

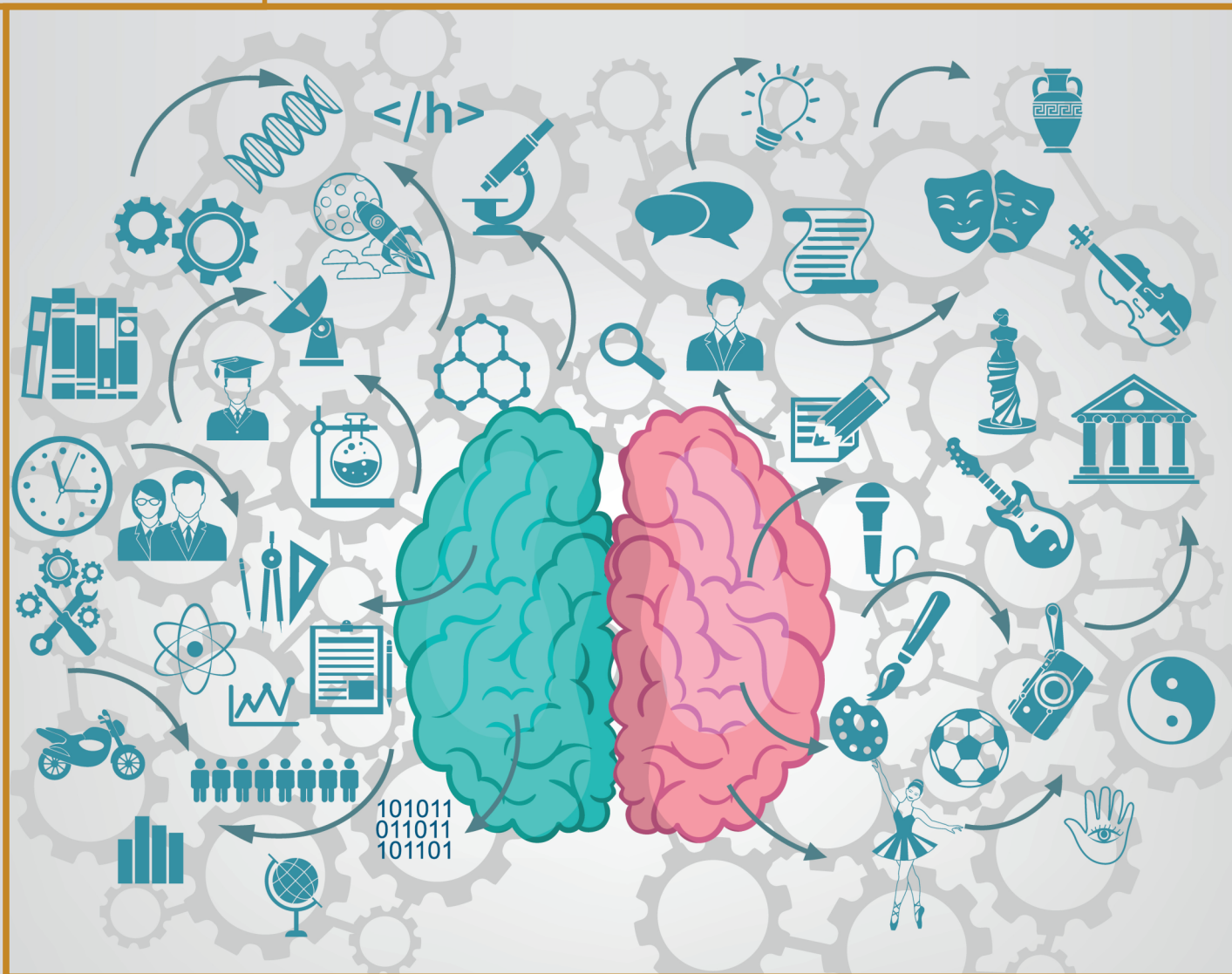
2023

№ 2  
No. 2

# ЖУРНАЛ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

научно-практический журнал

16+



**JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

scientific and practical journal

# ЖУРНАЛ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

16+

## JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL

2023

№ 2  
No. 2

### УЧРЕДИТЕЛЬ, ИЗДАТЕЛЬСТВО:

ООО «МИАС Эксперт»  
ИНН 9722014619  
ОГРН 1227700021450

### ИЗДАЕТСЯ

с 2023 года  
№ 2 / 2023

Журнал «Журнал психолого-педагогических исследований» является научно-практическим изданием.

### АДРЕС РЕДАКЦИИ:

111250, г. Москва,  
ул. Красноказарменная,  
д. 14А, к. 2

### ЭЛЕКТРОННАЯ ПОЧТА:

[info@jperes.ru](mailto:info@jperes.ru)

### САЙТ:

<https://jperes.ru>

При использовании материалов данного издания обязательна ссылка на источник публикации.

Мнения, высказанные в публикациях, размещенных в данном издании, являются субъективными позициями авторов относительно рассматриваемых ими вопросов, за которые редакция журнала ответственности не несет.

### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

**Афанасьев Владимир Васильевич**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Алисов Евгений Анатольевич**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Богуславский Михаил Викторович**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва)

**Быков Анатолий Карпович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

**Вачков Игорь Викторович**, доктор психологических наук, Московский институт психоанализа (г. Москва)

**Верaksa Николай Евгеньевич**, доктор психологических наук, ректор Международной педагогической академии дошкольного образования (г. Москва)

**Воровщиков Сергей Георгиевич**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Воропаев Михаил Владимирович**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Геворкян Елена Николаевна**, действительный член Российской академии образования, доктор экономических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Гасанова Рената Рауфовна**, кандидат психологических наук, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (г. Москва)

**Данилюк Александр Ярославович**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук (г. Москва)

**Карпова Светлана Ивановна**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Куприянов Борис Викторович**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Ларионова Людмила Игнатьевна**, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Львова Анна Сергеевна**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Маллаев Джафар Михайлович**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

**Машарова Татьяна Викторовна**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Милькевич Оксана Анатольевна**, доктор педагогических наук, Академия управления МВД России (г. Москва)

**Мирошкина Марина Руслановна**, доктор педагогических наук, Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

**Неборский Егор Валентинович**, доктор педагогических наук, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

**Неумывакин Виктор Сергеевич**, кандидат педагогических наук, директор Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения Российской Федерации (г. Москва)

**Нечаев Михаил Петрович**, доктор педагогических наук, Академия социального управления (г. Москва)

**Осипенко Людмила Евгеньевна**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Поставнев Владимир Михайлович**, кандидат психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Резаков Равиль Гарифович**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Романова Марина Александровна**, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Романюк Лариса Валерьевна**, доктор педагогических наук, Московский гуманитарный университет (г. Москва)

**Рыжов Алексей Николаевич**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Савенков Александр Ильич**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Семенов Игорь Никитович**, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Сериков Владислав Владиславович**, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва)

**Ситаров Вячеслав Алексеевич**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Скударева Галина Николаевна**, доктор педагогических наук, ректор Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево)

**Степанов Сергей Юрьевич**, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Суннатова Рано Иззатовна**, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Суртаева Надежда Николаевна**, доктор педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

**Сухова Елена Ивановна**, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**Ясвин Витольд Альбертович**, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (г. Москва)

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА

**Алисов Е.А.**

Опыт подготовки педагогов дошкольного образования в США и критическое осмысление возможностей его использования в российской образовательной практике ..... 5

**Гасанова Р.Р., Фан М.**

Социокультурный феномен педагогической деятельности ..... 11

**Мокина Т.В.**

Представления о феномене детского лидерства в отечественных и зарубежных исследованиях ..... 22

**Нечаев М.П.**

Деятельность академической экспериментальной площадки по проблеме реализации рабочей программы воспитания образовательной организации ..... 34

## ПСИХОЛОГИЯ

**Поставнев В.М., Поставнева И.В.**

Развитие личности в позднем онтогенезе как фактор творческой продуктивности ..... 43

# CONTENTS

## PEDAGOGY

***Alisov E.A.***

The experience of training teachers  
of preschool education in the USA and a critical  
understanding of the possibilities of its use in russian  
educational practice ..... 5

***Gasanova R.R., Fang M.***

Socio-cultural phenomenon of pedagogical activity ..... 11

***Mokina T.V.***

Views about the phenomenon of childrens leadership  
in domestic and foreign research ..... 22

***Nechaev M.P.***

The activity of the academic experimental platform  
on the problem of the implementation of the work  
program of education of an educational organization .... 34

***Postavnev V.M., Postavneva I.V.***

Personality development in late ontogenesis  
as a factor of creative productivity ..... 43

## PSYCHOLOGY

УДК 37.013.74:373.2

# ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США И КРИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

THE EXPERIENCE OF TRAINING  
TEACHERS OF PRESCHOOL  
EDUCATION IN THE USA  
AND A CRITICAL UNDERSTANDING  
OF THE POSSIBILITIES OF ITS USE  
IN RUSSIAN EDUCATIONAL PRACTICE

## АННОТАЦИЯ

В представленном материале отражены результаты исследования по определению условий эффективности профессиональной педагогической подготовки в американской системе высшего образования; установлен ключевой фактор, детерминирующий специфические особенности функционирования образовательной системы в США; обозначены приоритетные содержательные направления проектирования образовательных программ подготовки педагогов в американской системе высшего образования. Полученные результаты интерпретированы в контексте компетентностной образовательной парадигмы; обозначены тенденции проектирования образовательных программ подготовки педагогов в США. Описывается опыт целенаправленной подготовки педагогов к организации инклюзивного образования дошкольников, полученный в результате реализации на базе образовательного учреждения специальной коучинг-сессии, проведение которой стало итогом критического осмысления и экстраполяции идей американской системы образования.

**Ключевые слова:** сравнительная педагогика, готовность педагогов, формы организации образовательного процесса, системы образования в США и России, коллективный коучинг.

**Евгений  
Анатолевич  
АЛИСОВ,**

доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет; главный аналитик Лаборатории развития высшего профессионального образования, Российская академия образования  
[AlisovE@mgpu.ru](mailto:AlisovE@mgpu.ru)

**Evgenii  
Anatol'evich  
ALISOV,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City University; Chief Analyst of the Laboratory for the Development of Higher Professional Education, Russian Academy of Education  
[AlisovE@mgpu.ru](mailto:AlisovE@mgpu.ru)

**ABSTRACT**

The presented material reflects the results of a study to determine the conditions for the effectiveness of professional pedagogical training in the American system of higher education; a key factor determining the specific features of the functioning of the educational system in the United States is established; priority content areas of designing educational programs for teacher training in the American system of higher education are identified. The obtained results are interpreted in the context of the competence-based educational paradigm; trends in the design of educational programs for teacher training in the United States are outlined. The article describes the experience of purposeful preparation of teachers for the organization of inclusive education of preschoolers, obtained as a result of the implementation of a special coaching session on the basis of an educational institution, the conduct of which was the result of critical reflection and extrapolation of the ideas of the American education system.

**Keywords:** comparative pedagogy, readiness of teachers, forms of organization of the educational process, education systems in the USA and Russia, collective coaching.

**Введение**

Актуальность сравнительно-педагогического исследования систем высшего педагогического образования обусловлена поиском наиболее действенных ориентиров в организации подготовки учителя. Образовательная система США отличается накопленным внушительным опытом создания и реализации образовательных программ дошкольного образования, обогащение которым будет способствовать модернизации и реформированию образования в других странах. В настоящем исследовании был сформулирован ряд задач:

1) определить условия эффективности профессиональной педагогической подготовки в американской системе высшего образования и установить ключевой фактор, детерминирующий специфические особенности функционирования образовательной системы в США;

2) обозначить приоритетные содержательные направления проектирования образовательных программ подготовки педагогов в американской системе высшего образования;

3) апробировать варианты использования американского опыта подготовки педагогов дошкольного образования в условиях российской образовательной практики.

**Условия эффективности профессиональной педагогической подготовки в американской системе высшего образования и ключевой фактор, детерминирующий специ-**

**фические особенности функционирования образовательной системы в США**

В качестве условий эффективности профессиональной педагогической подготовки в американской системе высшего образования выявлены:

– профессионально-педагогическая мотивация обучающихся (к абитуриентам предъявляются достаточно строгие требования, не только к уровню предметной готовности, но и к личностным особенностям);

– всесторонний характер и системная организация высшего образования, подразумевающая интеграцию инвариантного и вариативного компонентов образовательной программы, направленность на формирование нравственной культуры, информационной грамотности, глобальности мышления, активной гражданской позиции;

– равные права и возможности различных категорий обучающихся (отличающихся возможностями здоровья, этнической принадлежностью, вероисповеданием, социальным статусом);

– практико-ориентированный характер психолого-педагогической подготовки, с использованием современных объективных средств оценки качества образования;

– весомая доля педагогической практики с «погружением» в реалии функционирующего образовательного процесса.

*Ключевым фактором, определяющим специфические особенности функционирования*

образовательной системы в США, выступает тип управления: децентрализованное.

### **Приоритетные содержательные направления проектирования образовательных программ подготовки педагогов в американской системе высшего образования**

Несмотря на то, что система управления образовательной системой в США является децентрализованной, и содержание образовательных программ подготовки педагогов в разных штатах варьируется, планируемые результаты освоения образовательной программы подразумевают формирование профессиональной педагогической компетентности. Исходя из составляющих компетенцию элементов, во многих американских образовательных программах подготовки педагогов (в частности, [6]) обозначается ориентир на то, что выпускник должен:

– знать: нормативную базу организации образовательной деятельности, как в штате, так и в государстве; возрастные и индивидуальные особенности развития обучающихся; основные направления обучения и воспитания;

– уметь: организовывать деятельность обучающихся; подбирать и разрабатывать диагностический инструментарий; осуществлять мониторинг поведения детей, тщательно и достоверно изучать его результаты, фиксировать их и интерпретировать; учитывать индивидуальные особенности, составлять индивидуальный план развития для разных категорий детей; осуществлять психолого-педагогическую коррекцию поведенческих проявлений детей; организовывать психологически комфортную и безопасную образовательную среду; направлять детей на то, чтобы они испытывали позитивные эмоции;

– владеть: методическими приемами организации работы с обучающимися; методами активного обучения и воспитания детей; приемами организации взаимодействия с воспитанниками; вербальными и невербальными средствами общения с детьми; валидным диагностическим инструментарием, позволяющим определять уровень актуального развития ребенка; способами привлечения родителей детей к воспитательной деятельности и др.

Образовательные программы подготовки педагогов в США отличаются более выраженной прикладной направленностью [5], разноформатным технологическим сопровождением организации образовательного процесса.

Смыслообразующей подготовке педагогов к решению жизненных задач в контексте деятельностного подхода в американской практике высшего педагогического образования отвечает, в частности, технология POGIL (Process Oriented Guided Inquisition Learning – процессно-ориентированное направляемое обучение по запросу), разработанная Р. Байби и распространенная в настоящее время в ряде других стран. В соответствии с системой POGIL, создаются самоуправляемые исследовательские группы, которые действуют согласно модели 5E: Engage (привлечь), Explore (исследовать), Explain (пояснить), Extend (развить) и Evaluate (оценить). Процессно-ориентированное образование выходит за рамки POGIL, представляя собой гораздо больше, чем освоение новой информации. Важную роль начинает играть работа с желаниями и стремлениями, поиск собственных способов решения проблем, восприятие себя, карьерные стремления и многие другие составляющие общего контекста. Студенты в исследовательских группах берут на себя индивидуальные роли (например, менеджер, репортер, скептик) и приступают к решению конкретных педагогических задач (ситуаций) из реальной практики организации образовательного процесса. Изучение эффективности POGIL (например [8, 9]) подтвердило рост показателей успеваемости обучающихся в результате погружения субъектов в процесс, моделирующий будущую профессиональную деятельность.

С целью персонализации образовательной среды, в контексте деятельностного подхода к подготовке педагогов, в американской практике нашла свое применение модель технологического, педагогического и содержательного знания (TPACK, от англ. Technological, Pedagogical and Content Knowledge), предложенная американскими учеными П. Мишрой и М. Келером в 2006 г. и доработанная в 2019 г. [7]. Новый формат TPACK с использованием ИКТ в преподавании был впервые апробирован различными учебными заведениями в первое десятилетие XXI в., когда преподаватели начали экспериментировать с построением учебного процесса, смещая фокус внимания с педагога на обучающегося и используя для изучения содержания урока современные технологии, социальные сети и цифровые материалы (видео, тексты, подкасты и т.д.) для внеклассной работы.

Одной из ведущих технологий, используемых в процессе подготовки педагогов дошкольного образования в США, является технология портфолио. Портфолио как педагогическая тех-



нология подразумевает: выбор субъективно предпочитаемых методов, средств, форм осуществления педагогической деятельности, проявление обучающимися самостоятельности (в т.ч. в определении частных целей и задач в процессе выполнения конкретных заданий); возможности для личностного роста обучающихся; учет индивидуальных особенностей студентов (их ситуативного эмоционального состояния); перераспределение (ограничение и качественное преобразование) ролей педагога и обучающегося.

В частности, в профессиональные портфолио студентов по педагогической практике могут входить: дневник практики (в соответствии с требованиями программы практики, который заполняется в ходе ее прохождения); конспекты и технологические карты по организации деятельности воспитанников (включая их анализ и самоанализ); доклады, которые были написаны еще в процессе теоретической подготовки, востребованные на практике; проектные разработки; педагогическое эссе (с анализом выполненных практических заданий, сложностей, возникших при их выполнении, перечнем проведенных мероприятий, выводами о приобретении в процессе прохождения практики знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности). Профессиональные педагогические портфолио могут использоваться впоследствии выпускниками на этапе трудоустройства.

В американской образовательной практике подготовки педагогов дошкольного образования находят применение также профессиональные компьютерные тренажеры. С помощью компьютерных программных средств осуществляется моделирование этапов профессиональной педагогической деятельности, рабочего места. Тренажеры позволяют сформировать необходимые профессиональные навыки, обеспечивая осуществление требуемых для этого функций. Воспроизводится виртуальный контекст взаимодействия педагога с воспитанником; если действия педагога оказываются необоснованными, «виртуальный ребенок» начинает вести себя соответствующим образом, и программа фиксирует несоответствие практиканта предъявляемым профессиональным требованиям.

Устанавливаются партнерские отношения между университетом и базовыми образовательными учреждениями, в которых работают супервизоры. Широко распространено создание специальных базовых лабораторий, в которых будущие педагоги дошкольного образования имеют возможность, взаимодействуя с

наставниками, постигать основы практических приемов педагогической деятельности.

Выявленные в исследовании черты проектирования образовательных программ подготовки педагогов в США перекликаются с направлениями модернизации педагогического образования в России [2], нацеливая проектировщиков на придание образовательному пространству свойств гибкости, креативности, доступности, мобильности, безопасности [1, 3, 4].

Проведенное исследование позволило обозначить ряд тенденций проектирования образовательных программ подготовки педагогов в США:

- усиление строгости отбора абитуриентов на этапе поступления на педагогические профили подготовки;

- оптимизация сочетания педагогической, психологической и социологической составляющих подготовки педагогов;

- обновление арсенала технологий, методов подготовки педагогов (с увеличением доли продуктивных и интерактивных);

- активизация познавательной и творческой деятельности студентов, формирование педагогического мышления (за счет использования личностно-ориентированных педагогических технологий);

- углубление механизмов специализации (в т.ч. обусловливаемых возрастными особенностями контингента, с которым предстоит работать обучающимся);

- модернизация механизмов организации и проведения педагогической практики;

- актуализация получения высшего педагогического образования абсолютным большинством педагогических работников.

Каждая из обозначенных тенденций в перспективе может стать предметом отдельных исследований в области сравнительной педагогики.

### **Использование американского опыта подготовки педагогов дошкольного образования в условиях российской образовательной практики**

Несмотря на то, что в современной российской системе высшего педагогического образования подготовка будущих педагогов дошкольного образования характеризуется выраженной системностью и планомерностью, востребованной оказывается деятельность по постоянному совершенствованию профессиональных навыков педагогов, расширению профессионально-педагогического мировоззрения.

Был использован широко задействованный в американской практике формат коучинг-сессии. Экстраполяция идеи осуществлялась на основе критического осмысления, не подразумевающего «слепое» копирование методической основы, а учитывающего реалии российской действительности и сочетающего заимствованную общую форму организации подготовки с традициями и преимуществами отечественной системы.

В рамках такой деятельности в МКДОУ «Детский сад присмотра и оздоровления № 2» г. Курска была проведена коучинг-сессия «Проблемы инклюзивного образования дошкольников» (в формате корпоративного (коллективного, внутреннего) коучинга). Первая часть коучинг-сессии проводилась в форме ролевой игры. Были распределены роли: ведущих, независимых исследователей (докладчиков), оппонентов (сторонников и противников инклюзивного образования), представителей зарубежной (американской) школы, родителей и детей, экспертов. Завершалось занятие рефлексивным анализом. Сначала проводилась работа по развитию и углублению интереса, формированию ценностного отношения к детям с особыми образовательными потребностями. Затем педагогам было предложено написать сочинение-размышление, которое раскрывало бы их собственное мнение относительно эффективности дифференцированного и интегрированного способов получения образования детьми с особыми образовательными потребностями.

Для самостоятельной и учебно-исследовательской работы (вторая часть коучинг-сессии) предлагались такие задания:

1. Заполните таблицу «Психолого-педагогическая характеристика детей с особыми образовательными потребностями».

2. Разработайте планы-конспекты занятий познавательного (речевого, физического и т.д.) развития для детей с ограниченными возможностями здоровья, используя развивающие задания, построенные на материале предметно-игровой среды.

3. Создайте методическую папку «Наглядные средства обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья».

4. Напишите аннотации на статьи и другие научные публикации по проблеме обучения детей с нарушениями слуха.

В заключительной части коучинг-сессии была проведена «Выставка педагогических идей» (защита итоговых проектов).

