профилактики школьной тревожности.

Первым направлением профилактики являлась углубленная диагностика, результаты которой подробно описаны в предыдущем параграфе. Целями данного направления являлись:

- выявление уровня школьной тревожности, включая скрытые формы;
- оценка риска развития склонности к реализации деструктивных стратегий совладания учащихся.

В результате были получены достоверные данные, характеризующие интенсивность школьной тревожности учащихся, определена структура классов по уровню тревожности, выявлены стратегии поведения учеников в стрессовой ситуации.

На следующем этапе профилактики школьной тревожности осуществлялась информационно-просветительская работа с родителями экспериментального класса. Было проведено тематическое родительское собрание «Тревоги старшеклассника».

По результатам данного собрания родителям были даны следующие советы.

1. Помогайте подростку преодолеть тревогу – создавайте условия, в которых ему будет комфортно.
2. В возникших трудных ситуациях помогите найти способ и справиться с проблемой вместе.
3. Не сгущайте краски для ускорения процесса;
4. Находите во всем положительные моменты (например, данной ошибки ты больше не допустишь).

5. Важно научить подростка ставить перед собой достижимые цели.
6. Помните, что ваш стресс может повлиять на тревожность ребенка.
7. Общаясь с подростком, не умаляйте достоинства сверстников и других значимых для него людей.
8. Выполняйте поэтапно свои действия, обосновывайте, если что-то запрещаете из того, что вы разрешали ему ранее.
9. Учитывайте возможности подростка, не относитесь к нему предвзято.
10. Доверяйте подростку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.

По итогам родительского собрания было предложено:

- в случае необходимости обратиться к школьному психологу;
- обращать внимание на признаки школьной тревожности.

Следующим этапом профилактики школьной тревожности в экспериментальном классе являлась работа с детьми. Так, в рамках классного часа осуществлялись:

- подготовка подростков к обучению в старшей школе;
- информирование учащихся по вопросам школьной тревожности и дезадаптации.

Обсуждались требования, предъявляемые к учащемуся в старшей школе, цели обучения, вопросы построения индивидуальных образовательных стратегий, школьных страхов и тревог. По результатам данного классного часа старшеклассникам были предложены пути преодоления тревожности и выбора адекватных (конструктивных) моделей преодоления стрессовых ситуаций.

Для учащихся экспериментального класса, попавших в группу риска (15 чел.), был проведен цикл занятий с элементами психологического тренинга. Занятия проводились с 1 октября по 1 ноября 2024 года. Работа осуществлялась в групповой форме, два раза в неделю. Всего было проведено 10 занятий на следующие темы:

1. «Школьная тревожность и как с ней бороться».
2. «Я».
3. «Мои чувства».
4. «Мое тело».
5. «Я и общество».
6. «Коммуникатор».
7. «Самопрограммирование».
8. «Здоровые и нездоровые способы преодоления тревоги».
9. «Релаксация».
10. «Управление тревожным состоянием посредством физических упражнений».

Основными целями данной деятельности являлись:

- освоение навыков гибкости поведения;
- повышение самооценки;
- закрепление позитивного опыта эмоционального самоконтроля;
- проработка школьных страхов.

Применялись такие методы, как:

- беседа,
- упражнения,
- игры,
- арт-терапия (рисование),
- релаксация.

Приведем пример занятия с применением техник из арт-терапии.

Подростков из экспериментального класса, попавших в группу риска (15 чел.), в рамках урока на тему «Я», попросили изобразить их жизнь, нарисовав картину «Автобиография». На ней было необходимо отразить наиболее значимые события или существенные изменения. Например, воспоминания о том, как ученик пошел в школу, переезжал, к нему приходили гости, кто-то из знакомых умер, радостные или грустные моменты. Картину можно было изобразить в любом виде, будь то кривая линия или карта, а может быть цикл рисунков, соединенных между собой.

При этом, качество рисунка не имело значение, поскольку это не урок рисования. Данное упражнение позволяет проследить наиболее важные события, происшедшие в жизни подростка, понять, что его радует, что вызывает стресс, поделиться своими эмоциями, прожить их, поставить точку в каком-то грустном событии.

В рамках урока «Коммуникатор», подростков разбили на пары и попросили поочередно рассказать о себе и о своем напарнике. После этого происходило обсуждение на тему: «Что приятнее слушать, о себе, или о другом?».

В рамках урока «Самопрограммирование» одноклассники делились успешным опытом борьбы со стрессом. После этого подростков попросили повторить несколько раз следующие фразы.

1. «Именно сегодня у меня все получится».
2. «Именно сегодня я буду спокойным».
3. «Именно сегодня я буду уверенным».

В рамках урока на тему «Релаксация» подростков ознакомили с эффективными техниками релаксации, научили справляться со стрессом при помощи дыхательных техник.

Среди прочих применялись упражнения.

1. «Глубокой дыхание».
2. «Дыхание по квадрату».

В рамках урока «Управление тревожным состоянием посредством физических упражнений», подростки узнали о влиянии физической активности на снижение тревожности, разучили упражнения, способные снизить уровень тревожности.

Все направления программы профилактики школьной тревожности, реализованной в экспериментальном классе, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Психолого-педагогические условия профилактики школьной тревожности в экспериментальном классе

Table 2 – Psychological and pedagogical conditions for the prevention of school anxiety in the experimental class

Направление работы	Цель	Содержание
Углубленная диагностика	Выявление уровня школьной тревожности, включая скрытые формы, оценка риска развития склонности к реализации деструктивных стратегий совладания учащихся	Анализ результатов диагностики, определение структуры классов по уровню тревожности. Изучение профиля тревожности, стратегий поведения в стрессовой ситуации, определение группы риска.
Информационно-просветительская работа с родителями Тематическое родительское собрание «Тревоги старшеклассника»	Ознакомление родителей с особенностями преодоления школьной тревожности на этапе обучения в старших классах	Беседа с родителями о проблеме школьной тревожности, распространение информационных материалов по выявлению признаков высокой тревожности
Психопрофилактические общеклассные мероприятия (классный час, беседа, диспут)	Подготовка подростков к обучению в старшей школе, информирование учащихся по вопросам школьной тревожности и дезадаптации	Обсуждение требований в к учащемуся в старшей школе, целей обучения, вопросов построения индивидуальных образовательных стратегий, школьных страхов и тревог, путей преодоления тревожности и выбора адекватных (конструктивных) моделей преодоления стрессовых ситуаций

<p>Организация и проведение с учащимися группы риска цикла занятий с элементами психологического тренинга</p>	<p>Программа групповой работы включает 10 занятий, 2 раза в неделю). Цели освоение навыков гибкости поведения, повышение самооценки, закрепление позитивного опыта эмоционального самоконтроля, проработку школьных страхов.</p>	<p>Беседа, упражнения, игры, методы арт-терапии (рисование), релаксация</p>
---	--	---

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Длительность реализации программы составила 1 месяц, экспериментальная работа продолжалась с 1 октября по 1 ноября 2024 года. На завершающем этапе была проведена контрольная диагностика, позволившая оценить эффективность проведенного эксперимента и его влияние на интенсивность школьной тревожности.

Выводы:

Комплекс психолого-педагогических условий, направленных на профилактику школьной тревожности включал углубленную диагностику, тематическое родительское собрание «Тревоги старшеклассников» и распространение информационных материалов по выявлению признаков высокой тревожности, психопрофилактические общеклассные мероприятия (классный час, беседа, диспут), на которых обсуждались требования к учащемуся в старшей школе, цели обучения, вопросы построения индивидуальных образовательных стратегий, типичные школьные страхи и тревоги, пути преодоления тревожности и выбора адекватных (конструктивных) моделей преодоления стрессовых ситуаций.

Оценка результатов опытно-экспериментальной работы

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика участников эксперимента. Сравнивались результаты оценки уровня школьной тревожности в экспериментальном и контрольном классах.

На рисунке 3 представлена структура экспериментальной и контрольной групп по интенсивности школьной тревожности на этапе контрольной диагностики.

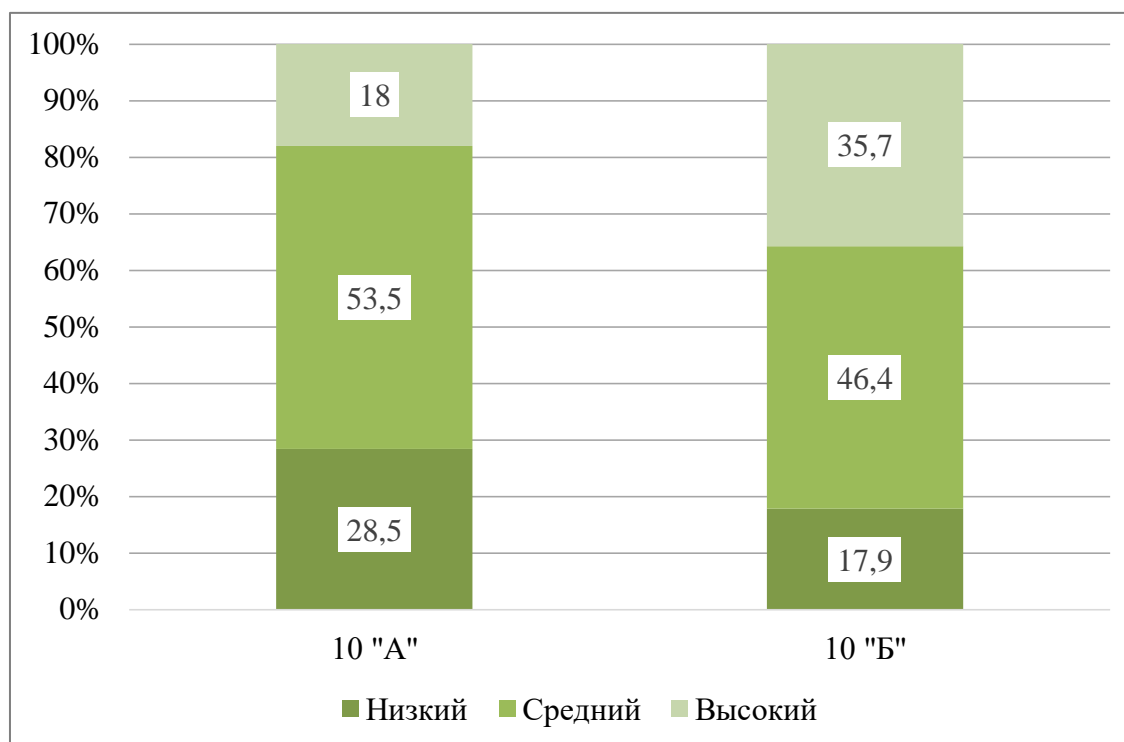


Рисунок 3 – Структура экспериментальной и контрольной групп по интенсивности школьной тревожности на этапе контрольной диагностики (шкала тревожности Рогова)

Figure 3 – Structure of the experimental and control groups by the intensity of school anxiety at the control diagnostic stage (Rogov Anxiety Scale)

Источник: составлено авторами научной статьи (по шкале тревожности Е.И. Рогова).

Source: compiled by the authors of the scientific article (according to E.I. Rogov's anxiety scale).

По данным рисунка 3 видно, что в 10 «А» значительно снизилась интенсивность школьной тревожности. Так, высокий уровень школьной тревожности наблюдался у 18 % опрошенных, тогда как на этапе констатирующей диагностики он составлял 53,5 %.

При этом, в 10 «Б» также наблюдалось снижение данного показателя (с 46,4 % до 35,7), однако, оно было не таким существенным. Это явление можно объяснить тем обстоятельством, что дети уже адаптировались к школе после каникул. Действительно, как показывает ряд исследований, в первый месяц после каникул уровень школьной тревожности несколько выше, за счет того, что дети отвыкли от выполнения функции ученика, переживают по поводу межличностных отношений.

Ниже представлен профиль тревожности учеников 10 «А» и 10 «Б» на этапе контрольной диагностики (рисунок 4).

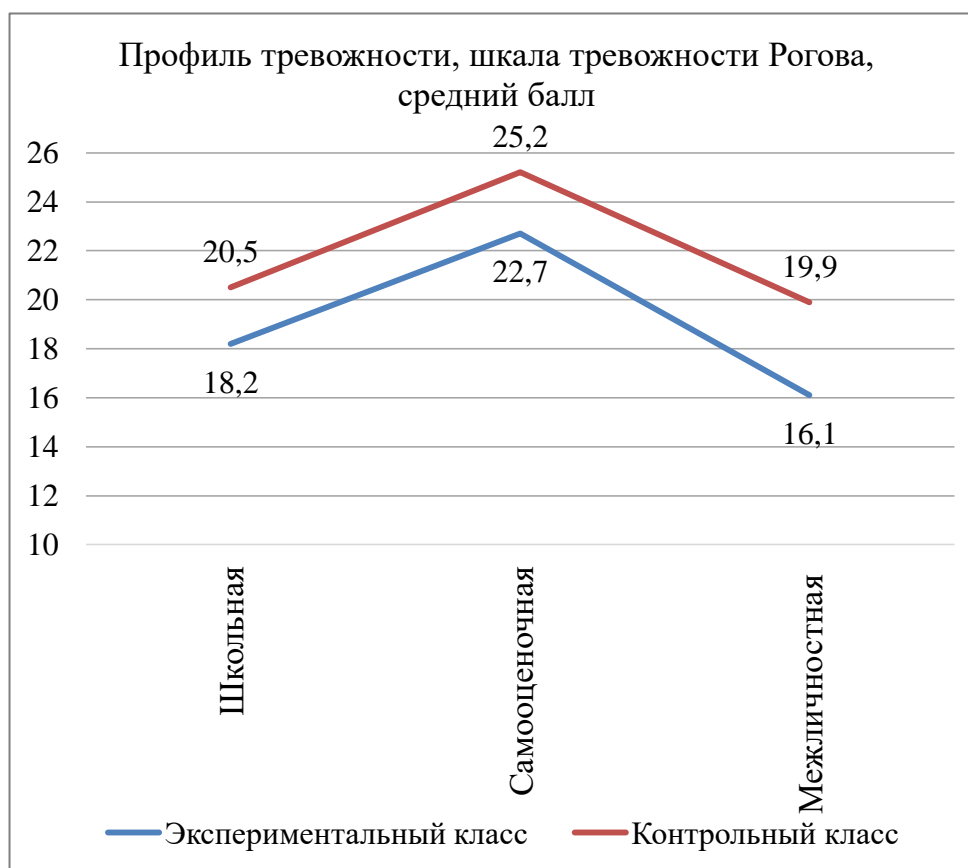


Рисунок 4 – Профиль тревожности по шкале Рогова на этапе контрольной диагностики

Figure 4 – Anxiety profile according to the Rogov scale at the control diagnostic stage

Источник: составлено авторами научной статьи (по шкале тревожности Е.И. Рогова).

Source: compiled by the authors of the scientific article (according to E.I. Rogov's anxiety scale).

Таким образом, по шкалам опросника все средние значения в экспериментальном классе находятся в зоне «незначительно повышенная тревожность», что является нормативом для старшей школы, отражая мобилизующую функцию тревожности. Профиль тревожности у учеников 10 «Б» достаточно высок.

Ниже представлена динамика общего уровня школьной тревожности по методике Рогова в соответствии с рисунком 5.

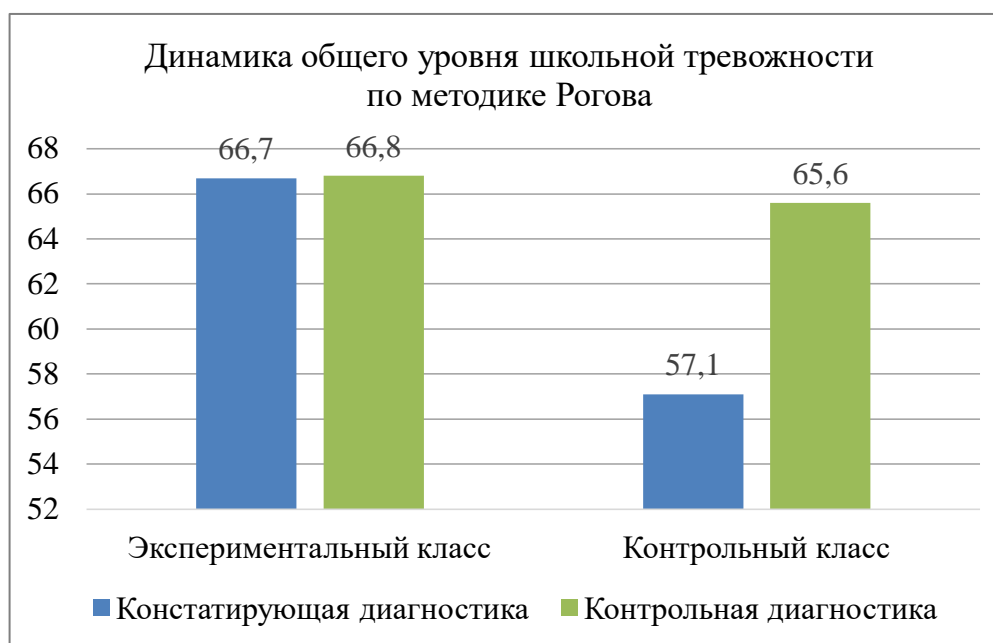


Рисунок 5 – Динамика общего уровня школьной тревожности по методике Рогова

Figure 5 – Dynamics of the general level of school anxiety according to Rogov's method

Источник: составлено авторами научной статьи (по шкале тревожности Е.И. Рогова).