### Заключение

Коллективный коучинг привел педагогов к выводам о том, что эффективность подготовки к организации инклюзивного образования дошкольников зависит от реализации взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических условий: реализации контекстного подхода в формировании знаний и умений; обеспечения преемственности этапов (информационно-ориентированного, профессионального, деятельностиного) как сочетания теоретической и практической подготовки.

Представленный анализ концепций и практических результатов работы коллективов ученых и практиков в области формирования метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся позволит использовать полученные результаты при проектировании целей, содержания и оценки результатов образования на трех уровнях: в учебной и внеучебной деятельности, образовательных программах, федеральных образовательных стандартах.

### Литература

1. Алисов Е.А. Психолого-педагогические аспекты сенсорного мировосприятия личности // Психологическая наука и образование [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). 2009. № 1. С. 1.
2. Алисов Е.А. Современные ориентиры повышения эффективности реализации высшего педагогического образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога Виталия Александровича Сластенина, Смоленск, 18–19 сентября 2014 года. Смоленск: Универсум, 2014. С. 184–187.
3. Алисов Е.А. Формирование экологически безопасной разноуровневой образовательной среды. Курск: Региональный открытый социальный институт, 2010. 168 с.
4. Савенков А.И., Алисов Е.А., Львова А.С. Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование» // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1(31). С. 18–26.

Статья поступила  
в редакцию  
02.10.2023;  
принята к публикации  
27.10.2023.

The article  
was submitted  
02.10.2023;  
accepted for publication  
27.10.2023.

Автор прочитал  
и одобрил окончательный  
вариант рукописи.

The author read  
and approved the final version  
of the manuscript.

5. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–156.
6. Early Childhood Teacher Education Program. Illinois State University, 2012. 67 p.
7. Mishra P. Considering Contextual Knowledge: The TACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 2019, vol. 35, no. 1-3. DOI 10.1080/21532974.2019.1588611.
8. Moog R. Process oriented guided inquiry learning. In McDaniel M.A., Frey R.F., Fitzpatrick S.M., Roediger H.L. (Eds.). Integrating cognitive science with innovative teaching in STEM disciplines. St. Louis: Washington University in St. Louis Libraries [Ereader version]. 2014. Pp. 147–166. DOI 10.7936/K7PN93HC.
9. Walker L., Warfa A.M. Process oriented guided inquiry learning (POGIL®) marginally effects student achievement measures but substantially increases the odds of passing a course. *PLoS One*, 2017, vol. 12(10). DOI 10.1371/journal.pone.0186203.

### References

1. Alisov E.A. Psihologo-pedagogicheskie aspekty sensornogo mirovospriyatija lichnosti. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie www.psyedu.ru*, 2009, no. 1. Pp. 1.
2. Alisov E.A. Sovremennye orientiry povyshenija jeffektivnosti realizacii vysshego pedagogicheskogo obrazovanija // Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka: Sbornik nauchnyh statej V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj pamjati vydajushhegosja rossijskogo uchenogo-pedagoga Vitalija Aleksandrovicha Slastenina, Smolensk, 18–19 sentjabrja 2014 goda. Smolensk: Universum, 2014. Pp. 184–187.
3. Alisov E.A. Formirovanie jekologicheski bezopasnoj raznourovnevoj obrazovatel'noj sredy. Kursk: Regional'nyj otkrytyj social'nyj institut, 2010. 168 p.
4. Savenkov A.I., Alisov E.A., L'vova A.S. Modul'noe postroenie obrazovatel'nyh programm v bakalavriate i magistrature napravlenija podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie». *Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija*, 2015, no. 1(31), pp. 18–26.
5. Sidorkin A.M. Professional'naja podgotovka uchitelej v SShA: uroki dlja Rossii. *Voprosy obrazovanija*, 2013, no. 1, pp. 136–156.
6. Early Childhood Teacher Education Program. Illinois State University, 2012. 67 p.
7. Mishra P. Considering Contextual Knowledge: The TACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 2019, vol. 35, no. 1-3. DOI 10.1080/21532974.2019.1588611.
8. Moog R. Process oriented guided inquiry learning. In McDaniel M.A., Frey R.F., Fitzpatrick S.M., Roediger H.L. (Eds.). Integrating cognitive science with innovative teaching in STEM disciplines. St. Louis: Washington University in St. Louis Libraries [Ereader version]. 2014. Pp. 147–166. DOI 10.7936/K7PN93HC.
9. Walker L., Warfa A.M. Process oriented guided inquiry learning (POGIL®) marginally effects student achievement measures but substantially increases the odds of passing a course. *PLoS One*, 2017, vol. 12(10). DOI 10.1371/journal.pone.0186203.

УДК 37

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## SOCIO-CULTURAL PHENOMENON OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

### АННОТАЦИЯ

Актуальность темы исследования связана с важностью значения социокультурного знания педагогического наследия. В статье подготовлен ретроспективный анализ педагогической деятельности как феномена, в рамках которого осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, трансляция культуры и опыта. Личность педагога является центральным фактором, определяющим культурные ценности и смыслы педагогического общения, педагогической деятельности, их качество и результативность. В культурологической парадигме образования ведущими в педагогической деятельности становятся ценности толерантности, основанные на ценностном отношении к людям как представителям иных культур, имеющих иные взгляды, мнения и ценности. Анализируются особенности образования через проблему современной природной и социальной ситуации развития как универсального источника самобытности человеческой культуры и бесценного наследия его опыта.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, образование, социокультурный феномен наследия, социокультурное развитие, ценности и смыслы.

### ABSTRACT

The relevance of the research topic is related to the importance of the value of socio-cultural knowledge in the system of pedagogical heritage. The article presents a retrospective analysis of pedagogical activity as a phenomenon within which purposeful socio-cultural reproduction of a person, the translation of culture and experience is carried out. The personality of a teacher is a central factor determining the cultural values and meanings of pedagogical communication, pedagogical activity, their quality and effectiveness. In the cultural paradigm of education, the values of tolerance based on the value attitude towards people as representatives of other cultures with different views, opinions and values become the leading ones in pedagogical activity. The features of education are analyzed through the problem of the modern natural and social situation of development as a universal source of the identity of human culture and the priceless heritage of its experience.

**Keywords:** pedagogical activity, education, socio-cultural phenomenon of heritage, socio-cultural development, values and meanings.

**Рената  
Рауфовна  
ГАСАНОВА,**  
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
[renata\\_g@bk.ru](mailto:renata_g@bk.ru)

**Мэнлинь  
ФАН,**  
аспирант факультета педагогического образования Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
[dream792@mail.ru](mailto:dream792@mail.ru)

**Renata  
Raufovna  
GASANOVA,**  
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer Department of Educational Systems Management, Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University  
[renata\\_g@bk.ru](mailto:renata_g@bk.ru)

**Menglin  
FANG,**  
Postgraduate Faculty of Pedagogical Education Lomonosov, Moscow State University  
[dream792@mail.ru](mailto:dream792@mail.ru)

*«Я смотрю на всё с точки зрения ноосферы и думаю, что в буре и грозе, в ужасе и страданиях стихийно родится новое прекрасное будущее человечества» [10, с. 211].*

Современный этап социокультурного развития отличается от всех предыдущих этапов повышенной актуализацией культуры и утверждением культурологической парадигмы в образовании. Образование как система педагогической деятельности и педагогического взаимодействия в образовательном пространстве с позиции культурологического подхода рассматривается как социокультурное явление. И теоретическое обоснование данного положения мы находим в концепции П.А. Сорокина о родовой структуре социокультурных явлений. Родовое социокультурное явление, согласно П.А. Сорокину, образуется из совокупности мыслящих, действующих и реагирующих субъектов взаимодействия; осознания и обмена значениями, ценностями и нормами, благодаря которым осуществляется взаимодействие; открытых действий и материальных артефактов как двигателей или проводников, с помощью которых объективируются и социализируются нематериальные значения, ценности и нормы [31, с. 191].

Социокультурные основания образования отражаются в освоении и применении созданных в процессе исторического развития социокультурных способах преобразования действительности, которые транслируются в определенных установках, нормах, программах, задающих некоторую парадигму образовательной деятельности. В связи с этим необходимо раскрыть парадигмы современные образования, в частности парадигмальные ориентации культурологического подхода.

Парадигма как научная категория широкое распространение в научном сообществе получила, благодаря Т. Куну, согласно которому под парадигмой понимается «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [17, с. 11]. Согласно ученому, «главным и единственным вполне осознаваемым элементом парадигмы <...> становятся именно конкретные, признаваемые в качестве эталонных, культурно оформленных, образцы постановки и решения научно-исследовательских задач, которые могут использовать в качестве моделей при проектировании собственных действий» [17, с. 249]. Как

говорит Н.Г. Агапова, «парадигмальный подход в образовании позволяет соотнести сущность и содержание образовательной деятельности с пониманием ее места в общей системе человеческой деятельности, функциями образования в культуре в целом, в изменении природы человека, с толкованием назначения человека в мире, признанием наличия в человеке тех или иных задатков или способностей и проявлений, которые следует формировать и развивать в процессе образования» [1, с. 44].

Аксиологическая составляющая педагогической деятельности, включающая цели, ценности и нормы, исторически изменчивы, что опосредовано динамичностью и вариативностью образования как сферы деятельности. Кризис образования в мировой практике привел к развитию инновационных процессов в образовании, которые влияют на изменение концептуальных подходов, содержания, форм и методов педагогической деятельности и педагогического взаимодействия. Как отмечают А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова развитие современного образования «разворачивается на фоне следующих общемировых тенденций:

- рост массовости образования, переход к всеобщему высшему образованию в экономически развитых странах;

- информационная трансформация, развитие цифровых технологий, приведшее к тому, что содержание образования вообще и предметного знания в частности уже не является уникальной собственностью конкретного преподавателя и конкретного вуза;

- обусловленная ускорением темпов обновления технологий необходимость разработки адекватного содержания образования и соответствующих ему методов обучения, появления и нового типа преподавателя вуза, способного перенастраивать свою педагогическую деятельность, специалиста в нескольких смежных областях, владеющего мультимедийными технологиями и полностью интегрированного в Интернет» [9, с. 8].

Развитие современного образования происходит в новых тенденциях социокультурного развития, среди которых Е.Б. Поповым выделены:

- «компактность новых систем хранения информации и способность ее надежного и быстрого переноса на любые расстояния по-

зволяют децентрализовать любой процесс, включая производство, управление, образование; вместо централизованной иерархической системы возникают сети коммуникаций; новые информационные технологии во многом меняют принципы функционирования культуры, протекание и содержание духовных процессов, формы знания и типы мышления;

– разнообразие информации, коммуникации, приводит, с одной стороны, к однородности всемирного культурно-информационного пространства, к созданию доступных банков глобальной сети, к ослаблению и снятию всех барьеров, с другой стороны, к огромному разнообразию этой информации, из которой человек может выбирать то, что связано с его деятельностью, миром интересов, ценностными позициями;

– подобная культурная ситуация не только расширяет возможности обретения человеком смысла своего бытия, но и несоизмеримо увеличивает вероятность утраты, «замыливания», фетишизации этого смысла, придания ему статуса «массового» клише;

– снижение контроля старшими поколениями над той информацией, на базе которой формируется новое поколение (спутниковое транснациональное телевидение, интернет, институты рекреации и досуга и т.п.);

– доступность и унификация средств и способов распределения и потребления продуктов культуры приводит к унификации культурных видов деятельности; современное общество становится обществом «массовой культуры» со своей институциональной базой (индустрия моды; радио-, кино- и телеиндустрия; система культурно-спортивных и развлекательных комплексов со своими музеями, выставками, магазинами, информационными центрами и т.п.); феномен общества «массовой культуры» связан с абсолютизацией роли коммерческого успеха, с вовлечением все большего количества людей в потребление и воспроизводство однообразных продуктов культурного обмена;

– современные факторы воздействия на сенсорные системы детей во многом отличаются от характеристик той информационной среды, в которой формировались старшие поколения, представители которого определяют содержание и методы обучения; переход от печатных материалов к аудио-, видео- и электронным каналам транслирования информации, ее обработки, хранения и воспроизведения;

– утверждение «экранной культуры», основанной на компьютерно-космической технологии обработки и передачи информации, интернациональной по своему характеру» [25, с. 106–107].

Культурологическая парадигма образования позволяет нивелировать негативные социокультурные тенденции современного мира, что, несомненно, вызывает интерес педагогического сообщества к разработке педагогических моделей образования, в основу которых положен культурологический подход. Поэтому культурологическая парадигма образования нашла свое отражение в различных теоретико-практических моделях культуроориентированного образования, которые можно объединить в следующие группы:

– культуросообразная модель образовательной деятельности (И.Е. Видт, Э.В. Загвязинская, Н.И. Карпенко, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.);

– культурологический тип образовательных парадигм (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Ю.Г. Волков, Л.А. Волович, А.Н. Дахин, И.А. Жерносенко, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, И.Я. Лернер, В.Ш. Масленникова, Г.В. Мухаметзянова, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, Е.А. Ямбург и др.);

– личностно-ориентированные культурологические концепции (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

– цивилизационно-культурологический парадигмальный подход (О.В. Гукаленко, В.Н. Руденко, К.В. Романов и др.);

– культуротворческая модель (А.П. Валицкая, И.А. Зязюн, Х.Г. Тхагапсоев, М.П. Лещенко, Ю.Б. Щербаков и др.);

– культурно-антропологическая модель культурологического образования (Б.М. Бимбад, Г.Б. Корнетов др.);

– культурно-историческая модель образования (И.Е. Видт, О.П. Щолокова, Е.А. Ямбург и др.);

– модель поликультурного образования (О.В. Гукаленко, В.В. Макаев, З.А. Малькова, В.Н. Руденко, Ю.В. Сенько, Л.Л. Супрунова, и др.);

– диалогическая модель культурологического образования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л. Барановская, П. Брук, С.Н. Батракова, В.С. Нургалеев, и др.).

Поликультурность, как отмечает Р.А. Кутбиддинова, является одной из «значимых харак-

теристик современного образования. Поликультурная среда описывается как важная часть современного образования, которая способствует уяснению особенного и общего в традициях, культурных ценностях, образе жизни, уяснению знаний о других существующих культурах» [18, с. 177]. Цель поликультурного образования, как отмечает А.А. Соколова, «сформировать личность, способную к эффективной и активной жизнедеятельности в поликультурной и многонациональной стране» [30, с. 84].

Модель поликультурного образования ориентирована на поддержку обучаемых в процессе их инкультурации в условиях различий культур. Педагогическими принципами и условиями поликультурного образования являются «свобода выбора человеком своих культурных идентичностей; уважение культурных различий; толерантность, понимание и принятие другой культуры; утверждение, позитивное проявление культурного многообразия, развитие культурного плюрализма; равные права, обязанности и возможности для всех членов сообщества» [25, с. 50–51]. Содержание поликультурного образования включает три основных компонента:

- «усвоение знаний о культурном многообразии современного мира, особенностях установления межличностных отношений с носителями разных культур;

- формирование гуманных отношений как ценностной основы связей человека с различными сторонами и объектами действительности (нормы отношения человека к себе, другим людям, окружающему миру);

- овладение способами межкультурного взаимодействия (овладение вербальными и невербальными способами общения, умением анализировать культурную ситуацию и выбирать адекватное решение возникающей проблемы)» [12, с. 41].

Поликультурная образовательная среда, по мнению, А.С. Кац, представляет собой «образовательное пространство, в котором осуществляется сотрудничество педагога и обучающихся, основывающееся на принципах равенства и признания ценности каждого индивида как представителя определенной культуры в поликультурном социуме» [15, с. 8]. В создании поликультурной образовательной среды важную роль играют как содержание образования, так и используемые педагогические формы, средства, методы, приемы и технологии обучения. С этой целью А.Г. Асмолов предлагает

«расширение использования учебных программ, раскрывающих взаимодополняющие ценности разных религий, национальных культур в истории цивилизаций и в многонациональном современном обществе» [4, с. 105].

Диалогическая модель культурологического образования основывается на положении о том, что современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры Античности, Средних веков, Нового времени [25 и др.]. Диалог культур предполагает аксиологическую направленность образовательного процесса и педагогической деятельности на основе общечеловеческих ценностей в образовательной деятельности, среди которых «идеи глобально-эволюционистского понимания ценностей природы и человека, о сущности человеческого бытия, возникающей лишь на грани «я – мир», «я – ты» <...> восхождение личности к ценностям культуры за счет активизации процесса возвышения потребностей» [25, с. 47].

Содержание образования опирается на природу и возрастные особенности человека, полноту совершенствования его способностей, определяется тем объемом социально-культурного опыта, который становится объективно необходимым каждому человеку для успешной и осмысленной жизни. К общим аспектам содержания современного образования с позиции культурологического подхода относятся:

- нравственное образование: антропологическая культура как постижение человека через проявление его собственной деятельности, как знание о переживаемом бытии личности, как понимание человеком самого себя;

- представления о центральных оппозициях бытия;

- художественное образование: филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющей;

- музыкальная и художественная культура; владение основными знаковыми системами и представления об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях;

- научное образование: философская культура, историческая культура, позволяющая осмыслить историю социальных групп и отдельных людей, религиозных течений и научных идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, методов и форм общественного сознания; эколо-

гическая культура, обеспечивающая целостно-системное видение космического устройства мира и человека в нем; формирование культурного мироощущения и соответствующего ему поведения; математическая культура;

– правовое образование: философия и теория права, позволяющая раскрыть механизм государственного устройства, нормы гражданского общества и основы политики [25, с. 93–94].

Поликультурная среда на ступени высшего образования, по мнению Р.А. Кутбидиновой, «является центром развития личности и оказывает огромное влияние на культурную среду социума» [18, с. 179]. Поликультурная среда вуза, по мнению Е.А. Пугачевой «представляет собой разно конфессиональный и многонациональный профессорско-преподавательский состав, который призван удовлетворять социокультурные, образовательные и адаптивные потребности студентов. Вузу присуща атмосфера духовно насыщенных межличностных и деловых контактов, студенты приобщаются к общечеловеческим и общенациональным духовным ценностям» [26, с. 31–34].

Данные парадигмальные модели отечественного образования в определении его содержания, как отмечает Н.Г. Агапова, «объединяет общее понимание того, что именно ориентация образовательной теории и практики на культуру, обеспечение поворота в ценностных, функционально-целевых, средственно-технологических приоритетах в образовании на воспроизводство и развитие культуры является магистральным направлением его дальнейшей эволюции» [1, с. 11].

Основными компонентами культурологического образования, как заявляет Е.Б. Попов, выступают «отношение к обучаемому как субъекту в сфере культуры, способному к саморазвитию и самоизменению; отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития; отношение к учебному заведению как целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы совместной жизни обучаемых и педагогов, происходят культурные события, осуществляется творческая деятельность – все это как условия воспитания человека культуры» [25, с. 46].

Рассматривая педагогическую деятельность как культурно-исторический феномен,

раскроем ее сущностные характеристики и структуру. Педагогическая деятельность включает характеристики родового понятия «деятельность», что требует его изучения. Структуру человеческой деятельности, согласно М.С. Кагану, образуют: «субъект, наделенный активностью и направляющий ее на объекты или на других субъектов; объект, на который направлена активность субъекта; сама эта активность, выражающаяся в том или ином способе овладения объекта субъектом или в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другими» [14, с. 45–46]. То есть деятельность в самом общем виде определяется как форма активности личности, направленная на взаимодействие и преобразование мира и самого человека.

С позиции психологической теории деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева, предпосылкой деятельности является потребность, которая опредмечивается в предмете деятельности, который в свою очередь, становится мотивом деятельности и ее побудителем [19, с. 251]. Деятельность, согласно А.Г. Асмолову, рассматривается «как форма активности человека, как динамическая, саморазвивающаяся система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходят возникновение и воплощение в объекте психического образа, преобразование и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности» [3, с. 112].

Педагогическая деятельность с точки зрения онтологического статуса является «способом бытия особой социально-педагогической сферы общества, в рамках которой осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, включающее в себя педагогическую деятельность, педагогические отношения, педагогическое сознание, образовательно-воспитательные институты» [32, с. 18–19].

Интерес представляют современные теоретические воззрения на педагогическую деятельность в педагогической науке. Педагогическая деятельность, по мнению А.К. Марковой, Л.М. Митиной, это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания [20, 21, 23, 24]. Психологически структура педагогической деятельности состоит из мотивационно-ориентировочного звена, обеспечивающего способность педагога ориентироваться в педагогической ситуации и ставить профессиональные цели и задачи на основе



профессиональных мотивов; исполнительного звена, в котором педагог осуществляет целенаправленные профессиональные действия; оценочного звена, в котором педагог производит рефлексию результатов деятельности, а также средств и методов их достижения. Соответственно психологически целостная педагогическая деятельность имеет три компонента:

- постановка педагогических целей и задач, диапазон которых охватывает как общие цели, так и оперативные задачи;
- выбор и применение способов и средств воздействия на обучающихся;
- анализ, контроль и оценка педагогом своих собственных педагогических воздействий (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности).

Педагогическая деятельность, как отмечает Л.В. Быкова, «может быть осмыслена сквозь призму используемой совокупности приемов и способов целостного осуществления педагогического процесса, представлена как технология педагогической деятельности, которая предполагает процесс решения педагогических задач по педагогическому анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции» [8, с. 27].

Ведущей в педагогической деятельности является личность педагога и его активность. Так, согласно В.А. Сластенину, «одним из средств и условий функционирования педагогической деятельности выступает личность самого педагога, который отнюдь не передаточный механизм, а активный соавтор содержания, которое он доносит до воспитанников» [29, с. 7]. Педагогическая деятельность предполагает наличие педагогических способностей в структуре личности педагога. Б.Б. Айсмонтас, ссылаясь на В.А. Крутецкого, выделяет следующие группы способностей педагога:

- «общие педагогические способности;
- личностные способности: перцептивные способности, педагогическое воображение, способность саморегуляции эмоциональной сферы и поведения, выдержка и самообладание, саморегуляция психических процессов;
- организационно-коммуникативные способности: коммуникативные способности, педагогический такт, организаторские способности, суггестивные способности;
- дидактические способности: способность доступно передавать учебный материал,

экспрессивно-речевые способности, академические (познавательные) способности, распределение внимания одновременно между несколькими видами деятельности» [2, с. 155].

Особое место в структуре педагогической деятельности занимает педагогическое общение. Педагогическое общение предполагает педагогическое взаимодействие и педагогическое воздействие. В этой связи И.А. Зимняя трактует педагогическую деятельность как «воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие» [13, с. 262]. Л.М. Митина выделяет следующие функции педагогического общения:

- информационная – передача как вербальной, так и невербальной информации;
  - социально-перцептивная – восприятие педагогом обучающегося, которое помогает установить взаимопонимание и эффективное взаимодействие;
  - самопрезентативная – самоподача, которая обеспечивает самовыражение субъектов обучения;
  - интерактивная функция – обмен образами, идеями, действиями;
  - эффективная функция – эмоциональная стимуляция, создание психологического комфорта, контроль и нейтрализация аффекта [23].
- Личность учителя является центральным фактором, определяющим культурные ценности и смыслы педагогического общения, педагогической деятельности, их качество и результативность. Л.М. Митина выделила следующие интегральные характеристики личности учителя, обуславливающие эффективность педагогической деятельности:

- «педагогическая направленность, которая в узком смысле определяется как профессионально-значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности педагога и обуславливающее его индивидуальное и типическое своеобразие; в широком смысле – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении;
- педагогическая компетентность, которая включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личнос-

ти, то есть гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения;

– эмоциональная гибкость учителя – оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости (свойство психики, благодаря которому учитель способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях)» [24, с. 32].

А.К. Маркова в структуру личности педагога включает:

– «мотивацию личности (направленность личности и ее виды);

– свойства личности (педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности); интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность личности учителя» [20, с. 41].

Активность профессиональной педагогической деятельности обусловлена профессиональной направленностью личности педагога, включающей ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы. Педагогическая направленность – это мотивация к профессии педагога, главное в которой действенная ориентация на развитие личности обучающегося. Именно она, по мнению Л.М. Митиной, является «центральным базовым образованием структуры личности педагога» [24, с. 41]. Среди интегральных характеристик личности А.К. Маркова выделяет профессиональное педагогическое самосознание, то есть комплекс представлений педагога о себе как профессионале; индивидуальный стиль его деятельности и общения, то есть характерное для данного педагога сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а так же творческий потенциал личности педагога [20, с. 44].

Описывая педагогическую деятельность, А.К. Маркова включает следующие ее компоненты: состояние мотивационной сферы и личностная вовлеченность педагога в педагогический труд; владение современными технологиями организации и психологической интенсификации своего труда; наличие гуманных отношений в труде; продуктивность психического развития обучающихся; достижение высокого уровня в

труде (мастерство) и нахождение новых форм его осуществления (творчество); открытость к дальнейшему профессиональному развитию (профессиональная обучаемость) [20, с. 75–76].

Таким образом, в рамках педагогического подхода педагогическая деятельность предполагает исследование всех ее компонентов, включающих самостоятельную постановку педагогических целей и задач, владение широким спектром воздействия на обучающихся, постоянный самоконтроль за ходом педагогической деятельности, личность педагога, педагогическое общение, стилевые характеристики педагогической деятельности.

В рамках культурологической парадигмы образования интерес представляет определение педагогической деятельности как транслятора культуры. В этой связи следует отметить значимость педагогических ценностей учителя, которые согласно В.А. Сластёнину, представляют собой «нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [28, с. 14].

Ценностно-целевыми ориентирами культурологического подхода в образовании, по мнению Е.В. Бондаревской, является образовательный процесс, который «осуществляется в культуросообразной образовательной среде, способствующей свободному саморазвитию и самоопределению человека в мире культурных ценностей» [7, с. 59]. Культурологический подход в образовании, по мнению В.Л. Бенина, ориентируется «на индивидуально-личностное становление человека как субъекта культуры в процессе приобретения жизненного (социального) и профессионального опыта» [5, с. 93]. Ценностными ориентирами культурологического подхода в образовании выступают, по мнению Г.И. Гайсиной, «отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию; отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности; отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество в достижении целей культурного саморазвития; отношение к образовательной организации как целостному культурно-образовательному пространству» [11, с. 16].

Определяя культурологическую составляющую педагогической деятельности, обратимся к мнению Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова, согласно которым педагогическая деятельность определяется как деятельность, которая «способствует передаче от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта» [16, с. 18]. Педагогическая деятельность, согласно Н.К. Сергееву, В.В. Серикову, есть «культурно-исторический феномен, обусловленный неизменной потребностью социума в самовоспроизводстве» [27, с. 69]. А овладение педагогической деятельностью представляет собой «принятие адекватного смысла этой деятельности (ее целей и ценностей), овладение ее ориентировочной основой и опытом ее выполнения» [27, с. 89]. Определяя педагогическую деятельность как социокультурную систему, Г.Н. Травников, трактует ее как «деятельность по формированию социокультурного субъекта, его отдельных свойств и качеств, реализующуюся через специальные механизмы трансляции культурных ценностей и норм. При этом педагогическая деятельность, выполняя функции социального наследования, социальной адаптации (социализации) и регулирования (управления) процессами личностного становления и развития человека как социокультурного субъекта, отражает естественный процесс сохранения, преемственности и воспроизводства культуры общества» [32, с. 18].

В культурологической парадигме образования в условиях культурного многообразия и диалога культур ведущими в педагогической деятельности становятся ценности толерантности, основанные на ценностном отношении к людям как представителям иных культур, имеющих иные взгляды, мнения и ценности. Педагогическая толерантность, отражающая терпимое и уважительное отношение педагога к своему ученику, независимо от его этнической принадлежности, вероисповедания, культурного уровня и успешности в учебе. С этих позиций развитие субъектов образовательной деятельности происходит в направлении «осознания объективно существующего многообразия культур в поликультурном образовательном пространстве и необходимости сосуществования в нем; осознанного усвоения системы знаний теоретического и прикладного характера о ценности, значимости и способах толерантного взаимодействия и закрепления их в образовательной деятельности» [6, с. 2].

## Заключение

Образование и педагогическая деятельность раскрываются как культурно-исторический феномен. Образование представлено в качестве особой подсистемы человеческой деятельности и аспекта существования, функционирования и развития культуры в целом, что позволяет анализировать многообразные парадигмальные модели образования, в частности культурологическую парадигму современного образования.

Культура, являясь сложным научным феноменом, определяется как особая сфера общественного бытия, как система ценностей, создающая своеобразие культурных подсистем цивилизации, как коммуникация и трансляция культурных текстов, как специфический способ деятельности и процесс творческой самореализации человека.

Генезис становления современной системы образования включает ряд закономерных этапов, каждый из которых наполнен собственным содержанием и методологией. Современный этап социокультурного развития отличается от всех предыдущих повышенной актуализацией культуры и утверждением культурологических парадигм в образовании. Следовательно образование как система педагогической деятельности и педагогического взаимодействия в образовательном пространстве с позиции культурологического подхода рассматривается как социокультурное явление.

Развитие современного образования происходит в новых тенденциях социокультурного развития, среди которых можно выделить рост открытости и массовости образования, развитие цифровых технологий, разнообразие информации и коммуникации, доступность и унификация средств и способов распределения и потребления продуктов культуры, унификации культурных видов деятельности, распространение массовой культуры, что актуализирует аксиологическую составляющую педагогической деятельности в рамках реализации различных моделей культурологического образования.

Таким образом, рассмотренный генезис образования с позиции культурологического подхода обусловлен одной из фундаментальных потребностей общества в социокультурном воспроизводстве человека. Образование представлено в качестве особой подсистемы человеческой деятельности и аспекта существования, функционирования и развития культуры в целом, что позволяет анализировать многооб-

разные парадигмальные модели образования как различные проявления, становления и развития его как единого феномена культуры. Образование в целом и педагогическая деятельность в частности определяются нами как фе-

номен культуры, как особая сфера человеческой деятельности, непосредственно связанная с процессами производства, трансляции и воспроизводства культуры в условиях многокультурного мира и диалога культур.

### Литература

1. *Агапова Н.Г.* Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография / Н.Г. Агапова; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2008. 364 с.
2. *Айсмонтас Б.Б.* Педагогическая психология: Схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. Москва: Владос-Пресс, 2002. 207 с.
3. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
4. *Асмолов А.Г.* Социальные эффекты образовательной политики / А.Г. Асмолов. // Национальный психологический журнал. 2010. № 2(4). С.100–106.
5. *Бенин В.Л.* Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики / В.Л. Бенин // Человек в мире культуры. 2015. Т. 3. С. 85–94.
6. *Богданова А.И.* Толерантность в структуре личности современного студента: методические рекомендации / А.И. Богданова. Красноярск, 2014. 46 с.
7. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бонадревская. Ростов-на-Дону, Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. 352 с.
8. *Быкова Л.В.* Основные принципы проектирования профессиональных образовательных программ подготовки педагогов на основе модульно-компетентностного подхода / Л.В. Быкова // Вестник ЧГПУ. № 2. 2010. С. 27–28.
9. *Вербицкий А.А., Ильязова М.Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. М.: Логос, 2011. 288 с.
10. *Вернадский В.И.* Письмо А.Е. Ферсману, 1941 г. // Письма В.И. Вернадского А.Е. Ферсману. М.: Наука, 1985, С. 211.
11. *Гайсина Г.И.* Проблема воспитания личности как субъекта межкультурных отношений с позиций культурологического подхода / Г.И. Гайсина, К.К. Шалгынбаева // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 3. С. 15–20.
12. *Гридин С.В.* Поликультурное образование старшеклассников в электронной информационно-образовательной среде: диссертация... кандидата педагогических наук / С.В. Гридин. Пятигорск, 2014. 200 с.
13. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. М.: Логос, 2004. 384 с.
14. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. М.: Политиздат, 1974. 328 с.
15. *Кац А.С.* Формирование межэтнической толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / А.С. Кац. Казань, 2018. 26 с.
16. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред.-пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
17. *Кун Т.* Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
18. *Кутбиддинова Р.А.* Полиэтническая образовательная среда ВУЗа как объект психолого-педагогического исследования / Р.А. Кутбиддинова // Психология и педагогика. 2009. № 5. С. 174–179.
19. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. М.: Педагогика, 1983. 391 с.
20. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

21. *Маркова А.К.* Психологические закономерности становления профессионала, общие для разных профессий / А.К. Маркова // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. С. 536–542.
22. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
23. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
24. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
25. *Попов Е.Б.* Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: Из серии «Педагогика и гуманизм» / Учебное пособие, книга вторая / Е.Б. Попов. Оренбург: ИПК ОГУ, 2003. 156 с.
26. *Пугачева Е.А.* Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Пугачева. Н. Новгород, 2008. 27 с.
27. *Сергеев Н.К.* Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков. М.: Логос, 2013. 354 с.
28. *Сластенин В.А.* Педагогика: учебник для студ. высших учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. М.: Академия, 2011. 380 с.
29. *Сластенин В.А.* Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 4–15.
30. *Соколова А.А.* Поликультурное образование как одно из условий получения качественного современного образования / А.А. Соколова // Педагогическое образование в России. 2009. № 1. С. 83–93.
31. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
32. *Травников Г.Н.* Педагогическая деятельность как социокультурное явление / Г.Н. Травников // Гуманизация образования. 2010. № 2. С. 15–19.

## References

1. *Agapova N.G.* Paradigmalye orientacii i modeli sovremennogo obrazovaniya (sistemnyj analiz v kontekste filosofii kul'tury): monografiya / N.G. Agapova; Ryaz. gos. un-t im. S.A. Esenina. Ryazan', 2008. 364 p.
2. *Ajsmontas B.B.* Pedagogicheskaya psihologiya: Skhemy i testy / B.B. Ajsmontas. Moskva: Vlados-Press, 2002. 207 p.
3. *Asmolov A.G.* Psihologiya lichnosti: Principy obshchepsihologicheskogo analiza / A.G. Asmolov. M.: «Smysl», IC «Akademiya», 2002. 416 p.
4. *Asmolov A.G.* Social'nye efekty obrazovatel'noj politiki / A.G. Asmolov. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2010, no. 2(4), pp. 100–106.
5. *Benin V.L.* Kul'turologicheskij podhod kak sushchnost' metodologii gumanisticheskoy pedagogiki / V.L. Benin. *Chelovek v mire kul'tury*, 2015, vol. 3, pp. 85–94.
6. *Bogdanova A.I.* Tolerantnost' v strukture lichnosti sovremennogo studenta: metodicheskie rekomendacii / A.I. Bogdanova. Krasnoyarsk, 2014. 46 p.
7. *Bondarevskaya E.V.* Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / E.V. Bonadrevskaya. Rostov-na-Donu, Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta, 2000. 352 p.
8. *Bykova L.V.* Osnovnye principy proektirovaniya professional'nyh obrazovatel'nyh programm podgotovki pedagogov na osnove modul'no-kompetentnostnogo podhoda / L.V. Bykova. *Vestnik ChGPU*, 2010, no. 2, pp. 27–28.
9. *Verbickij A.A., Il'yazova M.D.* Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya: monografiya / A.A. Verbickij, M.D. Il'yazova. M.: Logos, 2011. 288 p.
10. *Vernadskij V.I.* Pis'mo A.E. Fersmanu, 1941 g. // Pis'ma V.I. Vernadskogo A.E. Fersmanu. M.: Nauka, 1985. P. 211.
11. *Gajsina G.I.* Problema vospitaniya lichnosti kak sub'ekta mezhkul'turnyh otnoshenij s pozicij kul'turologicheskogo podhoda / G.I. Gajsina, K.K. Shalgynbaeva. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, 2015, no. 3, pp. 15–20.
12. *Gridin S.V.* Polikul'turnoe obrazovanie starsheklassnikov v elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk / S.V. Gridin. Pyatigorsk, 2014. 200 p.

13. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psihologiya: Uchebnik dlya vuzov. Izd. второе, dop., ispr. i pererab. / I.A. Zimnyaya. M.: Logos, 2004. 384 p.
14. *Kagan M.S.* Chelovecheskaya deyatel'nost' (Opyt sistemnogo analiza) / M.S. Kagan. M.: Politizdat, 1974. 328 p.
15. *Kac A.S.* Formirovanie mezhetnicheskoy tolerantnosti studentov v polikul'turnoj srede vuza: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk / A.S. Kac. Kazan', 2018. 26 p.
16. *Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu.* Pedagogicheskij slovar': Dlya stud. vyssh. i sred.ped. ucheb. zavedenij / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. 176 p.
17. *Kun T.* Struktura nauchnyh revolyucij: per. s angl. / T. Kun. M.: Progress, 1977. 300 p.
18. *Kutbiddinova R.A.* Polietnicheskaya obrazovatel'naya sreda VUZa kak ob«ekt psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya / R.A. Kutbiddinova. *Psihologiya i pedagogika*, 2009, no. 5, pp. 174–179.
19. *Leont'ev A.N.* Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t. T. 1 / A.N. Leont'ev. M.: Pedagogika, 1983. 391 p.
20. *Markova A.K.* Psihologiya truda uchitelya: Kn. dlya uchitelya / A.K. Markova. M.: Prosveshchenie, 1993. 192 p.
21. *Markova A.K.* Psihologicheskie zakonomernosti stanovleniya professionala, obshchie dlya raznyh professij / A.K. Markova // *Psihologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti: hrestomatiya*. M.: PER SE; Logos, 2007. Pp. 536–542.
22. *Markova A.K.* Psihologiya truda uchitelya: Kn. dlya uchitelya / A.K. Markova. M.: Prosveshchenie, 1993. 192 p.
23. *Mitina L.M.* Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah / L.M. Mitina. *Voprosy psihologii*, 1997, no. 4, pp. 28–38.
24. *Mitina L.M.* Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya / L.M. Mitina. M.: Flinta: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998. 200 p.
25. *Popov E.B.* Gumanisticheskaya pedagogika: idei, koncepcii, praktika: Iz serii «Pedagogika i umanizm» / Uchebnoe posobie, kniga vtoraya / E.B. Popov. Orenburg: IPK OGU, 2003. 156 p.
26. *Pugacheva E.A.* Formirovanie tolerantnosti studentov v polikul'turnoj srede vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / E.A. Pugacheva. N. Novgorod, 2008. 27 p.
27. *Sergeev N.K.* Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monografiya / N.K. Sergeev, V.V. Serikov. M.: Logos, 2013. 354 p.
28. *Slastenin V.A.* Pedagogika: uchebnik dlya stud. vysshih uchebnyh zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev i dr. M.: Akademiya, 2011. 380 p.
29. *Slastenin V.A.* Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tury / V.A. Slastenin. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2008, no. 12, pp. 4–15.
30. *Sokolova A.A.* Polikul'turnoe obrazovanie kak odno iz uslovij poluchenij kachestvennogo sovremennogo obrazovaniya / A.A. Sokolova. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 1, pp. 83–93.
31. *Sorokin P.A.* Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo / P.A. Sorokin. M.: Politizdat, 1992. 543 p.
32. *Travnikov G.N.* Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak sociokul'turnoe yavlenie / G.N. Travnikov. *Gumanizaciya obrazovaniya*, 2010, no. 2, pp. 15–19.

Статья поступила  
в редакцию  
03.10.2023;  
принята к публикации  
26.10.2023.

The article  
was submitted  
03.10.2023;  
accepted for publication  
26.10.2023.

Автор прочитал  
и одобрил окончательный  
вариант рукописи.

The author read  
and approved the final version  
of the manuscript.

УДК 373.2

# ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ ДЕТСКОГО ЛИДЕРСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

## VIEWS ABOUT THE PHENOMENON OF CHILDREN'S LEADERSHIP IN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH

### АННОТАЦИЯ

Проблема детского лидерства, изучение характера его проявлений, выявление факторов, влияющих на развитие ребенка-лидера, не теряют своей актуальности, начиная с 1900-х годов XX века. Развитие лидерства у дошкольников не является задачей образовательной области ФГОС дошкольного образования «Социально-коммуникативное развитие», однако среди педагогов и родителей отмечается повышенный интерес к данной проблеме, одна из причин – отрицательный характер доминирования детей-лидеров в группе сверстников (демонстрация превосходства, агрессивность, желание подчинить себе других детей и др.).

*Цель исследования:* на основе анализа зарубежных и отечественных исследований выявить научные представления о феномене детского лидерства и факторах, влияющих на развитие лидерских качеств детей.

*Методы исследования:* историко-педагогический, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, конкретизация.

*Результаты:* выявлен общий взгляд отечественных и зарубежных ученых на детское лидерство как на динамический процесс межличностного взаимодействия в малой группе, внутри которого выделяется ребенок, владеющий совокупностью личностных качеств, необходимых для управления детской группой и достижения общих целей групповой жизнедеятельности. Основными факторами, способствующими развитию лидерских качеств детей, являются: стиль воспитания ребенка в семье, вхождение в детские объединения (группы, классы), успех в совместной деятельности со сверстниками (игровой, продуктивной).

**Ключевые слова:** феномен детского лидерства, отечественные и зарубежные исследования, развитие лидерских качеств, старший дошкольный возраст.

**Татьяна Вячеславовна МОКИНА,**  
магистрант 2-го курса,  
института педагогики  
и психологии образования,  
Московский городской  
педагогический университет  
[taty.t777@mail.ru](mailto:taty.t777@mail.ru)

**Научный руководитель:  
Карпова С.И.,**  
доктор педагогических наук,  
профессор, Московский  
городской педагогический  
университет  
[karpovasi@mgpu.ru](mailto:karpovasi@mgpu.ru)

**Tatyana Vyacheslavovna MOKINA,**  
2nd year Master's Student  
Institute of Pedagogy and  
Psychology of Education  
Moscow City University  
[taty.t777@mail.ru](mailto:taty.t777@mail.ru)

**Scientific adviser  
Karpova S.I.**  
Doctor of Pedagogical  
Sciences, Professor,  
Moscow City University  
[karpovasi@mgpu.ru](mailto:karpovasi@mgpu.ru)

**ABSTRACT**

The problem of children's leadership, the study of the nature of its manifestations, and the identification of factors influencing the development of a child leader have not lost their relevance since the 1900s of the 20th century. The development of leadership in preschoolers is not a task of the educational field of the Federal State Educational Standard for preschool education «Socio-communicative development», however, among teachers and parents there is an increased interest in this problem, one of the reasons is the negative nature of the dominance of child leaders in the peer group (demonstration of superiority, aggressiveness, desire to subjugate other children, etc.). *Purpose of the study:* based on the analysis of foreign and domestic research, to identify scientific ideas about the phenomenon of children's leadership and factors influencing the development of children's leadership qualities.

*Research methods:* historical and pedagogical, comparative analysis, generalization, specification.

*Results:* a general view of domestic and foreign scientists on children's leadership has been revealed as a dynamic process of interpersonal interaction in a small group, within which a child stands out who possesses a set of personal qualities necessary to manage a children's group and achieve the common goals of group life. The main factors contributing to the development of children's leadership qualities are: the style of raising a child in the family, joining children's associations (groups, classes), success in joint activities with peers (playful, productive).

**Keywords:** phenomenon of children's leadership, domestic and foreign research, development of leadership qualities, senior preschool age.