Source: compiled by the authors of the scientific article (according to E.I. Rogov's anxiety scale).

Таким образом, в экспериментальном классе наблюдались значительные изменения: интегральный показатель тревожности снизился с 66,7 до 57,1 баллов, тогда как в 10 «Б» с 66,8 до 65,6 баллов.

Выводы:

По итогам контрольной диагностики были получены следующие результаты. По всей выборке общий уровень школьной тревожности в 10-м классе постепенно снизился. Сформированные специальные психолого-педагогические условия придали устойчивый характер появлению позитивных изменений. Основная часть подростков с высокой тревожностью по шкале Рогова в экспериментальном классе снизилась с 53,5 до 18 %, в контрольном классе с 46,4 до 35,7 %. По шкалам опросника все средние значения в экспериментальном классе находятся в зоне «незначительно повышенная тревожность», что является нормативом для старшей школы, отражая мобилизующую функцию тревожности. В контрольном классе изменения менее значительные: интегральный показатель тревожности снизился с 66,8 до 65,6 баллов, тогда как в 10 «А» с 66,7 до 57 баллов.

Выводы и заключение

В результате проведенного исследования были сформированы следующие выводы.

Тревожность представляет собой устойчивую склонность к переживанию состояния тревоги. Школьная тревожность возникает и развивается в результате взаимодействия школьника с различными компонентами образовательной среды. Выделяют разные формы тревожности:

- беспредметную;
- открытую (острую, регулируемую и компенсируемую, культивируемую);
- скрытую и др.

Механизм развития тревожности соответствует модели развития стресса, при этом у каждого человека есть собственный, индивидуальный порог возбуждения, при достижении которого резко падает эффективность деятельности. В этой связи очень важно выявлять школьную тревожность на ранних стадиях и вести профилактику ее развития.

Проявление тревожности у старших подростков отличается более интенсивным воздействием стресс-факторов, включая регулярно повторяющиеся экзаменационно-оценочные ситуации. В старших классах мощным стресс-фактором выступают ожидание и подготовка к ЕГЭ. В числе других предпосылок развития тревожности в старшем подростковом возрасте:

- ситуация выбора дальнейшего пути обучения;
- давление со стороны педагогов и родителей;
- высокие учебные нагрузки и, связанные с ними ситуации неуспешности;
- внутренние переживания, страх несоответствия собственным и чужим ожиданиям.

Важной особенностью школьной тревожности в старшем подростковом возрасте является преобладание на начальном этапе ее развития скрытых форм, что требует более внимательного отношения со стороны психологов, педагогов, родителей учащихся.

Психолого-педагогические условия профилактики школьной тревожности должны опираться на принципы комплексности (включать мероприятия по диагностике, просвещению, информированию, консультированию, а также тренинговую работу) и полисубъектности, то есть быть направленными не только на учащегося, но и на его родителей, а также педагогов.

В целом полученные результаты позволяют полностью подтвердить достоверность выдвинутой гипотезы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Т.И. Исследование школьной тревожности у учеников 7–8 классов / Т.И. Александрова, Е.С. Андреева // В сборнике научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Хабаровск, 2022. – С. 14–15.
2. Сергушкина, С.С. Школьная тревожность у подростков // С.С. Сергушкина., П.Д. Осипова // NovaInfo.Ru. – 2020. – № 116. – С. 99–100.
3. Осетрова, Л.В. Понятие тревожности в отечественной и зарубежной психологии / Л.В. Осетрова, Л.О. Федотова // Бизнес и общество. – 2023. – № 1 (37). – С. 5.
4. Дрепина, А.А. Тревожность в подростковом возрасте: понятие, причины и особенности / А.А. Дрепина // Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2024. – С. 260–262.
5. Насурова, З.А. Понятие тревожности, факторы и особенности ее проявления у детей подросткового возраста / З.А. Насурова // Вестник Медицинского института. – 2020. – № 2 (18). – С. 73.
6. Павлова, А.С. Школьная тревожность: понятия и возможные причины психоэмоциональной напряженности у детей и подростков / А.С. Павлова // Сборник материалов международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Витебск, 2022. – С. 289.
7. Ковятникова, А.Ю. Школьная тревожность у старшеклассников / А.Ю. Ковятникова // Актуальные проблемы теоретической, экспериментальной, клинической медицины и фармации, 2019. – № 1. – С. 407.
8. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2015. – 286 с.
9. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
10. Молодцова, Н.Г. Педагогическая психология : учебно-методическое пособие / Н.Г. Молодцова. – Москва: МПГУ, 2020. – 226. – ISBN 978-5-4263-0938-8.
11. Карнаухова, Л.А. Психолого-педагогические условия преодоления школьной тревожности у подростков общеобразовательных организаций // Л.А. Карнаухова, А.К. Костин // Сборник статей по итогам Четвертой Международной научно-практической конференции. – Иркутск, 2023. – С. 164–165.
12. Голованов В.П., Игнатович С.С., Игнатович В.К., Власова А.К., Попов П.П., Голубь М.С. Эмпирическое обоснование организационно-педагогических условий интеграции игровой деятельности детей старшего школьного возраста в процесс обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 2. С. 86–97. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-2-86-97>].

13. Одинцова М.А. COPE-30А: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12–18 лет / М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – № 3. – С. 3–18.
14. Полинская, Е.А. Арт-терапия как метод преодоления школьной тревожности подростков / Е.А. Полинская, Т.В. Красникова // Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2023. – С. 252-253.

REFERENCES

1. Aleksandrova, T.I. Study of school anxiety in 7th-8th grade students. T.I. Aleksandrova, E.S. Andreeva. In the collection of scientific papers of the All-Russian scientific and practical conference. Khabarovsk, 2022. Pp. 14-15.
2. Sergushkina, S.S. School anxiety in adolescents. S.S. Sergushkina., P.D. Osipova. NovaInfo.Ru.. 2020. No. 116. Pp. 99-100.
3. Osetrova, L.V. The concept of anxiety in domestic and foreign psychology. L.V. Osetrova, L.O. Fedotova. Business and society. 2023. No. 1 (37). P. 5.
4. Drepina, A.A. Anxiety in Adolescence: Concept, Causes, and Characteristics. A. A. Drepina. Collection of Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Cheboksary, 2024. Pp. 260–262.
5. Nasurova, Z. A. The Concept of Anxiety, Factors, and Characteristics of Its Manifestation in Adolescents. Z. A. Nasurova. Bulletin of the Medical Institute. 2020. No. 2 (18). – P. 73.
6. Pavlova, A. S. School Anxiety: Concepts and Possible Causes of Psychoemotional Tension in Children and Adolescents. A. S. Pavlova. Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates, and Young Scientists. Vitebsk, 2022. P. 289.
7. Kovyatnikova, A. Yu. School Anxiety in High School Students. A. Yu. Kovyatnikova. Actual problems of theoretical, experimental, clinical medicine and pharmacy, 2019. - No. 1. - P. 407.
8. Miklyaeva, A.V. School anxiety: diagnostics, prevention, correction / A.V. Miklyaeva, P.V. Rumyantseva. - St. Petersburg: Rech, 2015. - 286 p.
9. Large psychological dictionary. [Avdeeva, N.N. et al.]; edited by B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. - Moscow: AST; St. Petersburg: Prime-Euroznak, 2009. - 811 p. - ISBN 978-5-17-055693-9.
10. Molodtsova, N.G. Pedagogical psychology: a teaching aid. N.G. Molodtsova. – Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2020. 226. ISBN 978-5-4263-0938-8.
11. Karnaukhova, L. A. Psychological and pedagogical conditions for overcoming school anxiety in adolescents of general education organizations. L. A. Karnaukhova, A. K. Kostin. Collection of articles based on the results of the Fourth International Scientific and Practical Conference. – Irkutsk, 2023. – Pp. 164–165.

12. Golovanov V. P., Ignatovich S. S., Ignatovich V. K., Vlasova A. K., Popov P. P., Golub M. S. Empirical substantiation of organizational and pedagogical conditions for integrating play activities of senior school-age children into the learning process. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2025. Vol. 31, No. 2. Pp. 86–97. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-2-86-97>.
13. Odintsova M.A. COPE-30A: A Brief Version of the Methodology for Studying Coping Strategies for Adolescents 12–18 Years Old. M.A. Odintsova, N.P. Radchikova. Psychological and Pedagogical Research. - 2024. - No. 3. - Pp. 3–18.
14. Polinskaya, E.A. Art Therapy as a Method for Overcoming School Anxiety in Adolescents. E.A. Polinskaya, T.V. Krasnikova. Collection of Articles Based on the Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference. – Cheboksary, 2023. – P. 252-253.