**Введение**

Современная отечественная система дошкольного образования ориентирована на воспитание социально-значимых качеств личности у детей (начал гражданственности, целеустремленности, самостоятельности, социальной ответственности, владения навыками командного взаимодействия, сотрудничества и др.), которые в совокупности образуют потенциал позитивного лидера. В тоже время, задача воспитания лидерских качеств не входит в перечень задач социально-коммуникативного развития дошкольников, представленных в ФГОС дошкольного образования [20]. Педагоги и родители на практике регулярно встречаются с отрицательным характером проявлений неформальных лидеров в группе сверстников: демонстрация превосходства, агрессивность, желание подчинить себе других детей в сочетании с активностью, богатым воображением, организаторскими способностями и др. Дети часто не могут противостоять такому лидеру и начинают подчиняться ему,

заискивать, искать дружбы с ним. У них формируется искаженное представление о межличностном взаимодействии со сверстниками, такие взаимоотношения могут долго не проявляться и носить скрытый от педагогов и родителей характер. Чтобы правильно понять характеристику лидерских проявлений и спроектировать систему воспитательных воздействий, следует обратиться к отечественному и зарубежному опыту изучения феномена детского лидерства.

*Цель исследования:* на основе анализа зарубежных и отечественных исследований выявить научные представления о феномене детского лидерства и факторах, влияющих на развитие лидерских качеств детей.

**Эволюция представлений о феномене детского лидерства в зарубежных исследованиях**

Аналитический обзор научных источников свидетельствует о появлении в начале XX века интереса к феномену детского лидерства у аме-



риканских и европейский ученых. Первые публикации, в которых описаны проявления лидерства в детском возрасте, относятся к 1904 году. Американский психолог и социолог Д. Болдуин (J. Baldwin, 1904), обратил внимание на детей, возглавляющих стихийные детские группы (детские банды). Он охарактеризовал их как детей подвижного типа, решительных, навязывающих свои желания и род деятельности другим членам группы, играющих роль сильного и смелого вожака, для которого «впасть в нерешительность – значит погибнуть» [3, с. 17].

Другой американский психолог Л. Термен (L. Terman, 1904) описал в детей-лидеров в социально-благополучных школьных классах, отмечая, что такой ребенок в среднем «крупнее, лучше одет, более знатного происхождения, ярче, более известен своей смелостью, беглой речью, красивой внешностью, большим чтением, он менее эмоционален и менее эгоистичен, чем другие дети в группе» [39, с. 433].

Бельгийский ученый и врач Ж. Варендонк (J. Varendonck, 1926) и немецкий психолог В. Деринг (V. Dering, 1929) провели изучение стихийных детских группировок, действующих в Бельгии, Франции, Голландии и Германии. Результаты показали, что вожаками детских групп становятся дети, начиная с пяти-шестилетнего возраста, в семь-восемь лет мальчики и девочки создают группировки с достаточно сложной организацией. Каждый вожак проходит строгий отбор среди членов группы, его положение внутри группы пользуется престижем. Главная черта личности ребенка-вожака детских сообществ – инициатива и сила воли, а также способность «предугадать намерения своих товарищей и выразить в форме предложения игры то, что другие бессознательно желали» [5, с. 28]. Учеными была отмечена природная расположенность некоторых детей к вожачеству, их характеризовали как «призванные стать вожаками, подлинными вожаками» [4, с. 119].

Ученые также обратили внимание на удивительно хорошее понимание детьми качеств, необходимых для вожачества, которые в наибольшей степени соответствуют характеру детских группировок, то есть ожиданиям всех членов группы. На основании выявленных факторов исследователи делают вывод, что феномен детского лидерства следует рассматривать *через призму его отношения к характеристикам детской группы и определенной социальной среды.*

Американский социолог М. Партен (M. Parten) в 1920-е годы провела специальное исследование проявлений лидерства у детей 4–5 лет в процессе игры и выявила два типа ребенка-лидера, которые назвала ««дипломат» и «хулиган». Первый тип («дипломат») – оказывает положительное влияние на детей, предлагая варианты развития игры, соответствующие желаниям большинства детей. Второй тип («хулиган») – предпочитает командовать группой детей, используя грубую силу [37].

В 1988 году американский исследователь Дж. Травик-Смит (J. Trawick-Smith) провел изучение поведения детей пяти лет в игровой деятельности [40].

Он обнаружил, что успешные дети-лидеры демонстрируют как ведущее поведение, так и ведомое. Они тактично отклоняют предложения других детей по играм, используют переговоры и компромисс, то есть применяют более дружелюбную, умелую и дипломатичную тактику, чтобы добиться принятия нужных им игровых идей, вместо того, чтобы настойчиво требовать изменений в игре. Он рекомендовал воспитателям помогать детям в свободной игре развивать гибкие навыки поведения, умение быть ведущими и последователями, то есть использовать две взаимодополняющие поведенческие стратегии. Дж. Травик-Смит – один из первых исследователей, призвавший педагогов развивать лидерские навыки у дошкольников в игровой деятельности.

В настоящее время большинством зарубежных ученых во всех странах мира признается основополагающая роль игры как ведущего вида деятельности для развития лидерства детей в старшем дошкольном возрасте (J. Chen, C. Kacerek, 2021; J. Duran, et al., 2022; H. Ozkan, K. Yarali, 2022; J. Chen, 2023 и др.) [28, 32, 43, 29].

Взаимодействуя с другими детьми в игре, ребенок проявляет свои лидерские качества, развивает навыки межличностного общения, принятия решений, умение видеть и понимать динамику межличностных отношений. Задача педагогов заключается в предоставлении детям широких возможностей для развития, тренировки и совершенствования своих лидерских способностей в игровой деятельности. Ученые рекомендуют педагогам читать детям книги, в которых герои демонстрируют лидерские качества и соответствующее поведение, обсуждать вместе поступки персонажей, создавать условия для игровой деятельности, где можно

практиковать исполнение лидерских ролей. Опыт лидерства, полученный человеком в детские годы, напрямую связан с лидерскими качествами во взрослой жизни. Поддержка лидерских проявлений в раннем детстве позволяет детям стать успешными и эффективными лидерами во взрослой жизни (S. Joshi, 2023) [33].

Долгое время в исследованиях детского лидерства дети-лидеры рассматривались либо как социально доминирующие, либо как просоциальные. Однако наблюдения показали, что есть дошкольники, которые владеют собственной концепцией лидерского поведения. В исследованиях китайских ученых (M. Shin et al.; 2004) описаны наблюдения за лидерским поведением дошкольников 5 лет, отмечается, что «детские лидеры дают указания, командуют, приказывают, обращаются с просьбами и умеют убеждать других детей, в том числе, используя свои творческие и драматические способности. В результате влияния лидеров на сверстников, последние идут на сотрудничество с ними и добровольно подчиняются» [38, с. 304]. Исследователи обращают внимание на свободную, непринужденную манеру поведения детских лидеров, при этом подчеркивают, что если в младшем дошкольном возрасте лидер демонстрирует свое превосходство с помощью физической силы, то, взрослея, он развивает вербальные навыки и использует уже вербальное самоутверждение (убеждения, команды). С возрастом и повышением уровня социальной компетентности детские лидеры демонстрируют хорошие организаторские способности, убеждают сверстников принять свои правила игры, при этом они устанавливают позитивные отношения со сверстниками и воспитателями, а становясь старше, многие демонстрируют просоциальное (ориентированное на других) поведение. Был сделан вывод, что каждый ребенок-лидер уникален, поскольку использует свои средства влияния и руководства группой (J. Billsberry et al., 2019) [26].

Особое внимание зарубежными учеными уделяется роли семьи в воспитании ребенка-лидера. Предметом исследований являются: порядок рождения детей в семье, характер взаимоотношений между братьями и сестрами; используемые в семье стили воспитания; социально-экономический статус семьи и др. В исследованиях, начиная с 1970-х годов, содержится информация, что перворожденные дети обычно проявляют ответственность в заботе о младших членах се-

мьи, берут на себя доминирующие роли и являются образцами подражания для более поздних братьев и сестер. Старшие дети в семье получают более широкий опыт руководства детским коллективом (младшими братьями и сестрами) и часто сохраняют притязания на лидерскую позицию в ином коллективе. Однако младшие дети овладевают коммуникативными умениями, способностями добиваться расположения всех членов семьи, которые в перспективе могут помочь им стать любимцами группы сверстников (M. Chemers, 1970; R. Hardy et al., 1978) [30, 31].

Известный детский психолог Б. Уайт (B. White, 1985) советует родителям поощрять развитие лидерских качеств у ребенка уже на третьем году жизни путем создания благоприятных условий для его упражнения в простых навыках лидерства с родителями. По мнению Уайта, развитие лидерских качеств может осуществляться путем организации родителями встреч ребенка со сверстниками, в ходе которых он под присмотром родителей будет развивать навыки руководства и подчинения [41].

Результаты исследований взаимосвязи лидерства и стилей воспитания ребенка в семье (B. Avolio, F. Kudo и др.) показали, что авторитетный стиль воспитания является наиболее эффективной практикой воспитания лидера [B. Avolio et al., 2009] [24]. Авторитетные методы воспитания (разумная требовательность и контроль в сочетании с доверием и поддержкой) в дошкольном детстве приводят в подростковом возрасте к здоровому психосоциальному развитию, академической успеваемости, отвращению к делинквентному поведению, избеганию употребления наркотиков и алкоголя.

По мнению ученых, авторитетная семейная среда характеризуется открытостью, сплоченностью и поддержкой друг друга, демократичным отношением к ребенку как ценному члену семьи, обеспечивающей ему активное участие в жизни семьи, что способствует развитию позитивной самооценки ребенка (P. Oliver et al., 2011) [36].

Хотя со стороны родителей и присутствует высокий уровень требовательности, возлагающий определенные ожидания на усилия и работоспособность ребенка, однако это уравновешивается отзывчивостью, теплотой и поддержкой. Результаты проведенных в разные годы исследований свидетельствуют о том, что родительство и лидерство имеют сходство с проявлением внимания лидера к своим после-

дователям и характером его руководства людьми. А отношения родитель – ребенок сродни отношениям лидер – последователь (J. Barling, J. Weatherhead, 2016; Z. Liu et al., 2019) [25, 35].

Приобретенный ребенком в семье опыт межличностных отношений является важным фактором, влияющих на его лидерское поведение во взрослом возрасте (M. Zheng et al., 2021) [42].

Еще одним фактором, влияющим на развитие лидерских качеств, является вхождение ребенка в детские объединения (группы). Практика социального взаимодействия внутри группы позволяет дошкольнику сформировать навыки ведения и следования, пережить чувство сплоченности и принадлежности к группе, принятие сверстниками, получить опыт регулирования силы воздействия на сверстников), освоить социально-приемлемые выражения своей воли (R. Charafeddine et al., 2018) [27].

В целом, в зарубежных исследованиях детское лидерство рассматривается как компонент социального взаимодействия, необходимый для становления позитивного социального поведения детей и формирования социальной компетентности. В качестве основных факторов, влияющих на развития лидерских качеств дошкольников, учеными признаны: семья как первый агент социализации ребенка; игра и вхождение ребенка в детские объединения (группы сверстников).

### **Представления о феномене детского лидерства в отечественных исследованиях**

В России начало интенсивного исследования проблемы детского лидерства («вожачества» – общепринятый в то время термин) пришлось на 1920–30-е гг. и было обусловлено решением задач государственной программы борьбы с беспризорностью в стране. Личность ребенка-вожака изучалась учеными-педологами (Е.А. Аркин, П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, В.С. Красуский, С.О. Лозинский, И.В. Эвергетов и др.) нераздельно от характеристик детской группы, подчеркивалась особо активное влияние коллектива на вожачество.

После революции и гражданской войны в стране было большое количество стихийных детских группировок, состоящих из бездомных, беспризорных детей, которыми руководили дети-вожаки. По мнению врача, психолога и педагога Е.А. Аркина, детское вожачество «представляет собой наиболее яркую форму, в которой прояв-

ляется воздействие отдельного ребенка на коллектив» [2, с. 20]. Отмечая силу и власть вожаков, их авторитет, основанный на инициативе, смелости, даровитости и физической силе, ученые указывали на необходимость особого воспитательного воздействия на вожаков, и через них – на управление всем коллективом. По мнению врача и психолога С.О. Лозинского, чтобы «овладеть детским коллективом, необходимо педагогически охватить деятельность вожака, понять причины его вожачества, каков характер и какова техника его вожачества» [16, с. 33].

Профессором Э.В. Эвергетовым в 1924 году в Ленинградском педологическом институте (ныне РГПУ им. А.И. Герцена) проводилось исследование социальности дошкольников от трех до восьми лет, в ходе которого были получены данные о том, что во время эксперимента участники детских коллективов самостоятельно разделились на вожаков, исполнителей и обособляющихся. Было выявлено, что в процессе совместной деятельности дошкольников дети-вожаки выделяются способностью приказывать другим «что надо делать», а другие дети проявляют готовность прииспосабливаться и исполнять [22].

Такие факты послужили основанием для вывода о том, что основной особенностью детей-вожаков является наличие твердой *целестремленности поведения*, «которая важнее и физической силы, умственного превосходства, возраста и других признаков» [21, с. 54].

Результаты исследований П.Л. Загоровского (1926) показали, что дети-вожаки как организаторы деятельности, обладают интеллектом выше среднего их возрастной группы, они владеют «способностью быстро решать и формулировать свои решения» [9, с. 256].

А.С. Залужный был первым ученым психологом, исследующим роль лидерства (вожачества) в детских группах. Он признавал проблему вожачества в детских объединениях главной проблемой в изучении детского коллектива, подчеркивая, что социальная среда действует на коллектив именно через вожаков. Его труды (1926–1930), посвященные исследованию дошкольных сообществ детей от двух до шести лет, свидетельствуют о наличии вожаков в большей части детских групп (75%). Роль вожаков разная, многие из них руководят всей деятельностью группы, другие – только организуют деятельность, третьи – только намечаются, однако все равно «играют заметную роль» [11, с. 65].

Вожаками в дошкольных группах становятся, как правило, дети активные и более опытные, усвоившие правила поведения и опыт общения с взрослыми, главные качества дошкольников – вожаков – «опытность, активность и высокий уровень интеллектуального развития» [12, с. 30]. Главной особенностью вожачества является то, что в дошкольной группе детям с вожаком не должно быть скучно, он должен быть способен всегда предложить новую игру, рассказать интересную историю и т.д., именно эти ожидания членов группы, по мнению А.С. Залужного, обязан удовлетворить ребенок-вожак. А.С. Залужный считал, что не существует детей, не способных «от природы» к лидерству, в определенных условиях каждый может стать лидером. Он акцентировал внимание на тот фактор, что ребенка-вожака нельзя изучать вне характеристик взаимодействия его с коллективом, чем значительнее роль вожака, тем устойчивее коллектив и сильнее подражание детей вожаку. Основную роль вожака он видел в организации и сплочении коллектива.

Д.Б. Эльконин (1931) выявил взаимосвязь роста вожачества с увеличением возраста детей и длительностью влияния вожаков на деятельность коллектива. Также им были охарактеризованы три различных типов вожаков «диктатор, подавляющий детский коллектив; эмоциональный организатор, захватывающий детские коллективы целым рядом ярких эмоциональных моментов; вожак, которого можно назвать интеллектуальным рационализатором или сухим указчиком» [23, с. 82]. Д.Б. Эльконин рассматривал появление в коллективе вожака, как своеобразный «ответ коллектива на запросы среды», в условиях которой действует детский коллектив.

После 1936 года в стране были прекращены исследования лидерских проявлений детей, в связи с тем, что педология, в рамках которой изучалось детское вожачество, была объявлена лженаукой. Отдельные аспекты проявления лидерства у дошкольников были выявлены советскими учеными в ходе изучения других проблем (взаимоотношений детей в коллективе, организации игровой и других видов деятельности и др.). Так, в процессе исследования взаимоотношений дошкольников и формирования у них организаторских умений отмечалось, что уже в 2,5-3 года проявляются разные типы детей организаторов, оказывающих влияние на других детей: у некоторых из них на первый план выступают эмоционально-волевые качества, у дру-

гих логическая рассудительность при оценке ситуации. От организаторских способностей ребенка и его личностных качеств зависит стабильность и длительность игровых объединений (Л.Н. Зубенко, 1970; Р.А. Иванкова, 1978) [13, 8]. Наиболее предпочитаемыми среди сверстников являются общительные, немстительные и небидчивые дети, готовые прийти на помощь товарищам, прислушивающиеся к их мнению, умеющие организовать интересные игры, распределить роли, не проявляющие негативного характера доминирования (А.И. Матусик, 1966) [17].

Игра советскими педагогами рассматривается как основная форма организации жизнедеятельности дошкольников и важнейшее средство воспитания, направленное на формирование навыков общественного поведения, общественных и личностных качеств: «дружба, умение жить вместе, действовать совместно, взаимопомощь, справедливость, жизнерадостность, инициатива, смекалка, ловкость» (А.П. Усова, 1976) [19, с. 60].

Выдающиеся советские ученые (А.И. Аржанова, А.В. Запорожец, А.П. Усова и др.) настоятельно советовали воспитателям детских садов обращать внимание на общение и взаимодействие дошкольников в процессе игры, особенно на детей общительных, активных, организаторов игр. А.И. Аржанова, выступая на симпозиуме по психологии и педагогике игры, организованном Институтом дошкольного воспитания АПН РСФСР в октябре 1963 года, раскрыла неоднозначный характер всеобъемлющей общительности некоторых дошкольников – организаторов детских игр, стремящихся быть вожаками для удовлетворения своего желания главенствовать над сверстниками. В арсенале средств воздействия такого организатора над другими участниками игры: запугивание, упрямство, заискивание и т.п. А.И. Аржанова характеризует такого вожака как избалованного родителями и воспитателями ребенка, «чрезмерно активного, агрессивно общительного, всех подчиняющего себе эгоиста», а саму ситуацию – «бедой в группе» [1, с. 209].

На отрицательный характер доминирования шестилетних лидеров в дошкольных группах обращают внимание учителей начальных классов Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько. Они отмечают, что, как правило, у дошкольников лидерами становятся дети с высоким статусом («социометрические звезды»), являющиеся

«психологическим центром группы», они советуют учителю выяснить, какие личностные качества и характер поступков образуют авторитет таких лидеров. Наблюдения за отношениями дошкольников показали, что, наибольшей популярностью у шестилетних детей пользуются общительные, дружелюбные сверстники, веселые, эмоциональные и т.д. Однако лидером может быть «активный, общительный, с организаторскими задатками, физически крепкий малолетний деспот, который принимает в свою игру, или заступает за более слабого сверстника лишь за определенную «взятку» (плату)» [15, с. 100]. Ученые подчеркивают, что такие отношения часто носят скрытый характер, и они негативно отражаются на становлении личности, как самих лидеров, у которых формируются завышенная самооценка, непомерные амбиции, жестокость и т.п., так и детей, находящихся у них в подчинении, у которых развиваются угодничество, замкнутость, недоверие к людям.

В исследованиях А.А. Рояк по проблеме психологических конфликтов и психологического климата в дошкольных группах описан тип детей-лидеров со скрытыми авторитарными характеристиками, имеющими высокий социометрический статус в группе сверстников. Они общительные, веселые, с неистощимым запасом фантазии, внешне доброжелательные, выслушивают мнение партнеров, не применяют грубую силу и т.п. В тоже время, они целенаправленно реализуют собственную эгоистическую линию поведения, облекая ее во внешнюю форму доброжелательности. По мнению А.А. Рояк, это дети «тайлераны», владеющие уже в дошкольном возрасте искусством скрывать свои истинные намерения и чувства, умением тонко различать оттенки отношений сверстников, что является редким явлением среди дошкольников. Их обаяние настолько сильное, что рождает «всепрощающее отношение» со стороны сверстников. А.А. Рояк считает, что такие лидеры равнозначны откровенным диктаторам по негативному воздействию на группу, поскольку способствуют деформации межличностных отношений детей и препятствуют формированию у них социально-ценностных навыков поведения (А.А. Рояк, 1990) [18].

Начиная с 1970х годов учеными (Л.В. Артемова, 1970; В.С. Мухина, 1979; Т.А. Репина, О.М. Гостюхина, 1984; А.А. Рояк, 1988; Р.Б. Стеркина, О.Г. Лопатина 1990) были изучены взаимоотношения дошкольников в группе сверст-

ников, свидетельствующие о наличии лидерства как социально-психологического феномена. Исследователями было выявлено:

- отношения лидерства и подчинения дошкольников в группе сверстников имеют устойчивый и дифференцированный характер;

- в дошкольных группах отчетливо выделяются авторитарный и демократический типы детей-лидеров;

- от поведения ребенка-лидера, особенно его речевой активности, эмоциональности, богатой фантазии, проявляющейся в способности предложить интересную игру, увлекательное занятие и пр., зависит его социометрический статус в группе и характер взаимоотношений между детьми;

- ярко выраженные организаторские способности и высокий социометрический статус присущи дошкольникам с объективной самооценкой, положительными формами доминирования и высокой успешностью в межличностном взаимодействии;

- организаторская деятельность в старшем дошкольном возрасте не выделяется в самостоятельную деятельность, ребенок-организатор одновременно является и исполнителем;

- необходимым условием для проявления ребенком лидерских качеств и становления его лидерского статуса в группе сверстников является достижение успешных результатов в совместной деятельности.

На современном этапе проблеме развития лидерства детей в старшем дошкольном возрасте посвящены исследования М.А. Викулиной, М.Н. Емельяновой, А.Г. Залевской, Т.В. Каширских С.И. Карповой, Т.Д. Савенковой. В работах представлен широкий перечень личностных характеристик ребенка-лидера: целеустремленность, инициатива, исполнительность, самостоятельность, ответственность, адаптивное поведение, высокая адекватная самооценка, высокий уровень притязаний, дивергентное мышление, эмпатия, умение понимать эмоциональное состояние другого человека и др.

На основе выделенных в каждом исследовании базовых черт личности детского лидерства учеными разработаны и предложены:

- модель личности лидера-дошкольника и педагогическая программа развития лидерских качеств дошкольников в совместной продуктивной деятельности, в исследовании доказано влияние стилей общения воспитателей с детьми на

характеристики детей – лидеров и взаимоотношения дошкольников в группе (М.А. Викулина) [6];

– модель и программа развития лидерского потенциала старших дошкольников в групповой исследовательской деятельности, этапы которой предусматривают необходимость проявления способности ребенка принимать решение и возлагать на себя ответственность за деятельность группы (М.Н. Емельянова) [7];

– таксонометрическая модель личности ребенка-лидера, отражающая познавательную, волевою и эмоциональную формы активности, в совокупности определяющих лидерскую устремленность ребенка, а также программа воспитания ребенка-лидера (А.Г. Залевская) [10];

– модель и программа развития лидерских способностей старших дошкольников в разных видах деятельности (С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова) [14].

В целом, анализ отечественных исследований свидетельствует о том, что проблема детского лидерства не находит широкого отражения в работах российских ученых. Практически отсутствуют исследования, посвященные воспитанию ребенка-лидера в условиях семьи, влиянию характера взаимоотношений ребенка с родителями на развитие его лидерских качеств, пролонгированные исследования, позволяющие проследить развитие лидерских качеств, выявленных у ребенка в дошкольном возрасте, на последующих этапах его взросления с целью формирования целостной системы представлений о данном феномене. Успешно апробированные авторами исследований методы, технологии и программы развития лидерских качеств не внедряются в массовую образовательную практику, поэтому проявление и развитие лидерства в современной детской и подростковой среде представляет собой во многом стихийный и педагогически неуправляемый процесс (А.Л. Уманский).

### Заключение

Сравнительный анализ зарубежных и отечественных исследований, посвященных проблеме детского лидерства, позволил выявить общий взгляд ученых на сущность данного феномена:

– детское лидерство является компонентом социального взаимодействия;

– развивается в условиях накопления ребенком вариаций и отношений в детских объединениях (коллективах), в том числе, с позиции доминирования, подчинения и сотрудничества;

– закладывает основу для формирования социального поведения ребенка, последующих результатов его эмоционального и социального развития, академической и профессиональной успешности;

– основными факторами развития лидерства в детском возрасте являются: семья (первый агент социализации), вхождение ребенка в детские объединения (группы), достижение успеха в совместной деятельности со сверстниками;

– в старшем дошкольном возрасте лидерство проявляется у ребенка как комплекс личностных качеств, позволяющих ему быть неформальным лидером в группе сверстников (выполнять ведущие роли в играх, руководить деятельностью детей, влиять на их поведение, взаимоотношения и т.д.).

Результаты теоретического анализа позволяют рассматривать лидерские качества старших дошкольников как сложное интегративное, системное, динамическое личностное образование, в структуре которого выделяются когнитивный, эмоционально-мотивационный, операциональный и рефлексивный компоненты:

– *когнитивный компонент* образуют правильные представления детей о лидерстве, лидерских качествах, их проявлении в деятельности, поведении, взаимодействии с окружающими; творческое мышление, речевая активность;

– *эмоционально-мотивационный компонент* включает эмоциональное восприятие, эмпатию, проявление познавательной и социальной инициативы, желание ребенка участвовать в совместной деятельности со сверстниками, ярко-выраженное стремление к успеху, целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, ответственность;

– *операциональный компонент* проявляется на уровне развития коммуникативных, организаторских, продуктивных умениях и навыках;

– *рефлексивный компонент* свидетельствует об уровне развития у ребенка адекватной оценки себя, своих действий, своей роли в достижении коллективного результата совместной деятельности.

Развитие лидерских качеств у старших дошкольников представляет собой динамический процесс позитивных изменений в структурных и содержательных характеристиках лидерских качеств дошкольников при условии целенаправленного педагогического воздействия.

## Литература

1. *Аржанова А.И.* Проблема детской общительности и коллективной игры в системе психологии // Психология и педагогика игры дошкольника (Материалы симпозиума) / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. М.: Просвещение, 1966. С. 205–212.
2. *Аркин Е.А.* Об изучении детского коллектива / Е.А. Аркин. М.: Новая Москва, 1927. 37 с.
3. *Болдуин Д.М.* Психология в ее применении к воспитанию: Краткий очерк для учителей и родителей / Д.М. Болдуин; пер. с англ. Н.Н. Спиридонова. Москва: маг. «Кн. дело», 1904. 42 с.
4. *Деринг В.* Психология школьного класса / Деринг; пер. с нем. под ред. и с вводящей статьей «Задачи и методы изучения школьного коллектива» Е.А. Аркина. Москва; Госуд. изд-во «Красный пролетарий». 1929. 224 с.
5. *Варендонк Ж.* Детские сообщества / Ж. Варендонк. Пер. с франц. А.В. Шикановой с предисл. В.Н. Шульгина. М.: Работник просвещения, 1926. 88 с.
6. *Викулина М.А.* Педагогические условия формирования лидерских качеств личности ребенка (старший дошкольный возраст): Дисс. канд. пед. наук. 13.00.01. Нижний Новгород, 1997. 181 с.
7. *Емельянова М.Н.* Развитие лидерского потенциала детей дошкольного возраста в процессе исследовательской деятельности, дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Екатеринбург, 2001. 181 с.
8. *Иванкова Р.А.* Зависимость структуры детских объединений от некоторых условий проведения совместных игр // Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т.А. Репиной. М.: НИИ АПН, 1978. С. 152–166.
9. *Загоровский П.Л.* К вопросу об изучении детских коллективов и поведения детей в коллективе // Труды Воронежского государственного университета. Воронеж, 1926. С. 278–289.
10. *Залевская А.Г.* Педагогические условия развития лидерской устремленности как самоценной формы активности ребенка-дошкольника, дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Ставрополь, 1999. 153 с.
11. *Залужный А.С.* Учение о коллективе: методология. Детский коллектив / А.С. Залужный. Ленинград: Изд-во «Работник просвещения», 1930. 300 с.
12. *Залужный А.С.* Коллективы в предшкольном возрасте / А.С. Залужный // Детский коллектив и ребенок / под. ред. А. Залужного, С.О. Лозинского. Екатеринослав, 1926. С. 54–66.
13. *Зубенко Л.Н.* К вопросу о проявлении организаторских возможностей в младшем дошкольном возрасте // Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания и вопросам подготовки детей к школе: Тезисы докладов. М., 1970. Т. 1. С. 109–111.
14. *Карпова С.И.* Развитие лидерских способностей детей в старшем дошкольном возрасте. Монография / С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова. М.: Изд-во «Перо», 2023. 106 с.
15. *Коломинский Я.Л.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. М.: Просвещение, 1988. 189 с.
16. Коллективы беспризорных и их вожаки: Сборник статей С.О. Лозинского, Н.П. Велецкой и А.В. Уласовой / под ред. Б.О. Боровича. Харьков: Труд, 1926. 126 с.
17. *Матусик А.И.* Воспитание организаторских умений у детей 6–7 лет: Автореферат дисс. на соискание учен. степени кандидата пед. наук / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. Москва. 1966. 19 с.
18. *Рояк А.А.* Особенности психологического климата в игровых микрообъединениях дошкольников // Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. М.: Педагогика, 1990. С. 120–137.
19. *Усова А.П.* Роль игры в воспитании детей / под ред. А.В. Запорожца. М.: «Просвещение», 1976. 96 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ. От 17.10. 2013. № 1155) [Электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 05.11.2023).
21. *Фортунатов Г.А.* Изучение детских коллективов / Г.А. Фортунатов // Вестник просвещения. 1925. № 9. С. 45–54.
22. *Эвергетов Э.В.* Наблюдения над проявлениями социальности в раннем детстве // Э.В. Эвергетов // Методы объективного изучения ребенка / под ред. И.В. Эвергеова. Ленинград, 1924. С. 99–111.
23. *Эльконин Д.Б.* Детские коллективы / Д.Б. Эльконин // Учебник педологии для педтехникумов. Москва; Ленинград Гос. учеб.-пед. изд-во, в 3 т., 1931. Ч. 2. С. 82.

24. Avolio B., Rotundo M., Walumbwa F. Early life experiences as determinants of leadership role occupancy: The importance of parental influence and rule breaking behavior. *The Leadership Quarterly*, 2009, vol. 20, pp. 329–342.
25. Barling J., Weatherhead J.G. Persistent exposure to poverty during childhood limits later leader emergence. *Journal of Applied Psychology*, 2016, vol. 101, pp. 1305–1318.
26. Billsberry J., Vega E., Molineu J. Think of the children: Leader development at the edge of tomorrow. *Journal Management & Organization*, 2019, vol. 25, no. 3, pp. 378–381.
27. Charafeddine R., Billamboz C., Noveck I., Horst J. Preschoolers' Social Preferences in a Dominance Context. In book: Language, Evolution and Mind. *Essays in honour of Anne Reboul*, 2018, pp. 247–262.
28. Chen J., Kacerek C. Leaders and Followers during Sociodramatic Play: A Study of Racial/Ethnic Minority Preschool Children from Socioeconomically Disadvantaged Backgrounds. Project: Child Leaders and Followers; Sociodramatic Play. *Journal of Research in Childhood Education*, 2021, vol. 36, no. 3, pp. 517–540.
29. Chen J. Leadership at Play in Preschool Children: A Systematic Synthesis of Nearly Nine Decades of Research. *Early Education and Development*, 2023, vol. 34, no. 1, pp. 1–26.
30. Chemers M. The relationship between birth order and leadership style. *Soc Psychol*, 1970, vol. 80, no. 2, pp. 243–260.
31. Hardy R., Hunt J., Lehr E. Relationship between birth order and leadership style for nursery school children. *Percept Mot Skills*, 1978, vol. 46, no. 1, pp. 184–196.
32. Duan J., Xiaoyun R., Liu Z., Riggio R. Connecting the dots: How parental and current socioeconomic status shape individuals transformational leadership. *Journal of Business Research*, 2022, vol. 150, pp. 51–58.
33. Joshi S. An exploratory study on teachers perceptions in developing leadership skills in four to six-year-old children. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctor of philosophy in education: early childhood education. Oakland University Rochester, Michigan, 2023. 273 p.
34. Kudo F. Longhofer J., Floersch J. On the origins of early leadership: The role of authoritative parenting practices and mastery orientation. *Leadership*, 2012, vol. 8, pp. 345–375.
35. Liu Z., Riggio R., Day D., Zheng C., Bian Y. Leader development begins at home: Overparenting harms adolescent leader emergence. *Journal of Applied Psychology*, 2019, vol. 104, no. 10, pp. 1226–1242.
36. Oliver P., Gottfried A., Guerin D., Gottfried A., Reichard R., Riggio R. Adolescent family environmental antecedents to transformational leadership potential: A longitudinal mediational analysis. *The Leadership Quarterly*, 2011, vol. 22, no. 3, pp. 535–544.
37. Parten M.B. Leadership among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1933, vol. 27, pp. 430–440.
38. Shin M.S., Recchia S.L., Lee S.Y., Lee Y.J., Mullarkey L.S. Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2004, vol. 2, no. 3, pp. 301–316.
39. Terman L.M. A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership. *Pedagogical Seminary*, 1904, vol. 11, pp. 413–451.
40. Trawick-Smith J. Let's say you're the baby, OK? Play leadership and following behavior of young children. *Young Children*, 1988, vol. 43, no. 5, pp. 51–59.
41. White B. The first three years of life. New York: Prentice-Hall Press, 1985. 348 p.
42. Zheng M., Ren G., Zhuang L. Family Sibling Effect and Executives Corporate Social Behavior. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 1–14.
43. Ozkan-Kunduraci, Yarali-Tozduman Examination of preschool children's self-regulation, emotion expressiveness and leadership skills. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2022, vol. 11, no. 2, pp. 294–306.

## References

1. Arzhanova A.I. Problema detskoj obshhitel'nosti i kollektivnoj igry' v sisteme psixologii // Psixologiya i pedagogika igry' doshkol'nika (Materialy' simpoziuma) / pod red. A.V. Zaporozhczha i A.P. Usovoj. M.: Prosveshhenie, 1966. Pp. 205–212.
2. Arkin E.A. Ob izuchenii detskogo kollektiva / E.A. Arkin. M.: Novaya Moskva, 1927. 37 p.



3. *Bolduin D.M.* Psixologiya v ee primenenii k vospitaniyu: Kratkij ocherk dlya uchitelej i roditelej / D.M. Bolduin; Per. s angl. N.N. Spiridonova. Moskva: mag. «Kn. delo», 1904. 42 p.
4. *Dering V.* Psixologiya shkol'nogo klassa / Dering; Per. s nem. pod red. i s vvodnoj stat'ej «Zadachi i metody izucheniya shkol'nogo kolektiva» E.A. Arkina. Moskva; Gosud. izd-vo «Krasnyj proletarij». 1929. 224 p.
5. *Varendonk Zh.* Detskie soobshhestva / Zh. Varendonk. Per. s francz. A.V. Shikanovoj s predisl. V.N. Shul'gina. M.: Rabotnik prosveshheniya, 1926. 88p.
6. *Vikulina M.A.* Pedagogicheskie usloviya formirovaniya liderskix kachestv lichnosti rebenka (starshij doshkol'nyj vozrast): Diss. kand. ped. nauk. 13.00.01. Nizhnij Novgorod, 1997. 181 p.
7. *Emel'yanova M.N.* Razvitie liderskogo potenciala detej doshkol'nogo vozrasta v processe issledovatel'skoj deyatel'nosti, dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Ekaterinburg, 2001. 181 p.
8. *Ivankova R.A.* Zavisimost' struktury' detskix ob"edinenij ot nekotory'x uslovij provedeniya sovместny'x igr // Otnosheniya mezhdou sverstnikami v gruppe detskogo sada / pod red. T.A. Repinoj. M.: NII APN, 1978. Pp. 152–166.
9. *Zagorovskij P.L.* *Zagorovskij P.L.* K voprosu ob izuchenii detskix kolektivov i povedeniya detej v kollektive // Trudy' Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Voronezh, 1926. Pp. 278–289.
10. *Zalevskaya A.G.* Pedagogicheskie usloviya razvitiya liderskoj ustremlennosti kak samocennoj formy' aktivnosti rebenka-doshkol'nika, dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Stavropol', 1999. 153 p.
11. *Zaluzhnyj A.S.* Uchenie o kollektive: metodologiya. Detskij kolektiv / A.S. Zaluzhnyj. Leningrad: Izd-vo «Rabotnik prosveshheniya», 1930. 300 p.
12. *Zaluzhnyj A.S.* Kollektivы' v predshkol'nom vozraste / A.S. Zaluzhnyj // Detskij kolektiv i rebenok / pod red. A. Zaluzhno, S.O. Lozinskogo. Ekaterinoslav, 1926. Pp. 54–66.
13. *Zubenko L.N.* K voprosu o proyavlenii organizatorskix vozmozhnostej v mladšem doshkol'nom vozraste // Vsesoyuznaya nauchnaya konferenciya po aktual'ny'm problemam obshhestvennogo doshkol'nogo vospitaniya i voprosam podgotovki detej k shkole: Tezisy' dokladov. M., 1970. Vol. 1. Pp. 109–111.
14. *Karpova S.I.* Razvitie liderskix sposobnostej detej v staršem doshkol'nom vozraste. Monografiya / S.I. Karpova, T.D. Savenkova. M.: Izd-vo «Pero», 2023. 106 p.
15. *Kolominskij Ya.L.* Uchitelju o psixologii detej shestiletnege vozrasta: Kn. dlya uchitelja / Ya.L. Kolominskij, E.A. Pan'ko. M.: Prosveshhenie, 1988. 189 p.
16. Kollektivы' besprizorny'x i ix vozhaki: Sbornik statej S.O. Lozinskogo, N.P. Velecckoj i A.V. Ulasovoj / pod red. B.O. Borovicha. Xar'kov: Trud, 1926. 126 p.
17. *Matusik A.I.* Vospitanie organizatorskix umenij u detej 6–7 let: Avtoreferat diss. na soiskanie uchen. stepeni kandidata ped. nauk / Mosk. gos. ped. in-t im. V.I. Lenina. Moskva. 1966. 19 p.
18. *Royak A.A.* Osobennosti psixologicheskogo klimata v igrovы'x mikroob"edineniyax doshkol'nikov // Obshhenie detej v detskom sadu i em'e / pod red. T.A. Repinoj, R.B. Sterkinoj. M.: Pedagogika, 1990. Pp. 120–137.
19. *Usova A.P.* Rol' igry' v vospitanii detej / pod red. A.V. Zaporozhczca. M.: «Prosveshhenie», 1976. 96 p.
20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (Utv. Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. Ot 17.10. 2013. № 1155) [E'lektronnyj resurs] – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (data obrashheniya 05.11.2023).
21. *Fortunatov G.A.* Izuchenie detskix kolektivov / G.A. Fortunatov. *Vestnik prosveshheniya*, 1925, no. 9, pp. 45–54.
22. *E'vergetov E.V.* Nablyudeniya nad proyavleniyami social'nosti v rannem detstve // E'.V. E'vergetov // Metody' ob"ektivnogo izucheniya rebenka / pod red. I.V. E'vergeova. Leningrad, 1924. Pp. 99–111.
23. *E'ikonin D.B.* Detskie kolektivы' / D.B. E'ikonin // Uchebnik pedologii dlya pedtexnikumov. Moskva; Leningrad Gos. ucheb.-ped. izd-vo, v 3 t., 1931. Ch. 2. P. 82.
24. *Avolio B., Rotundo M., Walumbwa F.* Early life experiences as determinants of leadership role occupancy: The importance of parental influence and rule breaking behavior. *The Leadership Quarterly*, 2009, vol. 20, pp. 329–342.
25. *Barling J., Weatherhead J.G.* Persistent exposure to poverty during childhood limits later leader emergence. *Journal of Applied Psychology*, 2016, vol. 101, pp. 1305–1318.
26. *Billsberry J., Vega E., Molineu J.* Think of the children: Leader development at the edge of tomorrow. *Journal Management & Organization*, 2019, vol. 25, no. 3, pp. 378–381.
27. *Charafeddine R., Billamboz C., Noveck I., Horst J.* Preschoolers' Social Preferences in a Dominance Context. In book: Language, Evolution and Mind. *Essays in honour of Anne Reboul*, 2018, pp. 247–262.

28. *Chen J., Kacerek C.* Leaders and Followers during Sociodramatic Play: A Study of Racial/Ethnic Minority Preschool Children from Socioeconomically Disadvantaged Backgrounds. Project: Child Leaders and Followers; Sociodramatic Play. *Journal of Research in Childhood Education*, 2021, vol. 36, no. 3, pp. 517–540.
29. *Chen J.* Leadership at Play in Preschool Children: A Systematic Synthesis of Nearly Nine Decades of Research. *Early Education and Development*, 2023, vol. 34, no. 1, pp. 1–26.
30. *Chemers M.* The relationship between birth order and leadership style. *Soc Psychol*, 1970, vol. 80, no. 2, pp. 243–260.
31. *Hardy R., Hunt J., Lehr E.* Relationship between birth order and leadership style for nursery school children. *Percept Mot Skills*, 1978, vol. 46, no. 1, pp. 184–196.
32. *Duan J., Xiaoyun R., Liu Z., Riggio R.* Connecting the dots: How parental and current socioeconomic status shape individuals transformational leadership. *Journal of Business Research*, 2022, vol. 150, pp. 51–58.
33. *Joshi S.* An exploratory study on teachers perceptions in developing leadership skills in four to six-year-old children. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctor of philosophy in education: early childhood education. Oakland University Rochester, Michigan, 2023. 273 p.
34. *Kudo F. Longhofer J., Floersch J.* On the origins of early leadership: The role of authoritative parenting practices and mastery orientation. *Leadership*, 2012, vol. 8, pp. 345–375.
35. *Liu Z., Riggio R., Day D., Zheng C., Bian Y.* Leader development begins at home: Overparenting harms adolescent leader emergence. *Journal of Applied Psychology*, 2019, vol. 104, no. 10, pp. 1226–1242.
36. *Oliver P., Gottfried A., Guerin D., Gottfried A., Reichard R., Riggio R.* Adolescent family environmental antecedents to transformational leadership potential: A longitudinal mediational analysis. *The Leadership Quarterly*, 2011, vol. 22, no. 3, pp. 535–544.
37. *Parten M.B.* Leadership among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1933, vol. 27, pp. 430–440.
38. *Shin M.S., Recchia S.L., Lee S.Y., Lee Y.J., Mullarkey L.S.* Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2004, vol. 2, no. 3, pp. 301–316.
39. *Terman L.M.* A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership. *Pedagogical Seminary*, 1904, vol. 11, pp. 413–451.
40. *Trawick-Smith J.* Let's say you're the baby, OK? Play leadership and following behavior of young children. *Young Children*, 1988, vol. 43, no. 5, pp. 51–59.
41. *White B.* The first three years of life. New York: Prentice-Hall Press, 1985. 348 p.
42. *Zheng M., Ren G., Zhuang L.* Family Sibling Effect and Executives Corporate Social Behavior. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 1–14.
43. *Ozkan-Kunduraci, Yarali-Tozduman* Examination of preschool children's self-regulation, emotion expressiveness and leadership skills. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2022, vol. 11, no. 2, pp. 294–306.

Статья поступила  
в редакцию  
04.10.2023;  
принята к публикации  
30.10.2023.

The article  
was submitted  
04.10.2023;  
accepted for publication  
30.10.2023.

Автор прочитал  
и одобрил окончательный  
вариант рукописи.

The author read  
and approved the final version  
of the manuscript.