Информация об авторах: Владлен Константинович Игнатович – 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

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Мария Александровна Синенко – студент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия sinenkomasha01@gmail.com

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»; методист Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Mariy A. Sinenko – student. Kuban State University

Krasnodar, Russia

sinenkomasha01@gmail.com

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 01.09.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
18.10.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2025.

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

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики,
психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ
ВО «Кубанский государственный университет»

**Оригинальная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-134-146

УДК 821.512.141.09 (470.57)

EDN BUYUJT

**ПОСТСОВЕТСКАЯ БАШКИРСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА:
ИДЕЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА****Айнур Оскарович Хужахметов**

Уфимский университет науки и технологий

г. Уфа, Россия

khuzha@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье рассматриваются ранее мало исследованные художественные произведения башкирской литературы. Постсоветская историческая проза является специфическим художественным продуктом, с одной стороны, продолжающим традиции советской романистики. С другой – наблюдаются существенные изменения в содержании и форме изложения, обособление от предшествующих принципов советского историзма. Масштабная ревизия истории в рамках евразийских концепций, поиски национальной идеи, построение сюжетных линий вокруг различных героев прошлого становятся значимым фактором. **Методы исследования:** сравнительный, историко-филологический, историко-системный, ретроспективный и др. **Результаты.** Историческая полемика Я. Хамматова и Б. Рафикова вокруг образа Карасакала выливается в создание художественных романов. Образ Салавата Юлаева обрастает новыми интерпретациями: от «борца против феодализма и царского режима», «протореволюционера-интернационалиста» до «борца за суверенитет» башкирского народа, «сторонника федерального устройства России» и «подвижника Ислама». Трансформации подвергается и образ Шайхзады Бабича. Если у Г. Шафикова поэт – ведомый, зависимый и физически слабый мученик, то у Н. Гаитбая – талантливый молодой человек с жизненными метаморфозами, попавший в перипетии стремительных, неотвратимых исторических событий, сделавших из него певца башкирского народа, новатора поэтического искусства. А у Г. Хисамова Ш. Бабич – рассудительный и серьезный общественный деятель. **Выводы и заключение.** Таким образом, башкирская историческая проза в

постсоветский период становится многовекторной по тематике и содержанию. Возникновению тех или иных произведений определенного направления способствуют веяния времени, изменения идеологической парадигмы, спонтанность и динамичность эпохи, а также предпочтения и запросы общества и др. Синтез жанров, эксперименты со смысловой нагрузкой сюжета, композиционные новинки, новые темы и проблематика, психологизм, трагические и драматические финалы – все это является маркерами современной исторической башкирской прозы.

Ключевые слова: постсоветская историческая проза, биография, полемика, национальная идея, художественный образ

Для цитирования: Хужахметов А.О. Постсоветская башкирская историческая проза: идея сквозь призму художественного образа // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 5 . С. 134-146

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-134-146

Благодарность: Авторы признательны рецензентам за проведение слепого рецензирования и ценные замечания, способствовавшие совершенствованию статьи.

Original article

POST-SOVIET BASHKIR HISTORICAL PROSE: THE IDEA THROUGH THE PRISM OF ARTISTIC IMAGE

Ainur O. Khuzhakhmetov

Ufa University of Science and Technology

Ufa, Russia

khuzha@mail.ru

Annotation. Introduction. The article examines previously little-researched works of fiction in Bashkir literature. Post-Soviet historical prose is a specific artistic product, on the one hand, continuing the traditions of Soviet romance. On the other hand, there are significant changes in the content and form of presentation, isolation from the previous principles of Soviet historicism. A large-scale revision of history within the framework of Eurasian concepts, the search for a national idea, the construction of storylines around various heroes of the past become a significant factor. The historical polemic of Y. Khammatov and B. Rafikov around the image of Karasakal translates into the creation of fiction novels. The image of Salavat Yulaev is overgrown with new interpretations: from

"a fighter against feudalism and the tsarist regime," "a proto-revolutionary internationalist" to the "fighter for the sovereignty" of the Bashkir people, "a supporter of the federal structure of Russia" and "an ascetic of Islam".

The image of Shayehzada Babich is also undergoing transformation. If G. Shafikov has a poet - a driven, dependent and physically weak martyr, then N. Haitbay has a talented young man with life metamorphoses, who fell into the vicissitudes of rapid, inevitable historical events that made him a singer of the Bashkir people, an innovator of poetic art. And G. Khisamov Sh. Babich is a judicious and serious public figure.

The following methods were used in scientific research: comparative, historical-philological, historical-systemic, retrospective, etc.

Keywords: post-Soviet historical prose, biography, controversy, national idea, artistic image

For Citation: Ainur O. Khuzhakhmetov Post-soviet bashkir historical prose: the idea through the prism of artistic image. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No.5 . P. 134-146 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-134-146

Acknowledgments: The authors are grateful to the reviewers for conducting a blind review and for their valuable comments that contributed to improving the article.

Введение

Башкирская литература советского и постсоветского периодов представляет собой не только отражение индивидуальных исканий, но и уникальное явление общего сознания, представляющее собой труд коллектива. Каждое произведение, прежде чем стать печатным, проходит через фильтр регионального Союза писателей, сталкиваясь с мнениями, предложениями и замечаниями коллег, и в итоге становится носителем общей, типичной для национальной мысли.

Особенностью башкирской литературы второй половины XX века – начала XXI века является преобладание исторической парадигмы. Проза, драматургия и, впоследствии, поэзия обращаются к прошлому башкирского народа, начиная с древности и заканчивая 1990-ми годами. В советский период эта обращенность служила утверждению советской идеологии в контексте национального самосознания. В постсоветское время она перерастает в рефлексию идеалов национального суверенитета, подтверждая уникальную роль башкир в судьбе Урало-Поволжья и России в целом. Таким образом, башкирская литература XX века как социальный институт демонстрирует явную обособленность от предшествующей истории словесности [1].

Обзор литературы

За последние десять лет по тематике башкирской исторической прозы издано очень много крупных научных трудов, в том числе монографического характера. Среди них известные: «История, одетая в роман» Р.Ф. Хасанова [2], «Поэтика современных башкирских романов» З.А. Алибаева [3]. Интересный подход к анализу исторических романов наблюдается в статье «Этнографический роман Яныбай Хамматова» Ф.Ахмадиева [4].

Результаты исследования и обсуждение

На 1990-2000-е годы приходится наиболее масштабная ревизия истории. Если раньше прошлое страны рассматривалось в парадигме “Киевская – Московская Русь – Россия”, то с появлением и распространением новых альтернативных взглядов, в частности евразийских концепций (в том числе трудов М. Аджи, Л.Н. Гумилева и др.), оно претерпело существенные изменения. В поисках национальной идеи и новой духовной парадигмы интеллигенция республики обращается к истории, в особенности к следующим временным отрезкам: борьбе против монгольских завоевателей в XIII – XIV веках, присоединению Башкортостана к Русскому государству в XVI веке, эпохе башкирских восстаний XVII – XVIII веков и башкирскому национальному движению начала XX века. Интерес к архивным материалам, беседы с очевидцами, событий Гражданской войны, НЭПа, индустриализации и коллективизации, родственниками и потомками башкирских государственных и общественных деятелей того времени. Идет процесс фольклоризации культуры, возвращения традиций, обычаев, обращение к родоплеменным атрибутам.

В национальной литературе это увлечение собственной историей, как частью идеологии национального возрождения, стало фундаментом появления ряда значимых произведений. Среди них преобладает крупный жанр – роман.

Признанным мастером башкирского исторического романа является Яныбай Хамматов, чей творческий путь начинается с 1960-х годов с историко-революционного романа, первой и пока единственной в национальной литературе пенталогии «Золото собирается крупными». Впоследствии он полностью переключается на создание исторической прозы. Творчество писателя отличается бережной, дотошной работой с архивными документами, создание максимальной реальности происходящих событий и полноты художественных образов. Диалогия «Северные амурсы», романы «Уходили башкиры на войну», «День рождения» принесли писателю широкую известность и имя «башкирского Вальтера Скотта». Целью этих произведений, ориентированных на панораму двух Отечественных войн – 1812 и 1941-45 годов, было показать огромный вклад башкирского народа в общую победу.

В постсоветский период Я. Хамматов пишет романы «Черное нашествие», «Агидель стремится к Волге», «Салават-батыр», «Комбриг Муртазин», «Сырдарья», «Башкирский хан», в которых продолжает развивать свой писательский стиль. При

этом имеется ряд отличий произведений автора, написанных в данном отрезке времени: акцент на сугубо национальное – башкирское, усиление реалистичности жестоких для башкирского народа эпох, глубинный психологизм сюжета, всеобъемлющее эстетическое пространство трагического. Еще одна особенность башкирского исторического романа, как и большинства образцов мировой литературы такого формата, которой Я. Хамматов придерживается – построение сюжетной линии вокруг значимого деятеля, будь то Карасакал, Салават Юлаев, Кахым-туря, Муса Муртазин и др.