УДК 371

# ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ ПО ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

## THE ACTIVITY OF THE ACADEMIC EXPERIMENTAL PLATFORM ON THE PROBLEM OF THE IMPLEMENTATION OF THE WORK PROGRAM OF EDUCATION OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

### АННОТАЦИЯ

Статья описывает деятельность академической экспериментальной площадки по проблеме реализации рабочих программ воспитания образовательных организаций. Рассматривается направление создания эффективной системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания в образовательной организации. Представляются этапы деятельности площадки на базе средней общеобразовательной школы № 7 городского округа Долгопрудный Московской области. Раскрываются содержание научно-исследовательской работы и полученные результаты второго, созидательно-коррекционного этапа. Описываются публикации, изданные для массовой педагогической практики.

**Ключевые слова:** воспитание; рабочая программа воспитания; академическая экспериментальная площадка; управление качеством реализации рабочей программы воспитания.

### ABSTRACT

The article describes the activities of an academic experimental platform on the problem of implementing work programs for the education of educational organizations. The direction of creating an effective quality management system for the implementation of the work program of education in an educational organization is considered. The stages of the site's activity on the basis of secondary school No. 7 of the Dolgoprudny

**Михаил  
Петрович  
НЕЧАЕВ,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры  
методики воспитания  
и дополнительного  
образования,  
Академия социального  
управления (АСОУ), г. Москва  
[mpnechaev@mail.ru](mailto:mpnechaev@mail.ru)

**Mikhail  
Petrovich  
NECHAEV,**  
Doctor of Pedagogical  
Sciences, Professor,  
Professor of the Department  
of Methods of Education  
and Additional Education  
of ASOU, Moscow  
[mpnechaev@mail.ru](mailto:mpnechaev@mail.ru)

city district of the Moscow region are presented. The content of the research work and the results of the second, creative and correctional stage are revealed. The publications published for mass pedagogical practice are described.

**Keywords:** education; work program of education; academic experimental platform; quality management of the implementation of the work program of education.

### Введение

С 1 сентября 2021 г. в содержательный раздел основных образовательных программ всех российских школ введены рабочие программы воспитания [1], что необычайно остро актуализировало вопрос качественной разработки новых воспитательных программ и обозначило практическую потребность создания в образовательных организациях целостных систем управления качеством их реализации. С 1 сентября 2023 г. во всех школах России внедряются федеральные рабочие программы воспитания [2–4], осуществляется коррекция ранее действующих программ.

На кафедре методики воспитания и дополнительного образования АСОУ под научным руководством профессора Нечаева М.П. два года работает академическая экспериментальная площадка (АЭП) – МБОУ «Школа» № 7 г.о. Долгопрудный (директор Прокофьева О.В) по теме «Управление качеством реализации рабочей программы воспитания». Деятельность площадки направле-

на на создание эффективной системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания, которая позволит обеспечить успешную социализацию обучающихся [5–8].

### Ход исследования

Цель деятельности АЭП: создание в образовательной организации системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания.

Задачи деятельности АЭП:

- разработать модель системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания;
- разработать и внедрить методики управления качеством реализации основных (инвариантных) и дополнительных (вариативных) модулей рабочей программы воспитания;
- разработать и внедрить методику коллективного анализа воспитательного процесса [9];
- подготовить методические рекомендации для массовой педагогической практики [10].

Таблица 1

### Этапы деятельности АЭП: сроки, ожидаемые результаты каждого этапа

№ п/п	Содержание деятельности (этапы, направления и виды деятельности, мероприятия и т.п.)	Сроки реализации	Ожидаемый результат	Ответственный
<b>1 этап. Мотивационно-проектный этап (февраль 2022 г. – декабрь 2022 г.).</b>				
<b>Цель: Обеспечить деятельность педагогического коллектива и управленческого сопровождения процесса создания и развития системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания</b>				
1.1.	Изучение имеющихся систем управления качеством воспитательного процесса и возможностей их применения при построении системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Февраль–Май 2022 г.	Концепция эксперимента	Нечаев М.П., Косикова Л.И.
1.2.	Анализ исходного состояния нынешней воспитательной системы	Февраль–Май 2022 г.	Аналитическая записка	Старцева И.В.
1.3.	Разработка и обсуждение структурной модели создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Май–Июнь 2022 г.	Структурная модель системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Прокофьева О.В.

Продолжение Таблицы 1

№ п/п	Содержание деятельности (этапы, направления и виды деятельности, мероприятия и т.п.)	Сроки реализации	Ожидаемый результат	Ответственный
1.4.	Формирование и обсуждение пилотного варианта методических рекомендаций по созданию системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Сентябрь– Ноябрь 2022 г.	Первый вариант методических рекомендаций по созданию системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Косикова Л.И.
1.5.	Частичная апробация технологии создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Октябрь– Декабрь 2022 г.	Апробированная технология создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Гугучкина А.А.
1.6.	Проведение научно-практического семинара	Ноябрь 2022 г.	Методические рекомендации по организации работы системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Нечаев М.П., Косикова Л.И.
<b>2 этап. Созидательно-коррекционный этап</b> (январь 2023 г. – декабрь 2023 г.).				
<b>Цель: Обеспечить деятельность педагогического коллектива по апробации и корректировке пилотного варианта системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания</b>				
2.1.	Разработка и корректирование концепции создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Январь 2023 г.	Концепция создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Нечаев М.П., Косикова Л.И.
2.2.	Апробирование, корректирование и наращивание методических рекомендаций по планированию деятельности системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Февраль– Май 2023 г.	Скорректированные педагогами методические рекомендации по планированию деятельности системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Косикова Л.И.
2.3.	Апробирование и корректирование модели системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Апрель– Июнь 2023 г.	Модель системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Прокофьева О.В.
2.4.	Частичная апробация системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Сентябрь– Декабрь 2023 г.	Апробированная технология деятельности системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Гугучкина А.А.
2.5.	Научно-практический семинар по организации деятельности системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Ноябрь 2023 г.	Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов	Нечаев М.П., Косикова Л.И.
<b>3 этап. Аналитико-обобщающий этап</b> (январь 2024 г. – декабрь 2024 г.).				
<b>Цель: Обеспечить деятельность педагогов методическими рекомендациями по созданию и функционированию системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания</b>				
3.1.	Изучение итогового состояния сформированности системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Январь 2024 г.	Аналитическая записка	Гугучкина А.А. Старцева И.В.
3.2.	Изучение итогового состояния профессиональной компетенции педагогов, необходимой для эффективного функционирования и развития системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Февраль 2024 г.	Аналитическая записка	Прокофьева О.В.

Окончание Таблицы 1

№ п/п	Содержание деятельности (этапы, направления и виды деятельности, мероприятия и т.п.)	Сроки реализации	Ожидаемый результат	Ответственный
3.3.	Теоретическое обоснование методических рекомендаций по созданию и функционированию системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Март 2024 г.	Методические рекомендации по созданию и функционированию системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Нечаев М.П.
3.4.	Обобщение и теоретическое обоснование целостного пакета методических рекомендаций по созданию и функционированию системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Апрель–Май 2024 г.	Целостный пакет методических рекомендаций по созданию и функционированию системы школьного самоуправления на основе детского движения российских школьников	Нечаев М.П., Косикова Л.И.
3.5.	Обобщение и подготовка методических рекомендаций по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного формирования, функционирования и развития системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Октябрь–Декабрь 2024 г.	Методические рекомендации по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов	Косикова Л.И.
3.6.	Научно-практический семинар по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного формирования, функционирования и развития	Ноябрь 2024 г.	Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов	Нечаев М.П., Косикова Л.И.
3.7.	Анализ эффективности деятельности системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания	Декабрь 2024 г.	Аналитическая записка	Старцева И.В., Гугучкина А.А., Прокофьева О.В.

В нашей статье рассмотрим содержание научно-исследовательской работы и полученные результаты второго, созидательного-коррекционного этапа деятельности АЭП.

### Результаты исследования

В ходе реализации этого этапа работы АЭП:

- уточнена концепция создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания;

- апробирована модель создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания;

- отработана технология создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания;

- внесены коррективы в связи с внедрением федеральной рабочей программы воспита-

ния и распоряжением Министерства образования Московской области от 01.08.2023 № Р-841 «Об организации работы по сопровождению рабочих программ воспитания» и Плана работ по сопровождению реализации рабочих программ воспитания.

Особое внимание было уделено разработке управленческих механизмов управления качеством реализации следующих основных (инвариантных) модулей рабочей программы: «Урочная деятельность», «Внеурочная деятельность», «Классное руководство», «Взаимодействие с родителями (законными представителями)», «Самоуправление», «Профорентация».

Опыт работы АЭП по управлению качеством реализации в течение года представлялся на таких значимых мероприятиях разных уровней, как XV Международная научно-практи-

ческая конференция «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами» (21.01.2023, г. Москва), Научно-практическая онлайн-конференция с международным участием «Воспитание человека: ценности, подходы и проблемы воспитания в эпоху глобальных перемен» (19.04.2023, г. Костанай, респ. Казахстан), семинар «Эффективный воспитательный процесс: точки лидерского роста» в рамках II Форума молодых педагогов» (8–9.06.2023, г. Новосибирск), III Форум классных руководителей Московской области (02.10.2023, г. Москва), Всероссийская научно-практическая конференция «Развитие социокультурной среды образовательной организации в условиях реализации национального проекта «Образование» (21.11.2023, г. Москва) и др.

4 апреля 2023 г. на базе МБОУ «Школа № 7» г.о. Долгопрудный состоялся региональный научно-практический семинар «Рефлексивный ситуационный классный час».

Цель семинара – презентация результатов деятельности Академической экспериментальной площадки для массовой педагогической практики.

В семинаре приняли участие заместители директоров по воспитательной работе, педагогические работники общеобразовательных организаций Московской области, представители муниципального органа управления образования г.о. Долгопрудный.

В ходе семинара были рассмотрены следующие вопросы:

- рефлексивный ситуационный классный час как эффективная форма организации воспитательного процесса;
- технология и методика рефлексивного ситуационного классного часа;
- коллективный анализ формы организации воспитательного процесса;
- результативность классного часа, влияние классного часа на мотивацию положительного поведения.

Был обобщен опыт школы № 7 г.о. Долгопрудный по успешному внедрению технологии рефлексивного ситуационного классного часа в воспитательный процесс образовательной организации.

23 ноября 2023 г. на базе МБОУ «Школа № 7» г.о. Долгопрудный состоялся региональный научно-практический семинар «Управление качеством реализации модуля «Классное руко-

водство» рабочей программы воспитания» для руководящих и педагогических работников Московской области.

На семинаре были рассмотрены вопросы реализации модуля «Классное руководство» рабочей программы воспитания и создания эффективной системы управления данным модулем. Представлялась педагогическая панорама опыта работы эффективных классных руководителей АЭП.

В ходе решения задачи АЭП по подготовке методических рекомендаций для массовой педагогической практики подготовлен широкий ряд публикаций.

Участниками АЭП за 2023 г. опубликованы следующие статьи:

1. Косикова Л.И., Нечаев М.П. Методическая разработка классного часа по патриотическому воспитанию (Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 1).

2. Косикова Л.И., Самосюк А.С., Мелькумова И.В. Психологические инструменты эффективной работы педагога-воспитателя (Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 1).

3. Нечаев М.П., Прокофьева О.В. Мониторинг реализации федерального проекта «Разговоры о важном» в практике работы школы (Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2).

4. Агницкая Ю.В. Методическая разработка классного часа по духовно-нравственному воспитанию (Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4).

5. Силантьева Е.В., Бубович Ю.Е. Сложный класс: воспитываем детей и родителей вместе (Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4).

6. Косикова Л.И. Рефлексивный ситуационный классный час – эффективный инструмент воспитания (Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4).

Научным куратором АЭП и сотрудниками кафедры методики воспитания и дополнительного образования АСОУ изданы следующие учебно-методические пособия:

1. Нечаев М.П., Усова С.Н. Классный час в региональной системе школьного воспитания.

В пособии изложены методические рекомендации по организации и проведению тематических классных часов в региональной системе школьного воспитания. Обобщается инновационный опыт единого Подмосковного классного часа в реализации проекта «Мое будущее». Особое внимание при этом уделено технологии интерактивного ситуационного классного часа, предложены сценарии классных часов по актуальным проблемам воспитания.

2. Нечаев М.П. Управление реализацией модуля «Классное руководство» рабочей программы воспитания.

Учебно-методическое пособие посвящено проектированию и управлению качеством реализации основного (инвариантного) модуля «Классное руководство» рабочей программы воспитания образовательной организации.

В нем содержатся управленческие методики, нацеленные на непрерывное развитие профессионального мастерства классных руководителей. Особое внимание уделено нормативно-правовому обеспечению и оценке эффективности системы классного руководства.

3. Нечаев М.П. Управление реализацией модуля «Самоуправление» рабочей программы воспитания.

Учебно-методическое пособие посвящено проектированию и управлению качеством реализации основного (инвариантного) модуля «Самоуправление» рабочей программы воспитания образовательной организации. Приводятся управленческие методики, нацеленные на развитие системы школьного самоуправления. Особое внимание уделено нормативно-правовому обеспечению системы школьного самоуправления. Представлены локальные акты образовательной организации, которые регулируют работу органов школьного самоуправления и ученического самоуправления, обеспечивают жизнедеятельность детско-взрослой образовательной общности. Предложен широкий ряд диагностических методик, позволяющих оценивать эффективность реализации модуля «Самоуправление» в режиме мониторинга.

4. Нечаев М.П. Классный руководитель: эффективное управление.

В пособии представлены эффективные инструменты и технологии развития воспитательной системы класса. Раскрываются управленческие функции и организационно-методические основы лично-ориентированного воспитательного процесса в классном коллек-

тиве. Описываются готовые разработки, которые можно использовать в практической воспитательной работе классного руководителя. Выстраивается система организации воспитательного процесса по всем его компонентам: целям, содержанию, формам и методам.

5. Нечаев М.П., Романова Г.А. Управление реализацией модуля «Взаимодействие с родителями» рабочей программы воспитания.

Учебно-методическое пособие посвящено проектированию и управлению качеством реализации основного (инвариантного) модуля «Работа с родителями (законными представителями)» рабочей программы воспитания общеобразовательной организации. В нем содержатся практические рекомендации, нацеленные на развитие системы работы с родителями обучающихся. Особое внимание уделено интерактивным и диагностическим технологиям в обеспечении эффективного взаимодействия семьи и школы.

6. Нечаев М.П., Фролова С.Л. Управление реализацией модуля «Профориентация» рабочей программы воспитания.

Учебно-методическое пособие посвящено проектированию и управлению качеством реализации основного (инвариантного) модуля «Профориентация» рабочей программы воспитания общеобразовательной организации. В нем содержатся практические рекомендации, нацеленные на развитие профориентационной среды школы. Особое внимание уделено вопросам проектирования системы профориентации в школе и диагностическим технологиям в обеспечении эффективного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

## Выводы

Таким образом, в ходе второго (созидательно-коррекционного) этапа деятельности АЭП получены следующие ожидаемые результаты:

- разработка концепции, модели и технологии создания системы управления качеством реализации рабочей программы воспитания;
- внедрение и тиражирование методик управления качеством реализации основных (инвариантных) и дополнительных (вариативных) модулей рабочей программы воспитания;
- создание системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся и их семей в вопросах воспитания и социальной адаптации;
- разработка и публикация методических рекомендаций для массовой педагогической



практики по управлению качеством реализации основных (инвариантных) модулей «Классное руководство», «Работа с родителями (законными представителями)», «Самоуправление» и «Профориентация» рабочей программы воспитания;

– подготовлен пилотный вариант расширенных методических рекомендаций для массовой педагогической практики по управлению качеством реализации основного (инвариантного) модуля «Классное руководство» рабочей программы воспитания.

### Заключение

Полученные в результате деятельности академической площадки АСОУ результаты, а

именно, разработанные и апробированные методики управления качеством реализации рабочей программы воспитания и подготовленные научно-методические рекомендации могут быть использованы для обмена опытом как на муниципальном, так и региональном уровнях.

Надеемся, что дальнейшая деятельность АЭП при научном сопровождении кафедры методики воспитания и дополнительного образования АСОУ позволит выстроить эффективную систему управления качеством реализации рабочей программы воспитания и окажет действенную помощь в практической деятельности образовательных организаций Московской области.

### Литература

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 № 712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400042312> (Дата обращения 04.11.2023).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897655> (Дата обращения 04.11.2023).
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 16 ноября 2022 г. № 992 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897651> (Дата обращения 04.11.2023).
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 23 ноября 2022 г. № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897653> (Дата обращения 04.11.2023).
5. *Нечаев М.П.* Модуль «Школьный урок» рабочей программы воспитания: управление качеством реализации: Учебно-методическое пособие / М.П. Нечаев. Москва: Академия социального управления, 2022. 88 с. EDN BBHYWT.
6. *Нечаев М.П.* Новые концептуальные и организационные ориентиры воспитательного процесса в современной школе / М.П. Нечаев // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 3(87). С. 35–39. EDN JLSBDE.
7. *Нечаев М.П.* Как сделать из примерной действительно рабочую программу школьного воспитания / М.П. Нечаев // Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. Том Часть 1. Москва: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, «5 за знания», 2022. С. 66–72. EDN НКFWHR.
8. *Романова Г.А.* Теоретико-методологические основы управления проектированием инклюзивной образовательной среды вуза / Г.А. Романова // Менеджмент в образовании: перезагрузка: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 16–23 апреля 2022 года. Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. С. 33–40. EDN GYXEAZ.
9. *Фролова С.Л.* Создание и развитие образовательной среды школы в процессе реализации рабочей программы воспитания / С.Л. Фролова, С.М. Куницына // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2022. № 4. С. 216–222. EDN VLCMXJ.
10. *Яковлев Д.Е.* Метапредметность дополнительных общеобразовательных программ Московской области / Д.Е. Яковлев, М.П. Нечаев // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2023. № 2. С. 359–367. EDN IMWTPZ.

## References

1. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 11.12.2020 № 712 «O vnesenii izmenenij v nekotory'e federal'ny'e gosudarstvenny'e obrazovatel'ny'e standarty' obshhego obrazovaniya po voprosam vospitaniya obuchayushhixsya» [E'lektronny'j resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400042312> (Data obrashheniya 04.11.2023).
2. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 16.11.2022 № 993 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy' osnovnogo obshhego obrazovaniya» [E'lektronny'j resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897655> (Data obrashheniya 04.11.2023).
3. Prikaz Ministerstva prosveshheniya RF ot 16 noyabrya 2022 g. № 992 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy' nachal'nogo obshhego obrazovaniya» [E'lektronny'j resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897651> (Data obrashheniya 04.11.2023).
4. Prikaz Ministerstva prosveshheniya RF ot 23 noyabrya 2022 g. № 1014 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy' srednego obshhego obrazovaniya» [E'lektronny'j resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897653> (Data obrashheniya 04.11.2023).
5. *Nechaev M.P.* Modul' «Shkol'nyj urok» rabochej programmy vospitaniya: upravlenie kachestvom realizacii: Uchebno-metodicheskoe posobie / M.P. Nechaev. Moskva: Akademija social'nogo upravlenija, 2022. 88 p. EDN BBHYWT.
6. *Nechaev M.P.* Novye konceptual'nye i organizacionnye orientiry vospitatel'nogo processa v sovremennoj shkole / M.P. Nechaev. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*, 2023, no. 3(87). Pp. 35–39. – EDN JLSBDE.
7. *Nechaev M.P.* Kak sdelat' iz primernoj dejstvitel'no rabochuju programmu shkol'nogo vospitaniya / M.P. Nechaev // *Shamovskie pedagogicheskie chtenija: Sbornik statej XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 2-h chastjah*, Moskva, 22–25 janvarja 2022 goda. Tom Chast' 1. Moskva: Nauchnaja shkola upravlenija obrazovatel'nymi sistemami, Mezhdunarodnaja akademija nauk pedagogicheskogo obrazovaniya, «5 za znaniya», 2022. Pp. 66–72. EDN HKFWHR.
8. *Romanova G.A.* Teoretiko-metodologicheskie osnovy upravlenija proektirovaniem inkluzivnoj obrazovatel'noj sredy vuza / G.A. Romanova // *Menedzhment v obrazovanii: Perezagruzka: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Moskva, 16–23 aprelja 2022 goda. Moskva: Izvestija instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya, 2022. Pp. 33–40. EDN GYXEAZ.
9. *Frolova S.L.* Sozdanie i razvitie obrazovatel'noj sredy shkoly v processe realizacii rabochej programmy vospitaniya / S.L. Frolova, S.M. Kunicyna. *Konferencium ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskij konferencij*, 2022, no. 4, pp. 216–222. EDN VLCMXJ.
10. *Jakovlev D.E.* Metapredmetnost' dopolnitel'nyh obshheobrazovatel'nyh programm Moskovskoj oblasti / D.E. Jakovlev, M.P. Nechaev. *Konferencium ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskij konferencij*, 2023, no. 2, pp. 359–367. EDN IMWTPZ.

Статья поступила  
в редакцию  
01.10.2023;  
принята к публикации  
30.10.2023.

The article  
was submitted  
01.10.2023;  
accepted for publication  
30.10.2023.

Автор прочитал  
и одобрил окончательный  
вариант рукописи.

The author read  
and approved the final version  
of the manuscript.

УДК 159.9

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОЗДНЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ

## PERSONALITY DEVELOPMENT IN LATE ONTOGENESIS AS A FACTOR OF CREATIVE PRODUCTIVITY

### АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ проблемы творческой продуктивности в контексте продолжительности жизни человека. В основе лежит принцип социальной обусловленности жизни человека. Творческая продуктивность в преклонном возрасте рассматривается в тесной связи с социально-психологическими условиями становления и развития творческого потенциала человека. Акцент делается на безграничности личностного развития человека, выборе человеком собственной линии движения по жизни, условиях продолжительной продуктивной жизни, способности совершать выборы и принимать на себя ответственность за их реализацию в собственной жизни. Показано, что творчество как особый вид человеческой деятельности, результатом которой является создание нового, представляет собой мощное средство противодействия инволюционным сдвигам.

**Ключевые слова:** жизненные стратегии личности, творческий потенциал в пожилом возрасте, психологическая сущность творчества, жизнеспособность творческой личности, духовные способности.

### ABSTRACT

The article presents an analysis of the problem of creative productivity in the context of human life expectancy. It is based on the principle of the social conditionality of human life. Creative productivity in old age is considered in close connection with the socio-psychological conditions for the formation and development of human creative potential. The emphasis is placed on the limitlessness of a person's personal development, a person's choice of his own line of movement in life, the conditions for a long productive life, the ability to make choices and take responsibility for their implementation in his own life. It is shown that creativity as a special type of human activity, the result of which is the creation of something new, is a powerful means of counteracting involutory shifts.

**Keywords:** life strategies of the individual, creative potential in old age, psychological essence of creativity, vitality of creative personality, spiritual abilities.

**Владимир Михайлович ПОСТАВНЕВ,**  
кандидат психологических наук, доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Москва)  
[postavnevv@mgpu.ru](mailto:postavnevv@mgpu.ru)

**Ирина Васильевна ПОСТАВНЕВА,**  
кандидат психологических наук, доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Москва)  
[PostavnevalV@mgpu.ru](mailto:PostavnevalV@mgpu.ru)

**Vladimir Mikhailovich POSTAVNEV,**  
PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow)  
[postavnevv@mgpu.ru](mailto:postavnevv@mgpu.ru)

**Irina Vasilievna Postavneva,**  
PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow)  
[PostavnevalV@mgpu.ru](mailto:PostavnevalV@mgpu.ru)

## Введение

В современной России приходит осознание того, что главной ценностью является конкретный человек. Наглядным примером таких процессов является появление специальных программ разного уровня, направленных на поддержку активного образа жизни пожилых, например, «Московское долголетие», «Серебряный университет» и др.

Индивидуальный жизненный проект, ранее возможный как результат противостояния с общей идеологией коллективизма, становится нормой для многих граждан. Именно этим, на наш взгляд, объясняется и рост научного интереса исследователей к психологии выбора человеком собственной линии движения по жизни. В научном сообществе психологов обсуждаются предпосылки и условия, определяющие потребность и способности человека самостоятельно осуществлять свой жизненный проект: самостоятельно ставить цели и выбирать средства их достижения. Предметом исследования становятся личностный потенциал человека, социальные условия жизни и личностные качества, присущие творческим людям.

При современной медицине и благосостоянии общества состояние здоровья пожилого человека и его творческая активность в значительной мере зависят не только от природного здоровья, но и от прожитой жизни. Характер воздействий, которым человек подвергся в детстве, юности, а затем и в период взрослости, также существенным образом отразится на его жизненных ориентирах и отношении к реалиям природного и социального мира, а значит, с высокой вероятностью, и на продолжительности его жизни.

## Варианты жизни

Проблема выбора человеком способа своего существования и отношения к жизни исследовалась С.Л. Рубинштейном [21]. Описанные автором два способа существования человека отражают два полярных варианта жизни. Первый вариант жизни человека – «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: сначала отец и мать, затем подруги, учителя, затем муж, дети и т.п. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом» [21, с. 351]. Такой вариант жизни предполагает устойчивый

жизненный уклад и следование усвоенным правилам и нормам жизни. В ситуации ломки социального устройства и смены системы ценностей подобный выбор варианта жизни оставляет человека незащищенным перед социальными катаклизмами.

Характеризуя второй вариант жизни, построенный на основе способности человека к рефлексии, С.Л. Рубинштейн пишет: «С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни. Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней... С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное» [21, с. 352].

Таким образом, второй вариант жизни отвергает тотальную зависимость человека от внешних условий и предлагает в качестве основания поведения человека рассматривать «внутренние условия», которые и определяют степень свободы человека от жизненных обстоятельств.

## Тренировка интеллекта способствует сохранению умственной продуктивности

В исследованиях [4, 9, 22], посвященных выявлению закономерностей изменений в психике человека, связанных с преклонным возрастом, отмечают, что деятельность, требующая максимальных умственных затрат, в результате постоянной тренировки интеллекта становится устойчивой к старению. Установлено, что человек, не утративший интерес к деятельности, остается продуктивным и в пожилом возрасте, поскольку сохраняет широту интересов и многосторонность деятельности, сохраняет и даже расширяет интенсивные социальные связи. Включенность в творчество позволяет пожилым людям долгие годы создавать выдающиеся произведения искусства, совершать научные открытия. Подробно описаны многие случаи сохранности творческого потенциала до глубокой старости.

Творческая личность помимо профессиональных интересов, как правило, имеет увлечения, которые связаны со способностью к обобщению. Интересы творческой личности преклонного возраста чаще всего направлены на про-

блемы устройства общества, происходящие в мире политические процессы, достижения культуры и науки и другие. В преклонном возрасте у представителей науки появляется склонность к теоретическому осмыслению результатов накопленных знаний и эмпирического опыта.

Пожилые представители других профессий, предполагающих создание творческих продуктов (писатели, режиссеры, художники), также сохраняют интерес к своей деятельности и порой создают свои лучшие работы на склоне лет. В современном общественном сознании сложились представления о благоприятном, желательном варианте старости. В основе этих представлений лежат индивидуальные истории жизни ученых, деятелей искусства и других пожилых людей, сохранивших творческую продуктивность до преклонных лет.

#### **Безграничность личностного развития человека**

В психологии личности обосновано положение о безграничности личностного развития человека. Так, Э. Фромм [25] опровергал бытующее в психологической науке убеждение о том, что развитие человека как личности направлено на достижение им конечного состояния – «зрелости», «мудрости», после которого личность начинает деградировать.

Для пожилых творческих людей, отмечает Э. Фромм, свойственно достаточно спокойное отношение к факту конечности жизни: «не цепляться за жизнь, не относиться к жизни как к собственности». <...> И тогда этот страх перестает быть страхом смерти, это страх потерять то, что я имею» [26, с. 152]. При этом Э. Фромм подчеркивал, что человек должен стремиться быть многим, а не иметь многое. Такое отношение к жизни создает предпосылки для свободного самоосуществления человека: «Полностью развитый, истинно очеловеченный человек – это не тот, кто имеет много, а тот, кто является многим» [27, с. 316].

Действенный гуманизм В. Франкла отражается в его взглядах на перспективы развития человека в преклонном возрасте. Даже на фоне естественного убывания физических сил, человек, увлеченный творческой деятельностью, сохраняет и развивает умственные и эмоциональные качества, приобретенные им в процессе жизни. «Упорство духа дает человеку возможность утвердить себя в своей человечности на-

перекор телесно-психологическим состояниям и социальным обстоятельствам» [28, с. 111].

Вера в человека, помноженная на знание его возможностей, отражена в представлениях Н.М. Амосова [4] о жизненной стратегии многих пожилых людей. Ученый изучал возможности человека преклонного возраста, при этом исследовал собственный опыт сохранения здоровья и работоспособности в преклонном возрасте. Н.М. Амосов стремился теоретически обосновать и практически показать на практике возможности человека в преодолении старческих проявлений.

#### **Условия продолжительной продуктивной жизни**

Особую роль творческой активности человека в продлении жизни отмечал основатель акмеологии в России А.А. Бодалев [6]. Творческую деятельность по созданию материальных и духовных ценностей А.А. Бодалев считает обязательным условием продолжительной продуктивной жизни, несмотря на биологическую инволюцию, которая обусловлена преклонным возрастом. В качестве иллюстрации такого способа существования автор приводит жизнь и творчество известных ученых, писателей и политических деятелей (М. Ганди, Гёте, И.П. Павлов, Р. Тагор, Л.Н. Толстой и др.).

Известность, высокое общественное положение, продуктивная творческая деятельность, интенсивный обмен идеями с коллегами, административная и общественная занятость не позволяют пожилому ученому или деятелю искусства утратить или ослабить связи с социальной средой. Замечено, что на протяжении всей истории науки по отношению к пожилому творческому человеку, философу, ученому или художнику, или врачу общество всегда было более терпимо и не демонстрировало претензии на его статусное место, поскольку право занимать статусное место творческая личность подтверждает своей созидательной деятельностью. Творчество как особый вид человеческой деятельности, результатом которой является создание нового, до сих пор не существовавшего, представляет собой мощное средство противодействия инволюционным сдвигам. На этой мысли настаивают сами творческие личности, дожившие до предела долголетия.

На протяжении всего научного пути Б.Г. Ананьев [5] разрабатывал проблемы психологичес-

кого обоснования такой стратегии организации и содержательного наполнения жизни человека, при реализации которой каждый человек мог бы успешно развиваться в последующие периоды взрослости. Чрезвычайно ценным нам представляется замечание автора о замедлении старения, которое он причислял к прижизненным приобретениям современного человека в процессе его индивидуального развития: «Влияние жизненного пути человека и меры его активности на ход онтогенетической эволюции в период старения неизмеримо больше, чем в ранние годы. <...> Высокая социальная активность, каждодневная интеллектуальная деятельность, оптимальная физическая активность и творчество являются факторами, противостоящими инволюционным процессам, регулирующими ход органического развития» [5, с. 17–178, с. 122–123.]. По мнению ученого, «постоянная тренируемость интеллектуальных функций составляет главнейший фактор сохранения жизнестойкости и жизнеспособности, общего долголетия человека» [5, с. 64].

Б.Г. Ананьев обратил внимание на противоположный ход развития ряда психических функций. Было выявлено, что вербальные функции продолжают прогрессировать, когда в это время невербальные стабилизируются, а затем снижаются. Таким образом, установлено, что: «речемыслительные, второсигнальные функции противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже всех других психофизиологических функций» [5, с. 111]. Такая неравномерность является важнейшим приобретением исторической эволюции человека, и, по мнению Б.Г. Ананьева, зависит от степени активности человека как личности. Из этого следует закономерный вывод о том, что творчество представляет собой мощное средство противодействия старению.

### **Чувство личности и творчество**

Феноменологическую сущность личности в творчестве раскрыла В.С. Мухина [14]. В своей фундаментальной работе «Личность: Мифы и Реальность» автор доказывает значимости внутренней позиции человека, погруженного в творчество: «Для творящего творчество превращается в образ жизни, которому подчинена сама его жизнь. Так, для Ч. Дарвина – эволюция животного мира, для Г. Харди – математика, для А. Эйнштейна – поиск законов природы были стержнем их жизни – с юности до самой смерти. Так, для

И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.И. Вернадского и многих других замечательных ученых моей страны наука также стояла во главе угла. Вся остальная жизнь как бы сопутствовала основной деятельности, основному смыслу жизни – творчеству, поиску истины» [14, с. 914]. И далее: «Только включенность в творческую деятельность, только постоянное физическое, психологическое и духовное сосредоточение на предмете своего творчества есть некий гарант успеха, реализации смысла жизни» [14, с. 922]. Феноменологическая сущность творящего проявляется в том, что он обрел возможность выразить себя через свое творчество и не может от этого отказаться.

Творчество, вся его духовная жизнь человека, отмечает В.С. Мухина, сопряжено с чувством личности. Не только в науке, но в народной мудрости отражена истина, касающаяся разных вариантов старости. Отмечается, что тот или иной вариант старости человека является результатом выбора сделанного на предшествующих этапах жизни.

### **Мужество брать ответственность на себя**

Способность совершать выборы и принимать на себя ответственность за их реализацию в собственной жизни дается не просто, а порой исключительно тяжело. Так, К.Г. Юнг [30] и М. Мамардашвили [11] отмечали присущие развитой личности особенности, такие как свой уникальный Путь, свой внутренний закон и неустранимое одиночество. Раскрывая философско-психологические основы собственного понимания жизни, М. Мамардашвили дает сущностную характеристику способа жизни зрелого человека, показывает направление психологического анализа жизненной стратегии творческой личности. В частности, отмечает, что жить в реальной жизни – значит жить в мире, в котором нет ни виновников человеческих бед, ни наград за достоинства и жизненную стойкость. На наш взгляд, М. Мамардашвили исключительно точно определил одну из ключевых характеристик жизненной стратегии творчества.

Для нас исходным положением при анализе особенностей личности и деятельности пожилых людей является понимание В.С. Мухиной значимости внутренней позиции человека, погруженного в творчество.

Безусловно, изучение личности пожилых людей, посвятивших себя творческой деятельности (научной и художественной), позволит

приблизиться к пониманию сложной корреляции творчества, личности и выбора человеком способа собственного существования. Закономерным в этой связи выглядит стремление определить внутренние детерминанты долгой и продуктивной жизни творческой личности. По мнению отечественных и зарубежных исследователей, наиболее информативными психологическими детерминантами поведения и деятельности человека являются обобщенные, агрегированные характеристики, объединяющие действие нескольких факторов, т.е. имеющие комплексную природу [16–18].

### **Проблема выбора человеком способа собственного существования**

Одной из характеристик, отражающих уникальность индивидуальной истории личности и перспективы ее развития, является жизненная стратегия [1, 5, 31]. Обратимся к анализу исследований, посвященных проблемам выбора человеком способа собственного существования, или жизненной стратегии.

В настоящее время в психологии закономерно растет интерес к проблемам выбора человеком способа собственного существования. Обсуждаются возможности человека в меняющемся мире успешно осуществлять свой жизненный проект, ставить цели, определять средства их достижения. Анализируются возможности человека, его личностные ресурсы, внешние условия существования и силы, побуждающие пассивно принимать или активно выстраивать определенную линию жизни.

Исследуя проблему развития человека как индивида, личности и субъекта деятельности, Б.Г. Ананьев [5] поставил не только перед психологией, но и перед всем человекознанием задачу разработать такую стратегию организации жизни каждого человека, ее содержательного наполнения, способов инструментровки, реализация которых позволила бы во всех отношениях успешно объективировать себя на ступени взрослости. Поскольку не только от природной предрасположенности, но и от уже прожитой жизни в значительной мере зависит, с каким запасом прочности человек подойдет к очередной возрастной ступени и какая зрелость у него при этом обнаружится. Характер социализации и воспитания, которым человек подвергся на предшествующих его взрослости возрастных ступенях, также прямо скажется на его ценнос-

тных ориентациях, отношении к действительности, а значит и на его личности в целом.

### **Идея интенциональности как функционального ядра личности**

Еще одним из значимых теоретических оснований привлечения конструкта «жизненные стратегии личности» к изучению феномена творческого долголетия ученого явились положения, сформулированные А. Адлером, Ш. Бюллер, Э. Фроммом и др. исследователями психологии жизненного пути личности. А. Адлер [2] ключевой психологической характеристикой личности называет жизненный стиль – интегрированный стиль приспособления к жизни и взаимодействия с ней. В основе механизмов приспособления к окружающему миру, по мнению А. Адлера, лежит врожденное стремление к превосходству или совершенствованию. Так, если стремление к превосходству включает общественные заботы и заинтересованность в благополучии других, то оно будет развиваться в конструктивном направлении. Таким образом, процессы формирования жизненной цели, стиля жизни, представлений о себе и о мире, в сущности, являются творческими актами. Следует подчеркнуть, что интегрированный стиль приспособления к жизни, или жизненный стиль в трактовке А. Адлера, сопоставим по масштабу обобщения с жизненной стратегией личности в трактовке К.А. Абульхановой-Славской.

Передовые идеи А. Адлера были восприняты Ш. Бюллер [31]. Центральное место в ее концепции личности и жизненного пути личности занимает идея интенциональности. Интенциональность определяется в качестве функционального ядра личности, которое участвует во всех ее жизненных выборах. Основу интенциональности составляют врожденные целевые и ценностно-смысловые структуры личности, которые экстерииорируются в процессе жизни. Интенциональность считается врожденной структурой, которая не поддается и не подвергается влиянию внешних сил. Как считает Ш. Бюллер, условия среды и воспитание меняют формы проявления интенциональности, но не способны изменить ее сущность. Тем не менее, неблагоприятные социальные условия могут деформировать и заглушить в ребенке ростки интенциональности. Раскрывая глубинную сущность интенциональности, автор отмечает, что интенциональность личности структурируется

из «базовых тенденций» – врожденных стремлений человека к реализации определенных ценностей и смыслов, которые проявляются в стремлении к удовлетворению простейших физиологических нужд, обеспечивающих физическое самосохранение человека; стремления к адаптации в окружающей среде; стремлений к достижениям и творческим творениям; тенденций интеграции и упорядочивания внутреннего мира личности. Взаимодействие «базовых тенденций» является источником и движущей силой психического развития личности, а их индивидуальная архитектура обуславливает особенности жизненного пути.

По мнению Ш. Бюлер, ведущей динамической тенденцией в структуре интенциональности является стремление личности к самоосуществлению. По своему содержанию понятие «самоосуществление» сходно с понятиями «самоактуализация» и «самореализация», предложенными А. Маслоу [12] и К. Роджерсом [20].

В психологии жизненного пути получили развитие представления о жизненных стратегиях личности, возникших в русле социально-психологических теорий. Так, Э. Фромм [26], подчеркивая риски выбора человеком способа жизни в рыночном мире, показывает, что рыночная экономика, основанная на отношениях соперничества, отрицательно влияет на развитие личности. Следует отметить, что современный человек, как и прежде, стоит перед выбором – «иметь» или «быть». В связи с разными обстоятельствами люди склоняются к выбору, предполагающему материальное благополучие в ущерб перспективе личностного развития. При этом собственные интересы и склонности не рассматриваются как существенные и игнорируются, что зачастую приводит человека к ложным жизненным выборам.

### **Жизненные стратегии личности**

Необходимым объяснительным потенциалом, на наш взгляд, отвечает предложенная К.А. Абульхановой-Славской [1] интегральная характеристика личности, которую она определяет как жизненную стратегию. Согласно автору, жизненная стратегия – это «принципиальная, реализуемая в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию» [1, с. 245]. Свою жизненную стратегию человек осуществляет, из-

брав свой уникальный способ конструирования жизни, обоснования и реализации своей человеческой сущности.

Согласно К.А. Абульхановой-Славской [1], важной стороной жизненной стратегии выступает соотнесение активности личности со способом реализации жизни, что позволяет выделить два критерия жизненных стратегий – внутренний и внешний. К внутреннему критерию автор относит степень активности личности в построении собственной жизни. Внешним критерием выделения жизненных стратегий являются объективные требования социальной реальности. Выраженность внешних и внутренних критериев и их сопоставление позволяет все жизненные стратегии условно разделить на два общих типа: активные и пассивные. Автор выделяет две формы активности: инициативу и ответственность. Активные стратегии могут быть с преобладанием инициативы либо с преобладанием ответственности.

Инициативная жизненная стратегия предполагает постоянное расширение круга жизненных целей и частных задач, построение личностной перспективы, проявляющейся в создании перспективных жизненных планов, постоянном расширении возможностей для реализации своих жизненных планов. Жизненная стратегия личности с преобладанием ответственности характеризуется стремлением заблаговременно создать необходимые условия для достижения цели, основательно подготовиться к преодолению трудностей [1]. Кроме активных стратегий автором выделяются разновидности пассивных жизненных стратегий. Типичной является стратегия психического ухода, которая реализуется как стратегия надежды или стратегия жизненного тупика. Стратегия надежды проявляется в уходе человека от возникшего жизненного противоречия в другую область. При этом человек признает свою способность найти выход из сложившейся ситуации в других областях жизнедеятельности. В случае реализации стратегии жизненного тупика личность не видит ни одной альтернативы для преодоления трудностей реальной жизни.

В качестве оптимальной К.А. Абульханова-Славская называет жизненную стратегию зрелой личности, при которой человек реалистично оценивает свои возможности и жизненные задачи, решая которые постоянно развивает свой потенциал. По мнению автора, лич-



ность можно назвать зрелой, если она способна сама устанавливать ограничения при удовлетворении своих материальных потребностей и рассматривает их как одно из условий жизни, направляя свои жизненные силы на достижение других целей.

Содержательное наполнение типов жизненных стратегий К.А. Абульханова-Славская предлагает осуществлять на основе анализа таких параметров, как притязания, саморегуляция, удовлетворенность.

Притязания определяют соотношение внешних условий и собственной активности субъекта в достижении целей.

Саморегуляция в контексте жизненных стратегий рассматривается как система средств и способов достижения поставленных целей, а также потенциал преодоления жизненных трудностей. Особое значение здесь имеет мера затрачиваемых усилий, настойчивость, уверенность, точность критериев достижения, возложение ответственности за результат либо на себя самого, либо на окружающих, способность достигать результат в ситуации неодобрения.

Удовлетворенность связана с выявлением ценностного содержания жизненных потребностей. Соотношение потребления (присвоения) и объективации (отдачи) определяют жизненную стратегию личности.

Стратегия жизни состоит в разработке определенных жизненных решений как конструктивных способов преодоления этих противоречий. Способность человека выработать и осознать свою устойчивую жизненную позицию, отделить существенные отношения, из которых складывается эта позиция, от случайных обобщений, осознать дело своей жизни и отделить его от мелких, преходящих, формальных дел и есть жизненная стратегия.

### **Подходы к пониманию феномена жизненной стратегии**

Представляет интерес подход к пониманию жизненных стратегий Р. Пехунен [15], который отмечает, что жизненная стратегия вырабатывается личностью на основе выполняемой жизненной функции. Р. Пехунен выделяет три системы в структуре личности – управления, действия и обратной связи. Каждая из систем отвечает за различные аспекты жизненной стратегии. В качестве основания классификации жизненных стратегий предлагается рассматривать

способ, которым личность разрешает жизненные противоречия между социальными условиями и привычным образом жизни человека.

Автор выделяет две разновидности жизненных стратегий, которые проявляются в конфликтных ситуациях: на стадии обнаружения конфликта и в период его преодоления.