С этой точки зрения представляет литературоведческий интерес сопоставление двух исторических романов, написанных в 1980-1990-х годах и посвященных одному герою – Карасакалу, вождю башкирского восстания 1739-1740 гг. Один, написанный Я. Хамматовым, – «Башкирский хан», другой – «Карасакал» Булата Рафикова. Оба автора берут за основу традиционную научную версию, что Карасакал является башкирским воином по имени Миндигул Юлаев, выбравшим тернистый путь борьбы против своих врагов [5, с. 38-66]. Интересно, что в пику данной версии имеется и другая – выдвинутая еще А.-З. Валидовым и поддержанная некоторыми современными башкирскими историками: Карасакал – не башкир, а прямой потомок Чингисхана из рода Шейбанидов [6].

Для Я. Хамматова цель – раскрыть истинный образ Карасакала, скрытый за пеленой мифов, легенд и песен, сформировать реальный портрет этого человека, появившегося вдруг из недр Средней Азии и провозгласившего себя ханом из джунгарской династии. Хотя, по некоторым документам, он был башкиром Миндигулом Юлаевым, угнанным в детстве в рабство и вернувшимся на Родину авторитетным духовным лицом – хаджи и полководцем. Повествование основывается на трех сюжетных китах: судьба Юлая, отца Миндигула, и связанное с ней детство героя; события, связанные с народным бунтом 1735-1740 гг. и взрослением главного действующего лица; и, наконец, линия его врагов, имперских колонизаторов и их сторонников – Сергеева, Тевкелева, Кирилова, Румянцева, Урусова, тархана Таймаса Шаимова. Восстания XVIII века в романе писателя – это борьба за независимость башкир с имперской властью не на жизнь, а на смерть, с проявлением необъятной жестокости со стороны карателей, использующих геноцид, шантаж и подкуп, натравливание одних народов на другие, одних слоев населения на другие. Писатель скрупулезно подает информацию о количестве войск, уничтоженных и угнанных в рабство, казненных башкир. Описывает, какими изощренными способами, например, князь Урусов казнит руководителей восставших. Автор наглядно показывает слабость человеческой природы, когда человек в мгновение ока может превратиться в предателя народа и религии, наивность и глупость, нерешительность и неосмотрительность башкирских старшин. Неоднозначной оказывается и личность Карасакала, не сумевшего объединить башкирских повстанцев в единую силу и отступившего в казахские степи, бросив остальных на произвол судьбы, когда стал ясен проигрыш царской имперской военной машине. С позиции Я. Хамматова неэтичным также является

решение Миндигула Юлаева стать лжеханом – неким подобием русского Лжедмитрия, чего многие башкиры того времени не приняли. Перед читателем, таким образом, предстает полная картина всех ошибок и ужасов колониальной войны.

В романе Б. Рафикова имеется полный отход от документализма. Это произведение – художественная версия, фантазия на тему башкирских восстаний середины XVIII века. Как пишет литературовед Р.Ф. Хасанов: «Б. Рафиков в создании образа Карасакала верен духу кубаира, и в романе вырастает фигура национального героя, в облике которого отчетливо проступают элементы героизации, романтизации» [7, с. 79]. Кубаир «Карасакал» с образом верного спутника батыра – коня Карата в центре становится основой развития авантюрно-приключенческого хронотопа в произведении. Для автора Карасакал – рыцарь без страха и упрека, деятельность которого не подлежит какой-либо критике.

Б. Рафиков известен не только как автор специфического «Карасакала», но и романами «Кюнгак» (эпоха VII-IX вв., переселение народов, взаимоотношения башкир с аварами, хазарами и венграми), «В ожидании конца света» (XIII в., венгерский монах Юлиан приезжает во время нашествия монголов в Башкортостан), «Оседланный конь» (XVIII в., жизнь Салавата Юлаева на каторге и его детей в Башкортостане). Их также по аналогии можно отнести к романам-гипотезам.

И в романе «Карасакал», и в историческом полотне «Башкирский хан» сюжеты подводятся к тождественному финалу, как поется в песне из произведения Я. Хамматова, посвященной генералам Соймонову и Урусову [8, с. 26-68]: придут люди, которые отомстят за пролитую кровь невинноубиенных. Так, следуя канве песни, в романе «Башкирский хан» Юлай Азналин со своим маленьким сыном Салаватом встречают возле спаленного дома старика Юлая – отца Карасакала, символизируя этим преемственность лидерства и отсылая к грядущим битвам на полях Крестьянской войны 1773-1775 годов. А в романе «Карасакал» выводится персонаж Юлая Азналина, как чудом оставшегося в живых участника восстания 1740 года, подтверждая данным фактом то, что отец Салавата Юлаева был старым бунтарем и его звездный час еще настанет.

Другое направление исторической прозы, представленное двумя авторами, Газимом Шафиковым и Галимом Хисамовым, близко к магическому историзму, к беллетризации истории. О возникновении беллетризации истории как метода репрезентации истории в литературе исследователь А.М. Лобин ведаёт следующее: «В современном художественно-историческом дискурсе прошлое предстает не как цепь известных событий, связанных причинно-следственными или другими отношениями, а как нечто, не вполне упорядоченное, непостижимое и способное на метаморфозы. Поэтому внимание писателей оказывается направлено на поиск и интерпретацию спорных или малоизученных событий и лиц. Вследствие этого современные художественные концепции истории носят дискуссионный характер и не претендуют на истинность» [9, с. 32-35].

Реабилитация башкирского национального движения начала XX века в художественной литературе вращается вокруг орбиты трех исторических личностей: А.-З. Валидова, М. Муртазина и Ш. Бабича. Безусловно, необходимо учитывать вклад каждого члена из многочисленного Башкирского правительства и их неоценимую роль в борьбе за национально-территориальную автономию Башкортостана. Но для башкирской литературы необходимы были эталоны, символы той эпохи, связующее звено, адепты новой национальной идеи: именно политик, полководец и поэт становятся достойным образным базисом, национальной идейной заменой коммунистическому триединству: К. Марксу, Ф. Энгельсу и В.И. Ленину.

Образ политика-интеллектуала, государственника, его деятельность были необходимы как напоминание, назидание, вектор поведения современному руководству республики. Показать, каким должен быть идеал национального, регионального правителя, опирающегося на местные элиты, каким он должен выглядеть, как должен поступать в том или ином случае, какие слова говорить и т.д. И, конечно же, еще один важный критерий – это молодость героя.

Необходимо было увлечь не только и не столько импровизаторством и богатырской удалью бунтарского образа-символа Салавата Юлаева, взятого из башкирского фольклора, и столь тщательно выпестованного в советскую эпоху в первую очередь русскими писателями, в том числе С. Злобиным (роман «Салават Юлаев») и П. Бажовым (сказ «Старых гор подаренье»), а затем подхваченного и местной творческой элитой.

Такой образ Салавата отвечал веяниям того времени, а также был образцом для советской молодежи, полностью отвечая принципам: служить созданной в горниле революции советской Родине, быть верным комсомолу и коммунистическим идеалам. Образ Салавата Юлаева в течение XX века претерпел несколько метаморфоз: от «борца против феодализма и царского режима», «протореволюционера-интернационалиста» до «борца за национальный суверенитет» башкирского народа, «сторонника федерального устройства России» и «подвижника Ислама». Об этом явлении верны суждения исследователя Михаэля Фридериха: «если верно утверждение, что «от «произведения искусства» ожидают интерпретации действительности», то логичным было бы предположить, что интерпретация произведения искусства должна быть интерпретацией действительности или лучше нее. Если следовать этой мысли вслед за автором, то можно достичь целой запутанной цепочки интерпретаций» [10, с. 21].

Шайхзату Бабича – первого поэта, который начал писать на родном языке, яркую творческую индивидуальность раскрывает во всей своей многогранности Газим Шафиков в своих книгах: «Последняя вспышка лампы», «И совесть, и жертвы эпохи» [11] и «Расстрел». Ведь башкирской общественности был необходим поэт, резко выделяющийся своей оригинальностью на фоне просветителей и реалистов начала XX века, который не только бы не входил в колючую поэтов советской эпохи, а являлся бы неким их антиподом.

Интересно, как видоизменяется отношение к личности Шайхзады Бабича. В 1920-30-е годы аспирант Зия (Забих) Искужин направленно занимается исследованием его биографии и творчества [12]. Однако после его смерти долгое время просуществует табу на изучение поэзии Бабича. Лишь в конце 1980-х годов филолог Р.Т. Бикбаев «сумел приступить к изданию и изучению литературного наследия талантливого поэта» [13].

Ранний Газим Шафиков с осторожностью подходит к созданию образа Бабича в повести «Последняя вспышка лампы» (1980-е годы): щупленького, невзрачного, болезненного, слишком эмоционально относящегося ко всему происходящему вокруг, не понимающего простых вещей, для объяснения которых всегда возле него оказываются «ответственные товарищи».

В них так же, как и в романе Р. Баимова, подвергаются скептицизму идеи пантюркизма, поэт предстает одиноким, якобы его творчество не принимают ни красные, не принимают якобы и представители Башкирского правительства. Ш. Худайбердин критикует его за устремленность к национальному обособлению, за непонимание революции. Автор устами поэта говорит: «Я начал видеть свою правду на стороне красных. И только там! Они – наши кровные братья» [14, с. 211].

Но уже в романе «Расстрел» [15] (1999) Г. Шафиков делает попытку реабилитироваться, сделав из Бабича уже сильный образ – образ жертвы эпохи, принесшего себя на алтарь свободы, во имя автономного Башкортостана, ведь это усиливает производимый психологический эффект на массового читателя. Шайхзада является жертвой, трагическая смерть которого в 1919 году стала водораздельным камнем, разделившим Башкортостан прошлого и настоящего. После этого уже Башкортостан никогда не будет таким, каким был до смерти Бабича. Создание именно таких «рубиконов» является целью представителей башкирской интеллигенции для сплочения нации, проецируя события форматирования страны начала XX века на постсоветский период истории.

В 2018 году на страницах журнала «Агидель» выходит исторический роман «Бабич» Наиля Гаитбаева [16]. Автор преподносит совсем иной образ поэта, освобожденного от идеологической подоплеки постсоветского национального возрождения. Если у предыдущих писателей Шайхзада – это символ, жертва, рупор автономии, мученик, то у

Н. Гаитбая поэт показан как талантливый молодой человек со своими удачами и неудачами, попавший в водоворот стремительных, неотвратимых исторических событий, сделавших из него певца национального движения.

С этой целью автор берет более ранние пласты биографии. Повествование начинается с доселе неизвестных страниц – периода учительства молодого шакирда в казахских степях. Многие обучающиеся в медресе во время летних каникул уезжали зарабатывать по деревням и селам региона. Шайхзада ведет учебные занятия, влюбляется, и из-за своих чувств попадает в различные неприятные ситуации.

Поэт увлекается Хатирой, одинокой женщиной, матерью своей ученицы, из-за чего настраивает против себя имевшего на нее виды казаха Кумушбая. В один из дней соглашается помочь другу завоевать сердце дочери бая Юмабики, и для этого принимает участие в поэтическом состязании против опытного акына Хажибека. При этом неожиданно для всех побеждает, получает право жениться на полюбившейся ему Юмабике, но из-за данного другу слова, вынужден будет уехать к себе на Родину.

Во время учебы умудряется языком сатиры настроить против себя часть шакирдов медресе «Галия», где сам обучается. Не испугавшись, выходит один на один и в драке побеждает главаря шайки. Удивляет зрителей актерским мастерством, мгновенно преображаясь то в женщину, то в старика, то в подростка и т.д. Влюбляется бесчисленное количество раз. Автор в противовес казашке Юмабике, ищущей встречи с Бабичем, вносит образ Алмагуль, полюбившей поэта и написавшей ему пространное любовное письмо. Заинтригованный Шайхзада, сам творец прекрасного слова, забывает Юмабику и влюбляется в текст незнакомки, ищет ее. Тем самым рождается оригинальный любовный треугольник с острием, обращенным к мужчине.

Из этой аннотации ясно, что автор рисует героя авантюрного, талантливого, смелого, с острым умом и языком, любвеобильного и жизнерадостного. Динамичное время формирует виток приключенческих сюжетов, которые подведут поэта к трагическому концу. Н. Гаитбай в финале рисует картину обычности бытия, что даже казнь, расстрел такого выдающегося поэта лишь на мгновение тревожит мир, но в следующий момент «обратно садятся на ветлы вороны, а на небе плывут облака» (пер.автора) [16, с. 39]. Бытие возвращается на свои круги, оставляя жизнь поэта в объятиях истории, в воспоминаниях друзей, народной памяти, в строчках его стихотворений.

В романе «Февральский буран» Галима Хисамова Шайхзада Бабич представлен под именем Нурсалих. Автор берет истоки рассказа с февральской революции 1917 года – то есть с того события, которое дало начало новой, либеральной России, в свою очередь, давшей возможность создать впоследствии почву для национального суверенитета в регионах. Главный герой романа, без сомнения, Заки Валиди, но Хисамов параллельно вводит сюжетную линию известного мастера поэзии. Он у Хисамова разительно отличается от живого, романтического «гаитбаевского» Бабича. Автор дает его под другим именем, пробуя в формате весомого идеолога национального движения, транслятора сложных идиом башкирской буржуазной элиты до масс, добавляя ему степенность поведения и зрелость взглядов. При решении ответственной исторической задачи возле глобального, интеллектуального гиганта Валиди отнюдь не нужен очередной Скарамуш – чересчур авантюрный персонаж со страниц романа Рафаэля Сабатини. Поэтому перед читателем возникает образ поэта серьезного, рассудительного, однолюба (любовь к Минзаде), верного соратника Заки, который как Ланселот при первой сложной ситуации оказывает поддержку народного лидера. Один из таких

важных моментов наступает тогда, когда он поэтизирует решение Валиди о переходе на сторону большевиков своим “Посланием башкирскому народу”. Сюжетная канва романа течет плавно, в хронологическом порядке идущих событий, последовательных диалогов. Избегая портить такого идеального героя, близкого к образу современного российского чиновника или банкира в костюме и галстуке, автор намеренно не рисует картину гибели поэта, чего совершали остальные писатели, тот же Г. Шафиков или Н. Гаитбай.

Образ Ш. Бабича претерпевает за двадцать лет значительные изменения. От «метающегося, непонятого эпохой поэта» до «жертвы красного террора» (в творчестве Г. Шафикова), и до «авантюрного героя» (Бабич для романтично настроенной молодежи) или «серьезной личности» (Бабич для зрелых людей). Что является более близким к восприятию современного читателя.

Выводы и заключение

Таким образом, подводя итоги эволюции башкирской исторической прозы в постсоветский период необходимо отметить, что она становится многовекторной по тематике и содержанию. Возникновению тех или иных произведений определенного направления способствуют веяния времени, изменения идеологической парадигмы, спонтанность и динамичность эпохи, а также предпочтения и запросы общества и др.

В поэтическом плане также происходят изменения. Если в башкирской прозе советского периода художественный мир был конкретно локализован в одном месте, в большинстве случаев – в одном населенном пункте, то в прозе постсоветского периода горизонты повествования расширяются. Меняется система образов – появляются новые персонажи. Синтез жанров, эксперименты со смысловой нагрузкой сюжета, композиционные новинки, новые темы и проблематика, психологизм, трагические и драматические финалы – все это является маркерами современной исторической башкирской прозы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Орехов Б.В. Башкирский стих XX века. Корпусное исследование / Б. Орехов. Спб: «Алетейя», 2019. 344 с.
2. Хасанов Р.Ф. История, одетая в роман (башкирская историческая романистика конца XX начала XXI веков). Бирск: Бирский филиал БашГУ, 2015. 226 с.
3. Алибаев З.А. Поэтика современных башкирских романов. Уфа: Самрау. 2020. 286 с.
4. Ахмадиев Ф.В. Этнографический роман Яныбая Хамматова // Ватандаш. 2022. № 5 (308). С. 111-115.
5. Игнатъев Р.Г. Карасакал, лжехан Башкирии (эпизод из истории Оренбургского края XVIII столетия) // Труды научного общества по изучению быта, исто-

- рии и культуры башкир при Наркомпросе БАССР. Выпуск 2. Стерлитамак, 1922. С. 38-66.
6. Таймасов С.У. Башкирско-казахские отношения в XVIII веке. М., 2009. 344 с.
 7. Хасанов Р.Ф. Архетипические мотивы в башкирском историческом романе // Вестник Башкирского университета. 2005. Т. 10. № 1. С. 78-80.
 8. Хамматов Я. Башкорт ханы. Роман // Ағизел. №11-12. 2003. С. 26-68, 18-108.
 9. Лобин А.М. Беллетризация истории как метод репрезентации истории в русской литературе XXI века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-3 (78). С. 32-35.
 10. Фридерих М. Габдулла Тукай как объект идеологической борьбы: монография / М. Фридерих. Казань: Татар. кн. изд-во, 2011. 343 с.
 11. Шафиков Г. И совесть, и жертвы эпохи. Уфа, 1991. 223 с.
 12. Центр письменного и музыкального наследия ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ // URL: <http://miras.info/resources/funds/57-iskuzhin-zija-zabih-gazimovich.html>
 13. Салихов А.Г. Исследования творческого наследия Шайхзады Бабича в 1919-1929 годах // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 2-1 (52). С. 163-167.
 14. Шафиков Г.Г. Последняя вспышка лампы. Повести. Уфа: Башкир.кн. изд-во, 1986. 256 с.
 15. Шафиков Г.Г. Расстрел. Роман. Уфа: Китап, 1999. 464 с.
 16. Гаитбай Н. Бабич // Агидель. №7-11. 2018.

REFERENCES

1. Orekhov B.V. Bashkirskij stih XX veka. Korpusnoe [Bashkir verse of the XX century]. St. Petersburg: "Aletheia," 2019. 344 p. (In Russ)
2. Hasanov R.F. Istorija, odetaja v roman (bashkirskaja istoricheskaja romanistika konca XX nachala XXI vekov) [History dressed in a novel (Bashkir historical romance of the late XX beginning of XXI centuries)]. BirsK: BirsK branch of BashSU, 2015. 226 p. (In Russ)
3. Alibaev Z.A. Pojetika sovremennyh bashkirskih romanov [Poetics of modern Bashkir novels]. Ufa: Samrau. 2020. 286 p.
4. Ahmadiev F.V. Jetnograficheskiy roman Janybaja Hammatova [Ethnographic novel by Yanibay Khammatov]. Vatandash. 2022, no 5 (308). Pages: 111-115.
5. Ignat'ev R.G. Karasakal, Izhehan Bashkirii (jepizod iz istorii Orenburgskogo kraja XVIII stoletija) [Karasakal, a false khan of Bashkiria (an episode from the history of the Orenburg Territory of the 18th century)]. Proceedings of the scientific society for the study of the life, history and culture of the Bashkirs under the People's Commissariat of the BASSR. Issue 2. Sterlitamak, 1922. Pages: 38-66.

6. Tajmasov S.U. Bashkirsko-kazahskie otnoshenija v XVIII veke [Bashkir-Kazakh relations in the XVIII century]. Moscow, 2009. 344 p.
7. Hasanov R.F. Arhetipicheskie motivy v bashkirskom istoricheskom romane [Archetypal motifs in the Bashkir historical novel]. Bulletin of the Bashkir University. 2005. T. 10. № 1. Pages: 78-80.
8. Hammatov Ja. Bashkort hany. Roman [Bashkir Khan. Roman]. Agiyel. 2003, no 11-12. Pages: 26-68, 18-108.
9. Lobin A.M. Belletrizacija istorii kak metod reprezentacii istorii v russkoj literature XXI veka [Fiction of history as a method of representing history in Russian literature of the XXI century]. Philological sciences. Questions of theory and practice. 2017, no 12-3 (78). Pages: 32-35.
10. Friderih M. Gabdulla Tukaj kak ob#ekt ideologicheskoj bor'by: monografija [Gabdulla Tukai as an object of ideological struggle: monograph]. Kazan: Tatars. Prince Publishing House, 2011. 343 p.
11. Shafikov G. I sovest', i zhertvy jepohi [And conscience, and victims of the era]. Ufa, 1991. 223 p.
12. Centr pis'mennogo i muzykal'nogo nasledija IJaLI im. G. Ibragimova AN RT [Center for Written and Musical Heritage IALI named after G. Ibragimov, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan]. URL: <http://miras.info/resources/funds/57-iskuzhin-zija-zabih-gazimovich.html>
13. Salihov A.G. Issledovanija tvorcheskogo nasledija Shajhzady Babicha v 1919-1929 godah [Studies of the creative heritage of Shaikhzada Babich in 1919-1929]. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. 2015, no 2-1 (52). Pages: 163-167.
14. Shafikov G.G. Poslednyaya vspyshka lampy. Povesti [The Last Flash of the Lamp. Stories]. Ufa: Bashkir book publishing house, 1986. 256 p.
15. Shafikov G.G. Rasstrel. Roman [Shooting. Roman]. Ufa: Kitap, 1999. 464 p.
16. Gaitbaj N. Babich [Babich]. Agidel. 2018, no 7-11.

Информация об авторе: Айнур Оскарлович Хужахметов – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской, зарубежной литературы и издательского дела института гуманитарных и социальных наук Уфимского университета науки и технологий.

г. Уфа, Россия.

E-mail: khuzha@mail.ru.

Information about the authors: Ainur Oskarovich Khuzhakhmetov – candidate of Philological Sciences, associate Professor of the Department of Russian and Foreign Literature and Publishing at the Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology.

Ufa, Russia.

E-mail: khuzha@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи
The author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.09.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
10.10.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2025.

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

Человек как объект философского и педагогического осмысления
Human as an Object of Philosophical and Pedagogical Reflection



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-147-153

УДК 37.013

EDN CWGJHZ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ДЖОНА ЛОККА
И ИХ СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ**

Петр Петрович Попов

Южный федеральный университет

г. Балашиха, Московская область, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

fpb-2006@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические идеи Джона Локка, одного из выдающихся мыслителей эпохи Просвещения. Анализируются ключевые концепции его педагогической системы, такие как «*tabula rasa*», роль опыта в формировании личности, значение нравственного воспитания и развития критического мышления. Особое внимание уделяется актуальности педагогического наследия Локка для современной системы образования, в частности, принципам индивидуального подхода, практической направленности обучения и гуманистическим ценностям. **Методы** теоретического анализа, обобщения. **Заключение.** Педагогические идеи Джона Локка оказали значительное влияние на развитие педагогической мысли и практику. Его концепция «*tabula rasa*», акцент на нравственном воспитании и развитии разума, принципы индивидуального подхода и практической направленности образования сохраняют свою актуальность и в современной системе образования. Педагогическое наследие Локка является ценным ресурсом для современных педагогов и исследователей, стремящихся к созданию эффективной и гуманистической системы образования.

Ключевые слова: Джон Локк, педагогика, воспитание, образование, эмпиризм, нравственность, индивидуальный подход, история педагогики

Для цитирования: Попов П.П., Педагогические воззрения Джона Локка и их современное значение // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 5. С. 147-153
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-147-153

Благодарность: Авторы благодарят анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

Original article

JOHN LOCKE'S PEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND THEIR CONTEMPORARY SIGNIFICANCE

Petr P. Popov

Southern Federal University

Balashikha, Moscow region, Russia.

<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Abstract. This article examines the pedagogical ideas of John Locke, one of the outstanding thinkers of the Enlightenment. Key concepts of his pedagogical system, such as "tabula rasa," the role of experience in personality development, the importance of moral education and the development of critical thinking, are analyzed. Particular attention is paid to the relevance of Locke's pedagogical legacy for the modern education system, in particular, the principles of an individual approach, a practical focus of learning, and humanistic values. **Conclusion.** John Locke's pedagogical ideas have had a significant influence on the development of pedagogical thought and practice. His concept of "tabula rasa," an emphasis on moral education and the development of reason, the principles of an individual approach and a practical focus of education remain relevant in the modern education system. Locke's pedagogical legacy is a valuable resource for modern educators and researchers striving to create an effective and humanistic education system.

Key words: John Locke, pedagogy, education, upbringing, empiricism, morality, individual approach, history of pedagogy

For Citation: Popov P.P. John Locke's pedagogical perspectives and their contemporary significance. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 5 . P. 147-153 (in Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-5-147-153

Acknowledgement: The authors thank the anonymous reviewer for his detailed and persuasive suggestions for improving this article.

Введение

Джон Локк (1632-1704) – фигура, оказавшая определяющее влияние на формирование западной политической и философской мысли. Представитель эмпиризма и либерализма, он оставил значительное наследие, охватывающее широкий спектр вопросов, от теории познания до проблем госустройства. Особое место в его творчестве занимает педагогическая проблематика, отраженная в трудах «Мысли о воспитании» [1] и «Опыт о человеческом разуме» [2]. В эпоху научных революций и социальных изменений, педагогические идеи Локка стали предвестником новой, гуманистической парадигмы образования.

Общая характеристика педагогических взглядов Джона Локка

Джон Локк, будучи врачом, философом и педагогом, жил в эпоху, когда научные открытия и политические перемены в Англии стимулировали переосмысление традиционных подходов к воспитанию. Его педагогическая концепция стала отражением этих новых веяний, опираясь на принципы рационализма, эмпиризма и индивидуализма.

Наиболее значимым педагогическим произведением Локка является работа «Мысли о воспитании» [1], представляющая собой сборник писем к другу, посвящённых вопросам воспитания его сына. В этой работе Локк формулирует свои представления об идеальном образовании, ориентированном на формирование добродетельного и разумного джентльмена, способного к самостоятельному мышлению и принятию ответственных решений.

Важную роль в педагогической системе Локка играет его философский трактат «Опыт о человеческом разуме» [2]. Здесь Локк развивает теорию «*tabula rasa*» («чистой доски»), согласно которой разум человека при рождении представляет собой пустой лист, заполняемый опытом, получаемым посредством чувственного восприятия и размышления. Эта концепция имеет принципиальное значение для педагогики, поскольку утверждает, что воспитание и обучение играют решающую роль в формировании личности.

Педагогические взгляды Локка отражают стремление к формированию образованного, добродетельного и полезного для общества гражданина, что соответствовало педагогическим идеалам Нового времени. Он акцентирует внимание на важности развития разума, приобретении практических навыков и формировании нравственных качеств, необходимых для успешной жизни в обществе.

Цель, смысл и значение образования в педагогической системе Джона Локка

Главной целью воспитания, по Локку, является формирование добродетельного, разумного и полезного для общества человека. Воспитание должно быть направлено не только на передачу знаний, но и на формирование характера, развитие умения мыслить и принимать взвешенные решения.

Особое значение Локк придавал нравственному воспитанию, считая, что добродетель – это основа счастливой и успешной жизни. Он выделял такие нравственные качества, как честность, справедливость, умеренность и самообладание, полагая, что именно они определяют поведение человека и его отношение к окружающим.

Развитие разума и способности к критическому мышлению также занимают важное место в педагогической концепции Локка. Он подчёркивал необходимость развития логического мышления, способности к рассуждению и анализу информации, что позволяло человеку самостоятельно ориентироваться в окружающем мире и принимать обоснованные решения.

Локк придерживался практической направленности образования, считая, что обучение должно быть полезным и готовить человека к реальной жизни. Он отдавал предпочтение знаниям и умениям, которые можно применить на практике, и критиковал схоластические методы обучения, оторванные от реальных потребностей.

Подтверждением значимости воспитания для Локка служит его высказывание: «Девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, – добрыми или злыми, полезными или бесполезными – благодаря воспитанию».

Роль педагога и ученика в образовательном процессе

В педагогической системе Локка педагогу отводится роль наставника, друга и образца для подражания. Педагог должен не только передавать знания, но и своим примером воспитывать в ученике добродетель и разум. Важными качествами педагога являются мудрость, терпение, доброта и умение находить индивидуальный подход к каждому ученику.

Задача педагога заключается в создании благоприятной среды для развития ученика, стимулировании его интереса к знаниям и помощи в раскрытии его потенциала. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности и склонности ученика, адаптируя методы обучения к его потребностям и возможностям[3].

Локк подчёркивал важность заботы о разуме ученика, считая, что разум – это главный инструмент для познания мира и определения своего поведения. Он писал: «Последняя инстанция, к которой человек прибегает, определяя своё поведение, есть его разум... Поэтому в высшей степени важно весьма тщательно заботиться о разуме, чтобы правильно вести его в поисках знания и в его актах суждения».

Относительно роли ученика, Локк придерживался концепции «*tabula rasa*», согласно которой разум ребёнка при рождении пуст и заполняется опытом. Это означает, что воспитание и образование играют решающую роль в формировании личности. Ученик должен быть активным участником образовательного процесса, проявлять интерес к знаниям и стремиться к самосовершенствованию.

Локк признавал важность индивидуальности ученика, подчёркивая, что воспитание должно быть направлено на развитие сильных сторон и компенсацию слабых. Он отмечал: «Мы не можем рассчитывать на то, чтобы полностью изменить врождённые особенности ребёнка, сделать весёлого человека задумчивым, меланхолика – весёлым человеком».

Методы и приемы обучения, предлагаемые Джоном Локком

В своей педагогической системе Локк предлагал ряд методов и приёмов обучения, основанных на принципах эмпиризма, индивидуального подхода и умеренности.

Обучение должно основываться на опыте и наблюдении. Важно использовать наглядные пособия, примеры из жизни и практические задания, чтобы ученик мог самостоятельно убедиться в правильности знаний.

Индивидуальный подход предполагает адаптацию методов обучения к индивидуальным особенностям и интересам ученика. Педагог должен учитывать его склонности, способности и темп обучения, чтобы обеспечить максимальную эффективность образовательного процесса.

Обучение должно быть постепенным, от простого к сложному. Важно не перегружать ученика информацией и давать ему время на усвоение материала. Умеренность и постепенность позволяют избежать переутомления и сохранить интерес к знаниям.

Локк считал, что обучение должно быть интересным и увлекательным. Использование игр и развлечений способствует лучшему усвоению знаний и создает положительное отношение к образовательному процессу.

Важным аспектом воспитания является приучение к самодисциплине и самоконтролю. Локк считал, что ребёнок должен уметь самостоятельно управлять своим поведением и эмоциями, что является необходимым условием для успешной жизни в обществе.

Актуальность педагогического наследия Джона Локка в современной системе образования

Педагогическое наследие Джона Локка сохраняет свою актуальность и в современной системе образования. Принципы индивидуального подхода, развития критического мышления, практической направленности образования и гуманистические ценности, сформулированные Локком, продолжают оказывать влияние на современную педагогическую теорию и практику.

Принцип учёта индивидуальных особенностей учеников является одним из основополагающих принципов современной педагогики. Образовательные программы и методики обучения должны быть адаптированы к потребностям и возможностям каждого ученика, чтобы обеспечить максимальную эффективность образовательного процесса.

Стремление к формированию способности к анализу и рассуждению является важной целью современного образования. Развитие критического мышления позволяет ученикам самостоятельно оценивать информацию, принимать обоснованные решения и адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

Ориентация на приобретение знаний и умений, которые можно применить в реальной жизни, является важным принципом современного образования. Практическая направленность обучения позволяет ученикам подготовиться к будущей профессиональной деятельности и успешно интегрироваться в общество.

Гуманистические принципы, такие как уважение к личности ученика, создание благоприятной образовательной среды и стимулирование интереса к знаниям, являются частью гуманистической педагогики, на которую оказал влияние Локк. Современная педагогика стремится к созданию образовательной среды, в которой каждый ученик может раскрыть свой потенциал и реализовать свои способности.

Методы обучения, предложенные Локком, такие как эмпиризм, наглядность и использование игры, по-прежнему актуальны в современной педагогике. Эти методы позволяют сделать обучение более интересным, эффективным и соответствующим потребностям современных учеников.

Заключение

Педагогические идеи Джона Локка оказали значительное влияние на развитие педагогической мысли и практику. Его концепция «*tabula rasa*», акцент на нравственном воспитании и развитии разума, принципы индивидуального подхода и практической направленности образования сохраняют свою актуальность и в современной системе образования. Педагогическое наследие Локка является ценным ресурсом для современных педагогов и исследователей, стремящихся к созданию эффективной и гуманистической системы образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч. В 3 т. Т. 3: пер. с англ. и лат. / Дж. Локк. - М.: Мысль, 1988. 668 с.
2. Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т.1. Опыт о человеческом разумении. (Философское наследие. Т.93). - М.: Мысль, 1985. - 621с. - С.78-582. с примечаниями
3. Педагогические идеи Джона Локка [Электронный ресурс] // Studopedia. – URL: https://studopedia.ru/11_75164_pedagogicheskie-idei-dzhona-lokka.html (дата обращения: 15.09.2025).

REFERENCES

1. Locke J. Thoughts on Education. Works. In 3 vols. Vol. 3: trans. from English and Latin. J. Locke. Moscow: Mysl, 1988. 668 p.

2. Locke, J. Works in 3 vols. Vol. 1. An Essay Concerning Human Understanding. (Philosophical Heritage. Vol. 93). Moscow: Mysl, 1985. 621 p. Pp. 78-582. with notes
3. Pedagogical ideas of John Locke [Electronic resource] // Studopedia. – URL: https://studopedia.ru/11_75164_pedagogicheskie-idei-dzhona-lokka.html (date of access: 09/15/2025).

Информация об авторе: Петр Петрович Попов – магистрант кафедры прикладной конфликтологии и медиации института социологии и регионоведения ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;
Московская обл., г. Балашиха
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Petr Petrovich Popov – Master's student of the Department of Applied Conflictology and Mediation of the Institute of Sociology and Regional Studies of the Southern Federal University; Moscow region, Balashikha, Russia.
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 11.08.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 15.10.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2025.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов. / The author declare 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, межстрочный 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 (пристатейные 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 resursosberegayushchie 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 №5 (сентябрь - октябрь)**

Дата выхода в свет 28.10.2025

Стр. 159