На стадии обнаружения конфликта личность способна проявлять защитные стратегии двух типов: консерватизма и избегания. Так называемая консервативная стратегия проявляется в действиях, направленных на сохранение привычного порядка своей жизни, не придавая существенного значения изменившимся условиям. Стратегия избегания заключается, как правило, в росте активности человека в неконфликтных сферах, или в свертывании активности во всех сферах жизнедеятельности личности. Рассматривая динамику проявления жизненных стратегий в ситуации конфликта, Р. Пехунен отмечает, что после разворачивания жизненного конфликта личность в зависимости от ситуации способна реализовывать одну из трех типов жизненных стратегий: отказа, приспособления или развития.

Стратегия отказа проявляется в случае, когда жизненные трудности воспринимаются личностью как неразрешимые.

Приспособительная жизненная стратегия личности характеризуется смирением с изменившимися условиями жизни, вследствие чего личность предпринимает шаги для изменения своего образа жизни и самого себя.

Существенной характеристикой стратегии развития является стремление преодолеть жизненный конфликт. При этом стратегия развития проявляется в активном поиске и овладении новыми компетенциями и сферами деятельности. Сходную логику выделения жизненных стратегий предлагают Т.Е. Резник и Ю.М. Резник [19]. Авторы выделили три основных типа жизненных стратегий: стратегию благополучия, стратегию жизненного успеха, стратегию самореализации. Основанием для построения типологии избран характер социальной активности личности. Так, рецептивная («потребительская») активность соотносится со стратегией жизненного благополучия. Стратегия жизненного успеха в своей основе имеет мотивацию достижения, где реализуется ориентированная на общественное признание активность. В основе стратегии самореализации, по мнению авторов,

лежит творческая активность личности. Вместе с тем авторы отмечают, что в реальной жизни преобладают смешанные типы, поскольку большинству людей в разной мере присущи стремления к благополучию, успеху и самореализации. Различия определяются соотношением и интенсивностью этих стремлений.

Прагматический подход к пониманию феномена жизненной стратегии представлен в исследовании О.С. Васильевой и Е.А. Демченко [7]. Жизненную стратегию личности авторы рассматривают сквозь призму способа бытия, системы ценностей и целей, реализация которых, по убеждению человека, позволит ему достигнуть весомых результатов. В качестве критериев эффективности стратегии жизни авторы избрали удовлетворенность жизнью и психическое здоровье. Наиболее значимыми показателями жизненной стратегии личности авторы считают уровень ответственности, степень осмысленности жизни, систему ценностей и отношений человека.

По нашему мнению, жизненная стратегия может быть соотнесена с практическим умом (в понимании Б.М. Теплова [24]), где отмечается единство интеллектуальных и волевых свойств личности, единство цели и действия.

Следует отметить, что в рамках представленных выше подходов не рассматриваются внутренние ресурсы личности, которые на практике обеспечивают формирование и реализацию той или иной жизненной стратегии.

Вместе с тем проблема поиска и обоснования психологических ресурсов организации оптимального режима функционирования человека на протяжении всего периода жизни остается актуальной для теории и психологической практики.

### **Психологические закономерности и механизмы развития личности**

Для раскрытия феноменологической сущности личности пожилых людей, включенных в творчество, особую значимость имеет понимание В.С. Мухиной механизмов идентификации и обособления применительно к творческой личности. Автор подчеркивает, что «дело не столько в том, что творческая личность подчас плохо отождествляет себя с социальной группой, сколько в способности этой личности к идентификации в высшей степени с объектом своего творческого интереса. В ажиатированной идентификации суть творческой личности. <...> У творческой личности идентификация-обособление в высшей мере

служат самой творческой личности» [14, с. 929]. В таком формате творческая личность, по мнению В.С. Мухиной, выстраивает свои отношения с социальным окружением и проявляет свою феноменологическую сущность.

Анализ показал, что часть ученых склонна предполагать, что свой творческий потенциал человек исчерпывает на определенном этапе развития личности. Однако изучение биографий выдающихся ученых, художников, изобретателей дает нам бесчисленное количество примеров сохранения высокой творческой продуктивности в поздних возрастах. В ходе изучения множества биографий творцов (ученых, художников, политиков, представителей других профессий) стала определяться возрастная динамика творческих достижений представителей разных профессий (К. Берри, Г. Леман, Р. Сноу и др.). По утверждению Г. Лемана, подъем креативности у человека (преимущественно у мужчин) приходится на возраст 20–30 лет; пик творческой продуктивности наступает в 30–35 лет; спад – к 45 годам (50% от первоначальной продуктивности); к 60 годам происходит утрата творческих способностей. Если в отношении падения продуктивности к 45 годам и тем более утраты творческих способностей к шестидесятилетнему возрасту есть иные факты и принципиально другие суждения, то возрасты подъема и творческой активности, а также и пика продуктивности обычно не оспариваются.

Данные, полученные А.И. Савенковым и М.А. Воронцовым, «свидетельствуют о том, что пик творческой активности современных ученых-математиков приходится на возрастной период от 53 до 74 лет, период цитируемости их работ сдвинут на три года (56–78), что позволяет говорить о выраженном пике научной продуктивности с 53 до 78 лет. У современных ученых-культурологов пик творческой продуктивности наступает на три – пять лет раньше и продолжается также до 78 лет. Эти данные существенно расходятся со сформированным биографами выдающихся людей мнением, что период максимальных достижений математиков приходится на возраст до 30 лет, а пики продуктивности ученых-гуманитариев наступают после сорока лет» [23, с. 52–53].

Исследуя продуктивность пожилых людей, Л.А. Рудкевич [22] формулирует вывод о том, что личность творческого человека достаточно терпелива к старению.

В качестве иллюстрации высокой продуктивности в пожилом возрасте нередко указывают на творчество выдающихся ученых, писателей, музыкантов и художников – И.С. Баха, А. Гумбольта, И. Канта, П. Ламарка, К. Моне, Б. Микеланджело, И.П. Павлова, Л.Н. Толстого, В. Тициана и других.

В исследованиях М.Д. Александровой [3] показано, что для личности, увлеченной творчеством, типична широта интересов, динамичность, поиски нового, исключительно строгое отношение к себе, огромная работоспособность, отсутствие стереотипов и целеустремленность. Кроме того, сама творческая деятельность для творческой личности является стимулом, обладающим огромной мотивирующей силой. Таким образом, можно выделить категорию людей, которая сохраняет и развивает психический потенциал и творческую продуктивность на протяжении всей своей жизни.

Обратившись к проблеме условий, определяющих развитие личности и реализацию творческого потенциала по оптимистическому сценарию, нельзя обойти вниманием варианты жизненного пути одаренных людей, жизнь которых складывалась по пессимистическому, а порой, трагическому сценарию.

Человек, обладающий даром (способностью к творчеству), выражает свою сущность в творчестве, поэтому, психологическим предиктором творческого долголетия личности может выступать характеристика личности, определяющая возможность развития и реализации «дара» в максимальной степени.

В.С. Мухина раскрывает психологическую сущность творчества и феноменологическую сущность самой творческой личности: «Принадлежа своему историческому времени, своему социальному и психологическому пространству, творец представляет в мире самого себя, свой сущностный внутренний мир и свое непобедимое стремление выразить себя. Сущностная особенность творящего состоит в том, что он не может не выразить себя через свое творчество» [14, с. 953]. Автор отсылает нас к персонам, продолжающим творческую деятельность в пожилом и старческом возрасте. Так, Н.М. Амосов, будучи в преклонном возрасте, писал о том, что часть своих программ он относил к будущему, несколько меньшую – к прошлому, большую часть – к настоящему [4]. Психологическое время задает перспективу жизни в зависимости от направлен-

ности на прошлое, настоящее или будущее, отмечает В.С. Мухина [14].

Носителем же позитивной стратегии жизни может выступать только зрелая, стратегически мыслящая личность.

### **Духовные способности творческой личности**

Показательно, что пожилые, сохраняющие потенциал творчества до преклонного возраста, обладают качествами, которые многими исследователями относятся к особому классу способностей личности, а именно, духовным способностям [14, 29]. Установлено, что для многих пожилых людей свойственно интегрировать продуктивность в деятельности с духовно-нравственными установками. В данном контексте продуктивность понимается нами не только как вклад ученого или деятеля искусств в науку или искусство, а общий вклад человека в жизнь других, который не менее значим. Создание атмосферы добра, понимания, поддержки в жизни других людей представляется нам особенно ценным результатом творческого отношения к жизни.

Несмотря на то, что на протяжении всей культурной истории человечества проблема духовности становилась предметом исследования философов, ученых и представителей искусства, ее следует признать как недостаточно разработанную.

В последние годы в отечественной психологии заметно вырос интерес к данной проблематике. Отечественными психологами выполнен ряд исследований, открывающих возможность использования знаний о психологии духовности в прикладных исследованиях. Применительно к теме нашего исследования наибольший интерес имеют исследования, направленные на изучение феномена духовных способностей. Приоритет в исследовании феномена духовных способностей принадлежит В.Д. Шадрикову [29].

Духовные способности В.Д. Шадриков рассматривает как свойства, характеризующие функциональную индивидуальность человека, в единстве и взаимосвязи свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Развитие и проявление духовных способностей ученый рассматривает в тесной связи с духовными состояниями. «Духовные способности – это способности духовного состояния, которое формируется как на основе духовных ценнос-

тей личности, так и на основе искушения отказа от долга следовать идее, вере, духовным ценностям. Если сама способность мыслить есть свойство мозга, его особой организации, то мы можем сказать, что организация мозга во многом определяется его состоянием (физиологическим и духовным), а, следовательно, в разных состояниях мозг может представлять разные сущности. И поэтому духовное состояние определяют и иную функциональную сущность мозга, другие его функциональные (интеллектуальные) возможности позволяют по-иному мыслить» [29, с. 191]. Таким образом, считает автор «духовные способности – это сплав интеллектуальных способностей и духовного состояния» [29, с. 197].

Исследуя феномен светской духовности в контексте проблемы одаренности Л.И. Ларионова [10] рассматривает духовность как высший уровень развития личности, который достигается человеком во взаимодействии с социокультурным пространством в процессе вхождения личности в культуру. В структуре духовности автор выделяет две стороны: внутреннюю (Я-концепция, направленность личности, ценностные ориентации, личностные смыслы) и внешнюю, которая связана с категорией «Другой» и реализуется во взаимоотношениях со значимыми другими. Отмечается, что высокий уровень развития духовности является необходимым условием того, что с одной стороны, одаренная личность реализует свой дар на пользу человечеству, а с другой стороны, является необходимым условием для дальнейшего развития одаренности.

Феномен светской и религиозной духовности как смысловые образования исследует А.М. Двойнин [8]. Автор подчеркивает, что жизнь человека при наличии смысла обретает творческий, целетворящий характер. Обретение смысла побуждает человека к свободному волеизъявлению, выбору и принятию ответственности за свой жизненный выбор.

### **Жизнеспособность творческой личности**

Дополнительные возможности в изучении социально-психологических факторов продуктивности пожилых ученых, на наш взгляд, дает привлечение еще не получившей в психологии широкого признания категории «жизнеспособность человека». Применительно к исследованию условий творческого долголетия человека

особенно ценным является обобщение А.В. Махнача о том, что наряду с изучением того, каким образом и за счет каких ресурсов человек преодолевает жизненные трудности, необходимо исследовательские усилия направлять и на изучение «... структурных условий современного состояния общества (социальной политики и экономики), влияющих на формирование жизнеспособности» [13]. Следует отметить, что автор последовательно и успешно ведет работу по введению в понятийный аппарат психологии теоретического конструкта «жизнестойкость человека». Вместе с теоретическим обоснованием категории разработан авторский тест «Жизнеспособность взрослого человека» [13], отражающий современные представления о структуре жизнестойкости. В тесте выделены шесть шкал: «Самозффективность», «Настойчивость», «Внутренний локус контроля» «Совладание и адаптация», «Семейные/социальные взаимосвязи», «Духовная жизнь, религиозная вера». Сумма баллов по всем шкалам отражает общий уровень жизнеспособности взрослого человека.

### **Заключение**

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать несколько обобщений.

В настоящее время в науке и обыденной жизни растет интерес к проблемам выбора человеком способа собственного существования. Актуальными становятся вопросы, связанные с возможностями человека в меняющемся мире успешно осуществлять свой жизненный проект, ставить цели, определять средства их достижения.

В современном общественном сознании сложились представления о благоприятном, желательном варианте старости. В качестве таких вариантов рассматриваются жизненные истории пожилых ученых и представителей других профессий (писатели, режиссеры, художники), которые сохраняют интерес к своей деятельности и порой создают свои лучшие работы в преклонные годы.

Творческая деятельность по созданию материальных и духовных ценностей является обязательным условием продолжительной продуктивной жизни, несмотря на биологическую инволюцию, которая обусловлена преклонным возрастом.

Таким образом, творчество как особый вид человеческой деятельности, результатом которой является создание нового, до сих пор не существовавшего, представляет собой мощ-

ное средство противодействия инволюционным сдвигам. Постоянная умственная деятельность, высокая социальная активность, труд и творчество – факторы, противостоящие инволюционным процессам, регулирующие ход органического развития.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии; пер. с нем. и вступ. ст. А.М. Боковой. М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. 291 с.
3. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 136 с.
4. Амосов Н.М. Преодоление старости. М.: Будь здоров, 1996. 190 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. тр. в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. С. 17–178.
6. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
7. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 74–84.
8. Двойнин А.М. Проблема веры в зеркале философско-психологического знания: монография; вступ. ст. и науч. ред. М.Л. Двойнина. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. 102 с.
9. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения. М: Издательский центр «Академия», 2002. 288 с.
10. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
11. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (Психологическая топология пути). М.: AdMarginem, 1995. 548 с.
12. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
13. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 368.
14. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 2-е изд. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
15. Пехунен Р. Задачи развития и жизненные стратегии // Психология личности и образ жизни; ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1987. С.125 – 129.
16. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография. [Электронный ресурс]. М.: Известия ИППО, 2020. 164 с.
17. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Песков В.П., Двойнин А.М. Творческая продуктивность ученых старшего возраста // «Acta Biomedica Scientifica» (East Siberian Biomedical Journal). 2022. Т. 7. № 2. С. 233–242.
18. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Личность ученого на этапе кризиса среднего возраста // Психология одаренности и творчества: Сб. научных тр. участников IV Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 15 ноября 2022 года. М.: Известия ИППО, 2022.
19. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив. Вып. 2. М.: Деловое содействие. 1995. 69 с.
20. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс: Универс, 1994. 479 с.
21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255–385.
22. Рудкевич Л.А. Возрастная динамика творческой продуктивности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994. 17 с.
23. Савенков А.И., Воронцов М.А. Микродинамика творческой продуктивности математиков и культурологов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2(36). С. 41–53.

24. *Теплов Б.М.* Ум полководца // Избр. психол. тр.: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 223–305.
25. *Фромм Э.* Человек для себя. Исследование психологических проблем этики; пер. с англ. Л.А. Чернышевой. Минск: Коллегиум, 1992. С. 92.
26. *Фромм Э.* Иметь или быть? / пер. с англ., общ. ред. и послесловие В.И. Добренькова. – 2 изд. доп. М.: Прогресс, 1990. 331 с.
27. *Фромм Э.* Душа человека. М.: Республика, 1992. С. 316.
28. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / перевод с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. С. 111.
29. *Шадриков В.Д.* Способности человека. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 288 с.
30. *Юнг К.Г.* Структура психики и процесс индивидуации / сб. ст.: перевод; послесл. А.В. Брушлинского; Рос.акад. наук, Ин-т психологии. М.: Наука, 1996. 267 с.
31. *Buhler Ch., Massarik F.* The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective / ed. by C. Buhler, F. Massarik. N.Y., 1968. 422 p.

### References

1. *Abulkhanova-Slavskaya K.A.* Strategiya zhizni. M.: Mysl, 1991. 299 p.
2. *Adler A.* Praktika i teoriya individual'noj psikhologii; per. s nem. i vstup. st. A.M. Bokovikova. M.: Fond «Za ehkonomicheskuyu gramotnost'», 1995. 291 p.
3. *Aleksandrova M.D.* Problemy social'noj i psikhologicheskoy gerontologii. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1974. 136 p.
4. *Amosov N.M.* Preodolenie starosti. M.: Bud' zdorov, 1996. 190 p.
5. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya // Izbr. psikholog. tr. v 2 t. M.: Pedagogika, 1980. Vol. 1. Pp. 17–178.
6. *Bodalev A.A.* Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya. M.: Flinta: Nauka, 1998. 168 p.
7. *Vasil'eva O.S., Demchenko E.A.* Izuchenie osnovnykh kharakteristik zhiznennoy strategii cheloveka. *Voprosy psikhologii*, 2001, no. 2, pp. 74–84.
8. *Dvojnin A.M.* Problema very v zerkale filosofsko-psikhologicheskogo znaniya: monografiya; vstup. st. i nauch. red. M.L. Dvojnina. Omsk: Izd-vo OGPU, 2011. 102 p.
9. *Krasnova O.V., Lidars A.G.* Social'naya psikhologiya stareniya. M.: Izdatel'skij centr «AkademiYA», 2002. 288 p.
10. *Larionova L.I.* Kul'turno-psikhologicheskie faktory razvitiya intellektual'noj odarennosti. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2011. 320 p.
11. *Mamardashvili M.K.* Lekcii o Pruste (Psikhologicheskaya topologiya puti). M.: AdMarginem, 1995. 548 p.
12. *Maslou A.G.* Dal'nie predely chelovecheskoj psikhiki / per. s angl. A.M. Tatlybaevoj. SPb.: Evraziya, 1999. 432 p.
13. *Makhnach A.V.* Zhiznesposobnost' cheloveka i sem'i: social'no-psikhologicheskaya paradigma. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2016. Pp. 368.
14. *Mukhina V.S.* Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podkhod. Innovacionnye aspekty). – 2-e izd. Ekaterinburg: IntelFlaj, 2007. 1072 p.
15. *Pekhunen R.* Zadachi razvitiya i zhiznennye strategii // Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni; red. E.V. Shorokhova. M.: Nauka, 1987. Pp.125–129.
16. *Postavnev V.M., Postavneva I.V.* Social'no-psikhologicheskie faktory tvorcheskoj produktivnosti uchenykh preklonnogo vozrasta: monografiya. [Elektronnyj resurs]. M.: Izvestiya IPPO, 2020. 164 p.
17. *Postavnev V.M., Postavneva I.V., Peskov V.P., Dvojnin A.M.* Tvorcheskaya produktivnost' uchenykh starshego vozrasta. «Acta Biomedica Scientifica» (East Siberian Biomedical Journal), 2022, vol. 7, no. 2, pp. 233–242.
18. *Postavnev V.M., Postavneva I.V.* Lichnost' uchenogo na eh tape krizisa srednego vozrasta. *Psikhologiya odarennosti i tvorchestva: Sb. nauchnykh tr. uchastnikov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy onlajn-konferencii*, Moskva, 15 noyabrya 2022 goda. M.: Izvestiya IPPO, 2022.

Статья поступила  
в редакцию  
05.10.2023;  
принята к публикации  
28.10.2023.

The article  
was submitted  
05.10.2023;  
accepted for publication  
28.10.2023.

Автор прочитал  
и одобрил окончательный  
вариант рукописи.

The author read  
and approved the final version  
of the manuscript.

19. *Reznik T.E., Reznik YU.M.* Zhiznennye strategii lichnosti: poisk al'ternativ. Vyp. 2. M.: Delovoe sodejstvie. 1995. 69 p.
20. *Rodzhers K.* Vzgl'yad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M.: Progress: Univers, 1994. 479 p.
21. *Rubinshtejn S.L.* Chelovek i mir // Problemy obshchej psikhologii. M.: Pedagogika, 1973. Pp. 255–385.
22. *Rudkevich L.A.* Vozrastnaya dinamika tvorcheskoj produktivnosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. SPb., 1994. 17 p.
23. *Savenkov A.I., Voroncov M.A.* Mikrodinamika tvorcheskoj produktivnosti matematikov i kul'turologov. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2016, no. 2(36), pp. 41–53.
24. *Teplov B.M.* Um polkovodca // Izbr. psikhol. tr.: v 2 t. M.: Pedagogika, 1985. vol. 1. Pp. 223–305.
25. *Fromm E.H.* Chelovek dlya sebya. Issledovanie psikhologicheskikh problem ehtiki / per. s angl. L.A. Chernyshevoj. Minsk: Kollegium, 1992. Pp. 92.
26. *Fromm E.H.* Imet' ili byt'? / per. s angl., obshch. red. i posleslovie V.I. Dobren'kova. – 2 izd. dop. M.: Progress, 1990. 331 p.
27. *Fromm E.H.* Dusha cheloveka. M.: Respublika, 1992. Pp. 316.
28. *Frankl V.* Chelovek v poiskakh smysla / perevod s angl. i nem.; obshch. red. L.YA. Gozmana i D.A. Leont'eva; vstup. st. D.A. Leont'eva. M.: Progress, 1990. Pp. 111.
29. *Shadrikov V.D.* Sposobnosti cheloveka. M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO «MODEHK», 1997. 288 p.
30. *Yung K.G.* Struktura psikhiki i process individuacii: sb. st.: perevod; poslesl. A.V. Brushlinskogo; Ros.akad. nauk, In-t psikhologii. M.: Nauka, 1996. 267 p.
31. *Buhler Ch., Massarik F.* The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective / ed. by C. Buhler, F. Massarik. N.Y., 1968. 422 p.

МИАС  
**ЭКСПЕРТ**

2023

№ 2  
No. 2

**АЛИСОВ Е.А.**

**ГАСАНОВА Р.Р.,  
ФАН М.**

**МОКИНА Т.В.**

**НЕЧАЕВ М.П.**

**ПОСТАВНЕВ В.М.,  
ПОСТАВНЕВА И.В.**

# ЖУРНАЛ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

## JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL