

SOCIAL COMPETENCE

12+

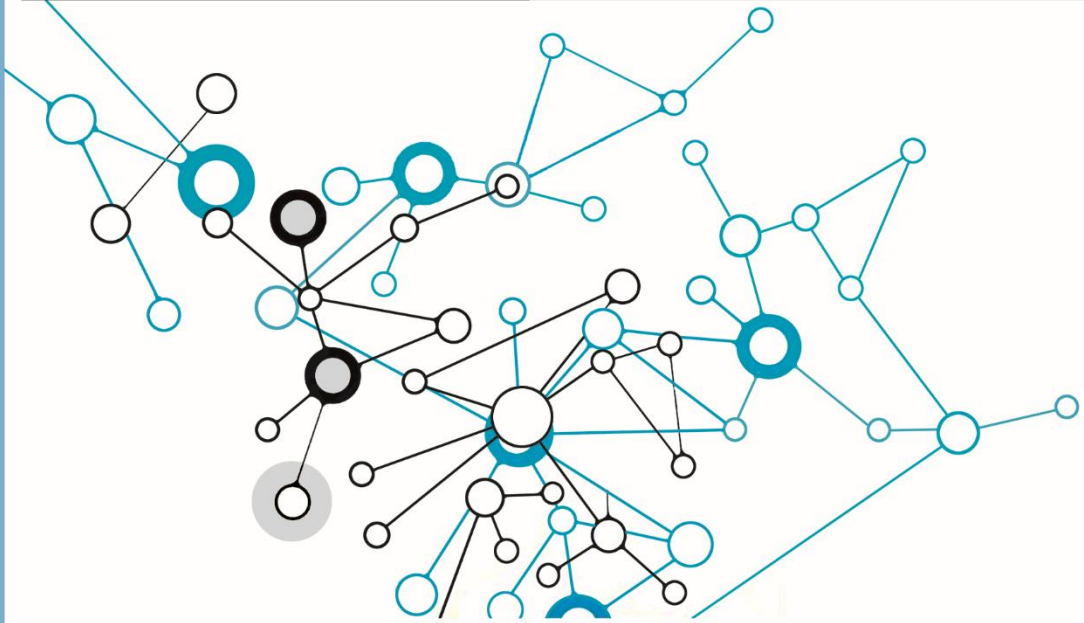
2023

Том 8, №4

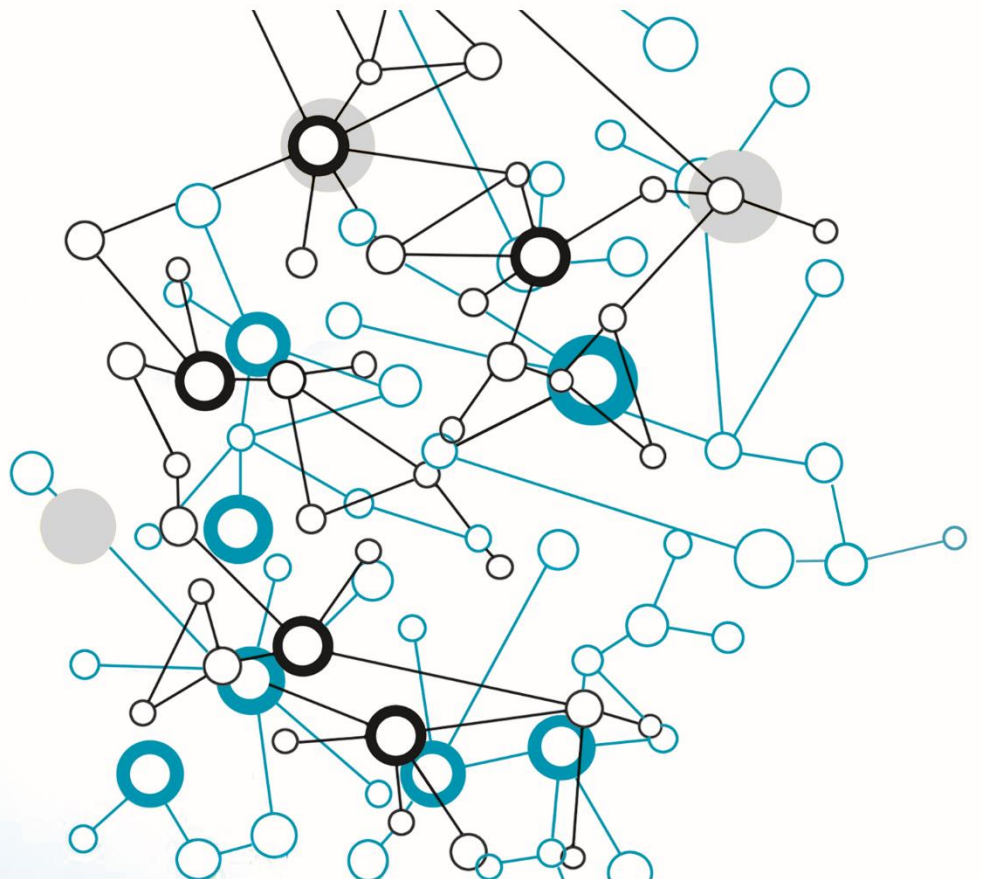
# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



SOCI@COM

2023

Том 8, №4

SO  
C  
I  
A  
C  
O  
M  
@  
M  
A  
I  
L  
R  
U

SOCIAL COMPETENCE

# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

## НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл № ФС77-85326 от 15 мая 2023 г.

**Главный редактор М.Н. Невзоров**

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

---

**Адрес редакции:**

690922, Приморский край, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, д. 10,  
кампус ДВФУ

Сайт: <https://sociacom.ru/>

E-mail: [sociacom@mail.ru](mailto:sociacom@mail.ru)

Тел.: +7 902 5 687 647

**Учредитель и издатель:**

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

2023  
Том 8, № 4

social@socis

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – **Невзоров Михаил Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по науке Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

Заместитель главного редактора – **Коршунова Наталья Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

Ответственный секретарь – **Гаврилова Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, специалист по учебно-методической работе Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

**Базаров Тахир Юсупович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)

**Галагузова Юлия Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург, Россия)

**Москвина Наталья Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

**Осмоловская Ирина Михайловна**, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, зав. лабораторией дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (г. Москва, Россия)

**Полонский Валентин Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (г. Москва, Россия)

**Сидорова Наталья Васильевна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)

**Скрипкина Татьяна Петровна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социологии, психологии управления и истории Государственного университета управления (г. Москва, Россия)

**Струк Елена Николаевна**, доктор философских наук, заведующая кафедрой социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)

**Эрдынеева Клавдия Гомбожаповна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики и психологии развития Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

**Шапошникова Татьяна Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования Российской академии образования (г. Москва, Россия)

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Байков Николай Михайлович**, доктор социологических наук, профессор Дальневосточного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Хабаровск, Россия)

**Воротилкина Ирина Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой сервиса, рекламы и социальной работы Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан, Россия)

**Козлов Владимир Васильевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета, президент Международной академии психологических наук (г. Ярославль, Россия)

**Липатова Людмила Николаевна**, доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник отдела региональных исследований и программ Научно-исследовательского института гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия (г. Саранск, Россия)

**Подлиняев Олег Леонидович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (г. Иркутск, Россия)

**Ромашов Роман Анатольевич**, доктор юридических наук, профессор кафедры теории права и правоохранительной деятельности Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, заслуженный деятель науки Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)

**Туяа Готовын**, доктор Ph, профессор, заведующая кафедрой европеистики Монгольского государственного университета науки и технологий (г. Улан-Батор, Монголия)

**Хагуров Темыр Айтчевич**, доктор социологических наук, профессор, проректор по учебной работе и качеству образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии Российской академии наук, действительный член Российской академии социальных наук (г. Краснодар, Россия)

**Эрдэнэмаам Сосорбарам**, доктор Ph, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы Монгольского государственного университета (г. Улан-Батор, Монголия)

2023  
Tom 8, № 4

SOCIAL  
SCIENCE

# EDITORIAL COLLEGIUM

## SOCIAL COMPETENCE SCIENTIFIC JOURNAL



### EDITORIAL COLLEGIUM

Editor-in-Chief – **Mikhail N. Nevzorov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Science of the School of Education of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – **Natalia L. Korshunova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Executive secretary – **Tatiana A. Gavrilova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, specialist for educational and methodical work of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

**Takhir Yu. Bazarov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

**Yulia N. Galaguzova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

**Natalya B. Moskvina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

**Irina M. Osmolovskaya**, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of Russian Academy of Education, chief of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

**Valentin M. Polonsky**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

**Natalia V. Sidorova**, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

**Tatiana P. Skripkina**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology, Psychology of Management and History, State University of Management (Moscow, Russia)

**Elena N. Struk**, Doctor of Philosophical Sciences, Head of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

**Klavdiya G. Erdyneeva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

**Tatyana D. Shaposhnikova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

### EDITORIAL BOARD

**Nikolay M. Baikov**, Doctor of Sociological Sciences, Professor of Far East Institute of Management – a Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration (Khabarovsk, Russia)

**Irina M. Vorotilkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Service, Advertising and Social Work Department, Sholem Aleichem Amur State University (Birobidzhan, Russia)

**Vladimir V. Kozlov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University, President of the International Academy of Psychological Sciences (Yaroslavl, Russia)

**Lyudmila N. Lipatova**, Doctor of Sociological Sciences, Leading Researcher of Department Scientific Research Institute of Humanities under the Government of Mordovia Republic (Saransk, Russia)

**Oleg L. Podlinyaev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogics Department of Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Irkutsk, Russia)

**Roman A. Romashov**, Doctor of Juridical Sciences, Professor of Theory of Law and Law Enforcement Activities Department of Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, Honored Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russia)

**Tuya Gotovyn**, PhD, Professor, Head of European Studies Department of Mongolian State University of Science and Technology (Ulan Bator, Mongolia)

**Temyr A. Hagurov**, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs and Quality of Education, Kuban State University, Leading Researcher of Sociology Institute, Russian Academy of Sciences, Full Member of the Russian Academy of Social Sciences (Krasnodar, Russia)

**Erdenemaam Sosorbaram**, PhD, Professor, Head of the Russian Language and Literature Department of Mongolian State University (Ulan Bator, Mongolia).

2023

Том 8, №3

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Коршунова Н.Л., Лущик М.А.** Формирование функциональной грамотности в начальной школе: теоретические и практические аспекты ..... 6

**Ефимов В.Н.** Критерии оценки навыков информационно безопасного поведения подростков .... 26

**Москвина Е.В.** Личностные основания профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков..... 35

**Лабарешных Н.Н., Москвина Е.В.** Модель профилактики мобильной зависимости подростков . 42

### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Пчела И.В.** Григорий Семенович Куцый (1911–1977): учитель, директор школы, ученый ..... 53

### НАУЧНЫЙ АРХИВ

**Степашко Е.А.** Генезис педагогической мысли как объект историко-педагогического теоретического исследования ..... 62

## CONTENTS

### PEDAGOGICAL SCIENCES

**Korshunova N.L., Lushchik M.A.** Formation of functional literacy in primary school: theoretical and practical aspects..... 6

**Efimov V.N.** Criteria for assessing the skills of information-safe behavior of adolescents ..... 26

**Moskvina E.V.** Personal grounds for the prevention of unconstructive risky behavior in adolescents .... 35

**Labareshnykh N.N., Moskvina E.V.** A model for preventing adolescent mobile addiction ..... 42

### HISTORY OF AN EDUCATION

**Pchela I.V.** Grigory Semyonovich Kutsy (1911–1977): teacher, school principal, scientist ..... 53

### SCIENTIFIC ARCHIVE

**Stepashko E.A.** The genesis of pedagogical thought as an object of historical and pedagogical theoretical research ..... 62

social@scsm

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES

Оригинальная статья / Original article

УДК 372

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2023-4/6-25>



**Формирование функциональной грамотности  
в начальной школе:  
теоретические и практические аспекты**

**Н.Л. Коршунова<sup>1</sup>, М.А. Лущик<sup>2</sup>✉**

<sup>1</sup>Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Российская Федерация

<sup>2</sup>Начальная школа – детский сад № 14, Хабаровск, Российская Федерация, ✉ [luschik.m@yandex.ru](mailto:luschik.m@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье на основании отечественных исследований приведены теоретические подходы к формированию и развитию функциональной грамотности обучающихся, рассматривается история понятия «функциональная грамотность». Выявлена значимость функциональной грамотности для жизнедеятельности человека в условиях изменений, происходящих в мире, а также определены факторы, способствующие успеху этого процесса. Раскрывается взаимосвязь понятий «функциональная грамотность» и «универсальные учебные действия», «системно-деятельностный подход». Обсуждаются вопросы, связанные с повышением уровня профессиональных компетенций учителей начальной школы. Обосновывается необходимость всестороннего изучения проблемы формирования функциональной грамотности в начальной школе. Полученные результаты исследования могут быть использованы в дальнейшем изучении особенностей формирования функциональной грамотности младших школьников. Рассматриваемая тема может быть также интересна педагогам для построения методической работы по формированию функциональной грамотности – навыка XXI века.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, качество образования, системно-деятельностный подход, оценка, федеральный государственный образовательный стандарт, начальное общее образование, универсальные учебные действия

**Для цитирования:** Коршунова Н.Л., Лущик М.А. Формирование функциональной грамотности в начальной школе: теоретические и практические аспекты // Социальная компетентность. 2023. Т. 8, № 4. С. 6–25.

**Formation of functional literacy in primary school:  
theoretical and practical aspects**

**N.L. Korshunova<sup>1</sup>, M.A. Lushchik<sup>2</sup>✉**

<sup>1</sup>Far Eastern State University Vladivostok, Russian Federation

<sup>2</sup>Primary school – kindergarten № 14, Khabarovsk, Russian Federation, ✉ [luschik.m@yandex.ru](mailto:luschik.m@yandex.ru)

**Abstract.** Based on domestic research, the article presents theoretical approaches to the formation and development of functional literacy of students, examines the history of the concept of "functional literacy". The importance of functional literacy for human life in the context of changes taking place in the world has been revealed, and the factors contributing to the success of this process have been identified. The interrelation of the concepts of "functional literacy" and "universal learning activities", "system-activity approach" is revealed. The article discusses issues related to improving the level of professional competencies of primary school teachers. The necessity of a comprehensive study of the problem of the formation of functional literacy in primary school is substantiated. The obtained research results can be used in further study of the features of the formation of functional literacy of younger schoolchildren. The topic under consideration may also be of interest to teachers for building methodological work on the formation of functional literacy, a skill of the 21st century.

© Коршунова Н.Л., Лущик М.А., 2023

**Keywords:** functional literacy, quality of education, system-activity approach, assessment, federal state educational standard, primary general education, universal educational actions

**For citation:** Korshunova N.L., Lushchik M.I. Formation of functional literacy in primary school: theoretical and practical aspects. *Social Competence*, 2023, vol. 8, no. 4, pp. 6–25. (In Russ.).

## Введение

Мир не стоит на месте. Человек XXI века неизбежно сталкивается с большим объемом информации, должен в противоречивых условиях принимать решения, находить компромиссы в конфликтных ситуациях, уметь генерировать и воплощать идеи, работать в команде, брать на себя ответственность, оценивать свои и чужие действия, достижения и результаты. Опирайтесь только лишь на запас академических знаний больше невозможно. Здесь не обойтись без навыков функциональной грамотности.

Функциональная грамотность всегда присутствовала в отечественной системе общего образования, практикующей проблемно-аналитический, деятельностный подход, а также методы активного усвоения материала. Но важной вехой для акцентирования значимости этого понятия стал указ Президента Российской Федерации № 204 от 07.05.2018 (в редакции 21.07.2020 г.). Правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования.

Вышеназванные положения имеют документарную поддержку. В сентябре 2022 года в Российской Федерации вступили в силу новые федеральные государственные образовательные стандарты для начального общего образования. Чтобы реализовать образовательный стандарт, школам необходимо создать условия, которые обеспечат формирование функциональной грамотности учеников («способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности»<sup>1</sup>). Распространённое в России понимание функциональной грамотности основано на работах психолога и лингвиста А.А. Леонтьева. В 2003 году под его редакцией вышел сборник об образовательной системе «Школа 2100», где содержалось такое широкое определение: «Функционально грамотная личность – это личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 35]. Таким образом, можно определить, что функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые им знания для того, чтобы адаптироваться к внешней среде и успешно функционировать в ней.

Проверку уровня функциональной грамотности школьников осуществляет международная организация по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). По оценке этой организации с 2000 по 2018 год учащиеся Российской Федерации показывают невысокие результаты. Так, в 2018 году Россия заняла 31-е место по читательской, 33-е – по естественно-научной и 30-е – по математической грамотности [2]. В 2022 году Россия не принимала участия в международном исследовании PISA. Но проводилась общероссийская оценка по модели PISA. В ней приняли участие 9043 участника из числа учеников 7–11 классов и 1–2 курсов СПО. По результатам оценки, средний балл по читательской грамотности составил 504 балла (16-е место), математической – 503 балла (17-е место), естественно-научной – 484 балла (30-е место). Место определялось относительно места в рейтинге стран – участниц исследо-

<sup>1</sup> п. 34.2 ФГОС-2021 НОО

вания PISA-2018 [3]. Данный факт не только говорит о недостаточном уровне сформированности проверяемых видов грамотности у российских школьников, но и ставит вопрос о качестве работы учителя.

Еще два десятилетия назад Г.С. Ковалева в работе «Результаты международного сравнительного исследования PISA в России» отмечала, что сложившаяся ситуация в школьном образовании «вызывает тревогу, свидетельствуя о том, что российская школа не обеспечивает достаточную готовность своих выпускников к жизни в постиндустриальном информационном обществе, которая бы отвечала современным международным требованиям» [4, с. 148]. Однако с тех пор, похоже, не произошло кардинальных изменений, на что указывают приведенные выше результаты общероссийской оценки образовательных достижений учащихся. Поэтому вопрос о формировании функциональной грамотности школьников так же, как и вопрос о готовности учителей к решению соответствующей педагогической задачи, сохраняют свою актуальность.

Основной целью исследования PISA является оценка образовательных достижений обучающихся 15-летнего возраста, а задания для них предполагают наличие большого набора навыков, знаний, компетенций. Следовательно, начать работу над функциональной грамотностью нужно как можно раньше – с первых дней обучения в школе.

Учитель младших классов обучает детей разнообразным формам речевой деятельности: чтению, письму, умению слушать и рассказывать. Кроме того, педагогу начальных классов необходимо сформировать у обучающихся ключевые компетенции (информационные, коммуникативные, рефлексивные), развивать потребность в саморазвитии, самообразовании, готовность обучаться на последующих образовательных этапах [5]. Следовательно, проблема формирования функциональной грамотности становится ключевой и в системе начального образования.

Исходя из вышеизложенного цель данной статьи заключается в том, чтобы обобщить научные представления о функциональной грамотности младших школьников и ее формировании, определить достижения, слабые места и пробелы в педагогической теории и практике и наметить перспективы в развитии рассматриваемой темы. На этом основании поставлены задачи: проанализировать научную литературу, включая педагогическую периодику для учителей начальной школы, связанную с темой статьи; эмпирическим путем выявить самооценку учителей начальной школы о собственной компетентности в формировании функциональной грамотности учащихся; оценить содержание рассмотренных публикаций с точки зрения решенных и нерешенных задач, а также их полезности для самообразования учителя в указанной сфере.

## Материалы и методы

В процессе работы применялись теоретические (анализ, обобщение, систематизация) и эмпирические (анкетирование) методы исследования. В опросе приняли добровольное участие 57 педагогов г. Хабаровска, реализующих программу начального общего образования. Требования к стажу не предъявлялись. Им была предложена авторская анкета, которая содержала следующие вопросы:

**1. Понимаете ли Вы, что такое функциональная грамотность и зачем ее формировать?** Выберите один из следующих вариантов ответа:

- Да, очень хорошо понимаю
- Имею некоторое представление, но затрудняюсь дать определение
- Нет



**2. Формированию какого компонента функциональной грамотности в большей степени уделяется внимание в начальной школе?** Выберите все возможные варианты ответов:

- Читательская грамотность
- Математическая грамотность
- Естественно-научная грамотность
- Финансовая грамотность
- Креативное мышление
- Глобальные компетенции

**3. Понимаете ли Вы, какие приемы и способы работы, современные педагогические технологии позволяют осуществлять формирование функциональной грамотности?** Выберите один из следующих вариантов ответа:

- Да, я хорошо понимаю, как организовать работу по формированию функциональной грамотности, владею необходимым арсеналом приемов, способов, технологий.
- Имею представление лишь о некоторых приемах, способах и технологиях по формированию функциональной грамотности. Нуждаюсь в методической помощи.
- На данный момент не понимаю, как целенаправленно осуществлять работу по формированию функциональной грамотности школьников.

**4. Испытываете ли Вы затруднения в вопросах формирования функциональной грамотности школьников?** Выберите один из следующих вариантов ответа:

- Нет, я справлюсь с этим самостоятельно.
- Имею небольшие затруднения, не откажусь от помощи.
- Имею серьезные затруднения в этом вопросе, нуждаюсь в помощи

Анкетирование осуществлялось с помощью конструктора форм и опросов сервиса Яндекс (ссылка на анкету: <https://forms.yandex.ru/u/649a5735e010db904b46278c/>). Данные были обработаны на используемом сервисе автоматически.

Для решения поставленных задач были проанализированы научная литература и педагогические журналы «Народное образование», «Начальное образование», «Начальная школа» за период с 2010 по 2023 год.

## Результаты исследования

### 1. Результаты анализа теоретических аспектов

Вопросы формирования функциональной грамотности на разных ступенях образования привлекают внимание исследователей. В своих публикациях они дают определение понятия «функциональная грамотность», рассуждают о способах и условиях ее формирования, причинах успехов и неудач на уровне страны и отдельного класса.

Впервые понятие функциональной грамотности было внесено ЮНЕСКО еще в 1957 году. Тогда под функциональной грамотностью понимали ликвидацию безграмотности, так как важно было научить большую часть населения читать и писать. Это касалось больше взрослого населения и было необходимо для решения бытовых проблем [6].

Со временем определение функциональной грамотности меняется. В.А. Ермоленко были описаны такие четыре периода истории развития понятия «функциональная грамотность» [7].

*Первый период* датируется концом 1960-х – началом 1970-х годов. ЮНЕСКО были даны разные определения элементарной и функциональной грамотности. Просто грамотным считался тот, кто может прочитать и написать короткий простой текст на тему из своей повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное. Функционально грамотный человек –

тот, кому навыки письма и чтения позволяют участвовать во всех занятиях, для которых в обществе требуется грамотность. В 1965 году Всемирный конгресс министров просвещения постановил, что в программах по устранению неграмотности стремиться надо именно ко второму уровню. То есть грамотность – это не просто умение читать и писать, а основа для овладения социальной, гражданской, экономической ролью человека.

*Второй период* – середина 1970-х – начало 1980-х годов, «функциональная грамотность» была рассмотрена как проблема развитых стран. В 1978 году Генеральная ассамблея ЮНЕСКО дала определение функциональной грамотности, действующее до сих пор: «Функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, где грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общества, и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для развития общества» [6, с. 180].

В *третий период*, с 1980-х до конца 1990-х годов, «функциональная грамотность» рассматривается с точки зрения повышения уровня овладения письменностью, общего образования, а также значительного изменения в трудовой жизни населения. При этом «функциональная грамотность» является не отдельным понятием, а становится частью традиционной грамотности, приходит понимание того, что это один из факторов развития личности.

*Четвертый период* относится к началу XX века, когда у «функциональной грамотности» устанавливаются свое содержание и своя структура в системе образования при переходе к постиндустриальному обществу. Функциональная грамотность воспринимается как средство для успешного устройства человека в современном меняющемся мире.

С момента первого упоминания термина «функциональная грамотность» его содержание претерпело изменения. Изначально основным содержанием функциональной грамотности был базовый уровень навыков чтения и письма. Программы и меры по повышению уровня грамотности связывались с конкретными экономическими задачами. Усовершенствованию производства и повышению производительности труда способствовали образованные люди. Развитие науки, появление новых производственных и информационно-коммуникационных технологий, обновление социальной сферы, связь функциональной компетентности с социальным, политическим и культурным ростом человека и государства в целом со временем становилась все более очевидной. Таким образом, функциональная грамотность окончательно выходит за границы умения читать и писать и рассматривается так же, как гарант жизнестойкости в быстро меняющейся социальной и экономической среде.

Понятие «функциональная грамотность» в работах российских ученых стало появляться в начале 2000-х годов. Они дают определение понятию «функциональная грамотность», обосновывают актуальность проблемы формирования функциональной грамотности обучающихся, рассматривают профессиональные дефициты учителя, препятствующие формированию функциональной грамотности детей на каждой ступени образования.

О.Е. Лебедев определяет функциональную грамотность как уровень образованности, который может быть достигнут учащимися за время обучения в основной школе [7]. Такая трактовка не добавляет новизны к содержательной наполненности понятия, но дает оценку значимости функциональной грамотности личности для качества школьного образования.

По мнению В.А. Ермоленко, функциональная грамотность представляет собой «интегративное образование, состав и содержание которого постоянно меняется в зависимости от развивающихся потребностей человека и общества в целом» [8, с. 3]. Заметим, что в приведенном определении довольно явно выражен прагматический и прагматический аспекты рассматриваемого понятия.

Простыми словами, функциональная грамотность – это умение применять в жизни знания и навыки, полученные в школе и после нее. Ведь основное общее образование не явля-

ется единственным и финальным. В современном мире непрерывное образование становится необходимостью. «Функционально грамотный человек – это тот, который способен постоянно использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач во всех сферах человеческой деятельности», – сообщает руководитель Центра оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО Г.С. Ковалева [9].

С 2010 года публикуется достаточно много результатов исследований, рассматривающих понятие функциональной грамотности и обозначающих методическую основу ее формирования. Большая часть этих исследований относится к учащимся средней и старшей школы – возрасту, когда учащиеся принимают участие в международных исследованиях, сдают итоговые экзамены. Вместе с тем активно публикуются работы о формировании универсальных учебных действий. Понятия функциональной грамотности и универсальных учебных действий взаимосвязаны, но не тождественны. Формирование универсальных учебных действий является основой развития функциональной грамотности. Понятие «универсальные учебные действия» означает обобщенные учебные действия, позволяющие решать широкий круг задач в различных предметных областях<sup>2</sup>. Следовательно, обучение учащихся универсальным учебным действиям как способам усвоения новых знаний и умений по предмету и есть путь достижения метапредметных результатов освоения основной образовательной программы.

То есть, формируя предметные, метапредметные и универсальные способы деятельности, педагоги повышают функциональную грамотность. Эта взаимосвязь обозначена в действующих образовательных стандартах.

А.А. Ковцун, А.Н. Кохичко в статье «Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике» [10] рассматривают понятие в трудах разных отечественных ученых в контексте компетентностного, культурологического, утилитарно-прагматического подходов. Авторы также отмечают, что различные характеристики функциональной грамотности в данных ими определениях помогают уточнить содержательные оттенки понятия, что важно для организации работы по формированию функциональной грамотности как планируемого результата освоения обучающимися программ начального общего образования. Так, функциональная грамотность в контексте культурно-исторического подхода основывается на социально-обусловленной деятельности человека. С позиции утилитарно-прагматического подхода – связывается со способностью развития навыков, необходимых для успешной работы с разного рода текстами, документами и цифровой информацией «в ходе повседневной деятельности для успешного функционирования в обществе, достижения целей, развития собственного потенциала и объема знаний» [10, с.106]. Ключевой компетенцией успешной социализации и жизнедеятельности является функциональная грамотность в компетентностном подходе. Следует отметить, что главной в каждом подходе является социальная направленность активности личности.

Ю.Б. Дроботенко анализирует концепции формирования у обучающихся функциональной грамотности, обращаясь к исследованиям, опубликованным в начале XXI века [11]. Он выделяет три основные концепции формирования функциональной грамотности обучающихся:

1) в рамках личностно-ориентированной концепции обучающийся в процессе взаимодействия с учителем познает свои возможности, приобретает субъективный опыт достижения цели;

2) в основу деятельностной концепции заложено «обучение действием», ориентированное на приобретение обучающимися прикладных знаний, практических умений, которые помогают в дальнейшем решать широкий круг задач;

<sup>2</sup> п. 30.2 ФГОС-2021 НОО

3) контекстно-компетентная концепция ориентирована на формирование интегративных результатов обучения.

Если представить эти концепции предельно обобщенно, то становится ясно, что во время процесса формирования функциональной грамотности школьников внимание педагога фокусируется на трех позициях: субъектность, практицизм и системность в отношении полученных знаний и их использования. Причем в контексте определения функциональной грамотности, с нашей точки зрения, важна не только и не столько системность предметных знаний, сколько способность к наращиванию знаний, модернизация старых навыков для решения новых задач. Такие способности предполагают выход за пределы учебного предмета. Пожалуй, это один из самых труднодостижимых результатов образования и самый важный в формировании функциональной грамотности.

Большой вклад в определение подходов формирования функциональной грамотности младших школьников как планируемого результата внесла Н.Ф. Виноградова. В рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017 год ею опубликована статья «Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы» [12–18], а также под ее редакцией издана книга для учителя [13].

С точки зрения Н.Ф. Виноградовой, функциональная грамотность – это базовое образование личности, и каждый ребенок должен «обладать готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, обладать сформированными умениями строить алгоритмы основных видов деятельности; способностью строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценностями социума, правилами партнерства и сотрудничества; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию; умением прогнозировать свое будущее» [19, с.16–17].

Н.Ф. Виноградова задает вопрос, все ли содержание, которое изучает сегодня российский младший школьник, входит в зону его функциональной грамотности? Ведь изменение в образовательных стандартах педагоги чаще понимают как изменение объема знаний, которые должен получить ребенок. В исследовании обозначено, что функциональная грамотность – «это целесообразный минимум содержания образования, его ядро» [19, с.17], без усвоения которого невозможны успешная адаптация ребенка в обществе и продолжение образования. Таким образом, сущность функциональной грамотности составляют не сами знания, а развитие способностей добывать знания, применять их и адекватно оценивать себя, быть готовым к самообразованию.

Кроме того, функциональная грамотность должна формироваться у любого учащегося независимо от того, где находится его образовательное учреждение и каков его уровень индивидуального развития.

Несколько исследовательских работ Н.Н. Асхадуллиной посвящены важности формирования функциональной грамотности школьников. На основе анализа результатов участия российских школьников в международных исследованиях она определяет проблемные места формирования функциональной грамотности: особенности национальной оценки образовательных результатов, недостаточную подготовку педагогов и отсутствие банка учебно-методических материалов [20]. Автор также делает акцент на системно-деятельностном подходе – методологической основе формирования функциональной грамотности младших школьников [21]. Системно-деятельностный подход – это такая организация учебного процесса, в которой на первом месте находится активная и разносторонняя самостоятельная познавательная деятельность школьника. При таком подходе вероятен отход от репродуктивного обучения к продуктивному. Главной целью системно-деятельностного под-

хода в обучении является развитие у детей активной жизненной позиции не только в обучении, но и в жизни [22]. Н.Н. Ахмадулина рассматривает возможность формирования функциональной грамотности на основных учебных предметах в начальной школе («Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир»), отмечая, что на любом из этих уроков можно формировать навыки критического мышления, вовлекая школьников в диалог, обучая активному слушанию, умению работать с учебниками и справочными пособиями.

Нельзя не обратить внимание на роль учителя в формировании функциональной грамотности младших школьников и проблемы, с которыми столкнулись учителя.

Результаты участия в международных исследованиях PISA, а также PIRLS и TIMSS показывают, что учителя наших школ дают крепкие предметные знания, но не учат применять их в жизненных ситуациях. Среди главных недочетов отечественной системы образования специалисты называют низкий уровень владения учащимися смысловым чтением и навыками работы с моделями, умения анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, а у младших школьников – отсутствие возможности выразить собственную точку зрения, обосновать выбор способа решения задачи в условиях неопределенности, когда нет единственно верного ответа. Причиной этого можно считать сложившуюся годами традицию начальной школы обучать на основе репродуктивного подхода, нацеленного на воспроизведение заученного, но не всегда осмысленного материала программы. Около 70% учебных заданий, адресованных учащимся начальной школы, предполагают лишь операции, воспроизводящие учебный материал [23, с. 50]. Г.С. Ковалева в работе «Результаты международного сравнительного исследования PISA в России» отмечает, что сложившаяся ситуация в школьном образовании характеризуется тем, что обучению функциональной грамотности не хватает системности и не все учителя готовы работать над новой задачей [24, с. 31].

Поэтому возникают вопросы, связанные с повышением уровня профессиональных компетенций учителя начальной школы. Отмечается, что педагоги недостаточно ориентируются в формировании универсальных учебных действий, часто не могут установить момент перехода предметного учебного действия на уровень метапредметного (универсального) [24, с. 5]. А ведь уровень сформированности школьниками функциональной грамотности напрямую зависит от уровня компетентности учителя!

В педагогической теории существует иной подход к определению видов профессиональной компетентности педагога. О.А. Юртаева с учетом специфики педагогической деятельности учителя выделила и описала следующие компетенции педагога, способствующие формированию функциональной грамотности: общекультурная, аксиологическая, дидактическая, технологическая, психологическая, коммуникативная, методическая, управленческая, рефлексивная, мониторинговая. То есть учитель должен обладать достаточно «широким кругозором по самым различным вопросам жизни человека и общества» [25, с. 324] и осуществлять многофункциональную педагогическую деятельность.

Н.Ф. Виноградова предлагает программу повышения квалификации учителей начальных классов «Формирование функциональной грамотности младшего школьника в современных условиях», в которой определяет две главные задачи: совершенствование у учителя навыка анализа предметных и метапредметных достижений младших школьников и умения определять уровень и качество сформированных универсальных учебных действий, а также помощь в разработке дидактико-методического сопровождения функциональной грамотности [26, 27].

Ряд исследователей считают, что повышать квалификацию учителей недостаточно. Необходимо формировать функциональную грамотность студентов – будущих учителей начальной школы. Так, И.В. Шатохина считает, что содержание функциональной грамотности

будущего учителя начальной школы складывается из предметных и метапредметных умений в рамках различных видов функциональной грамотности в их взаимосвязи с предметно-методическими умениями [28]. Особенности формирования функциональной грамотности у студентов педагогического вуза с учетом всех ее компонентов (математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, креативное мышление, финансовая грамотность, глобальные компетенции, читательская грамотность) раскрывает Ю.В. Мартынова [29]. Л.А. Сергеев делает акцент на важности формирования у студентов математической грамотности [30]. О.В. Тумашева определила уровни готовности будущего педагога к формированию функциональной грамотности у школьника. Высокого уровня готовности достигли будущие учителя, обладающие достаточными «когнитивными и технологическими ресурсами для успешного формирования функциональной грамотности обучающихся средствами определенной предметной области» [31, с. 8].

Роль учитель меняется. Теперь он выступает больше как организатор самостоятельной активной познавательной деятельности ребенка, компетентный тьютор и помощник.

## 2. Результаты эмпирического исследования

### 2.1 Результаты опроса учителей

Между тем проведенный нами опрос учителей начальных классов г. Хабаровска показал, что не все имеют четкое представление о том, как и какими средствами формировать функциональную грамотность. Результаты опроса представлены в таблицах 1–4.

Таблица / Table 1

#### Распределение ответов на вопрос «Понимаете ли Вы, что такое функциональная грамотность и зачем её формировать?»

Distribution of answers to the question "Do you understand what functional literacy is and why form it?"

Вариант ответа	Количество ответов, чел.	Доля ответов, %
Понимают, знают определение функциональной грамотности	24	41,10
Имеют некоторое представление, затрудняются дать определение	29	50,88
Не знакомы с понятием функциональной грамотности	4	7,02

Как видим, примерно половина учителей имеют затруднения с пониманием того, что такое функциональная грамотность (50,9%), а чуть меньше половины (41,1%) – отмечают у себя ее понимание.

Таблица / Table 2

#### Распределение ответов на вопрос «Для формирования какого вида функциональной грамотности имеют возможности преподаваемые Вами предметы?»

Distribution of answers to the question "For the formation of what kind of functional literacy do the subjects you teach have the capabilities?"

Компонент функциональной грамотности	Количество ответов	Доля ответов, %
Читательская грамотность	54	29,2
Математическая грамотность	46	24,9
Естественнонаучная грамотность	33	17,8
Финансовая грамотность	31	16,7
Креативное мышление	19	10,3
Глобальные компетенции	2	1,10

Как видно из табл. 2, чаще всего преподаваемые предметы в начальной школе имеют возможности для формирования читательской (29,2% от числа всех данных ответа) и математической (24,9%) грамотности обучающихся. Меньше всего возможностей – для формирования глобальных компетенций (1,1%).

Таблица / Table 3

**Распределение ответов на вопрос «Понимаете ли Вы, какие приёмы и способы работы, современные педагогические технологии позволяют осуществлять работу по формированию функциональной грамотности?»**

Distribution of answers to the question "Do you understand what techniques and methods of work, modern pedagogical technologies allow you to carry out work on the formation of functional literacy?"

Вариант ответа	Количество ответов	Доля ответов, %
Хорошо понимают, как организовать работу по формированию функциональной грамотности, владеют необходимым арсеналом приемов, способов и технологий.	11	19,3
Имеют представление лишь о некоторых приёмах, способах и технологиях по формированию функциональной грамотности, но этого недостаточно для эффективной работы, нуждаются в методической помощи.	34	59,6
На данный момент не понимают, как целенаправленно осуществлять работу по формированию функциональной грамотности обучающихся.	12	21,1

Данные табл. 3 демонстрируют, что большинство педагогов не имеют достаточных знаний в сфере формирования функциональной грамотности (59,6% от общего числа опрошенных) или совсем не понимают, как организовать свою работу (21,1%). В целом 80,7% участников анкетирования нуждаются в методической помощи. Исходя из данных табл. 1 и 3 также можно предположить, что есть разрыв между теоретическими знаниями учителей и умениями применять эти знания в работе.

Таблица / Table 4

**Распределение ответов на вопрос «Испытываете ли Вы затруднения в вопросах формирования функциональной грамотности обучающихся?»**

Distribution of answers to the question "Do you have difficulties in the formation of functional literacy of students?"

Вариант ответа	Количество ответов	Доля ответов, %
Имею небольшие затруднения, не откажусь от помощи	35	61,4
Нет, справляюсь самостоятельно	18	31,6
Имею серьезные затруднения, нуждаюсь в помощи	4	7

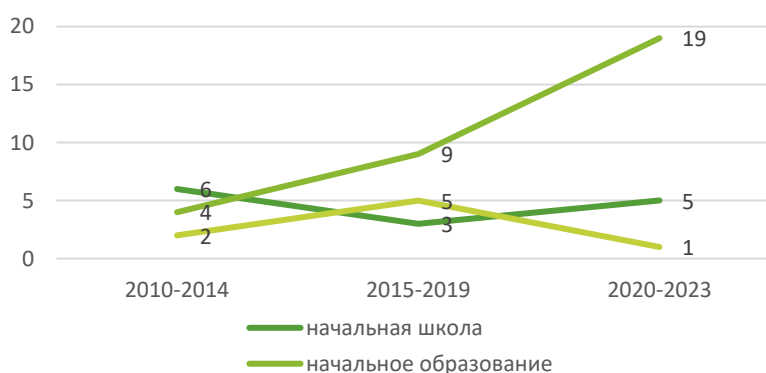
Из данных табл. 4 следует, что большинство педагогов (68,4% от общего числа опрошенных) имеют небольшие или значительные сложности в сфере формирования функциональной грамотности и только треть из них не имеют трудностей или справляются с ними самостоятельно.

Формирование функциональной грамотности обучающихся требует значительных усилий от учителя. Вдумчивый педагог всегда ищет ресурсы, которые помогут ему выбрать эффективную стратегию работы.

## 2.2 Результаты анализа педагогической периодики

В России издается большое количество педагогических и научно-методических журналов, адресованных работникам образования. При изучении вопросов формирования функциональной грамотности мы обратились к ведущим рецензируемым научно-методическим журналам. Для работы было отобрано три периодических издания: «Народное образование», «Начальное образование», «Начальная школа». Они входят в Перечень рецензируемых научных изданий, имеют положительную репутацию в учительской среде и у педагогов-ученых, предоставляют достоверную и проверенную экспертами информацию и соответствуют проблематике исследования. Анализ содержания журналов (выпуски с 2010 по 2023 г.) показал, что как педагоги, так и ученые проявляют интерес к проблеме формирования функциональной грамотности.

В ходе анализа было выявлено 54 упоминания понятия «функциональная грамотность» или её составляющих в заголовках статей: 32 (59,26%) публикации в журнале «Начальное образование», 14 (25,92%) публикаций в журнале «Начальная школа», 8 (14,82%) публикаций в журнале «Народное образование». Иными словами, в журнале «Начальное образование» статей на искомую тематику примерно в 2 раза больше, чем в журнале «Начальное образование», и в 4 раза больше, чем в «Народном образовании». Надо отметить, что в журнале «Народное образование» авторы статей опираются на основное общее образование и не упоминают начальное. Распределение общего количества упоминаний «функциональной грамотности» в рассмотренном временном диапазоне имеет следующий вид:



**Динамика упоминаний**  
The dynamic of mentions

Больше всего публикаций с упоминанием было зафиксировано после 2020 года. В этот период вносились изменения в федеральный образовательный стандарт и интерес к формированию функциональной грамотности обоснованно возрос. При проведении анализа были изучены 54 статьи, в которых упоминается понятие «функциональная грамотность», ее составляющие.

Большинство рассмотренных материалов содержит информацию о самом понятии функциональной грамотности и проблемах ее формирования. Все изученные статьи можно разделить на группы, различающиеся направленностью содержания; у нас получилось семь таких групп, сфокусированных на следующих направлениях:

- понятие о функциональной грамотности, актуальность, проблематика и методы формирования функциональной грамотности – 16 статей;
- профессиональная компетенция учителя в формировании функциональной грамотности – 2 статьи;
- формирование читательской грамотности и навыков смыслового чтения – 17 статей;



- формирование естественнонаучной грамотности, в том числе на уроках окружающего мира – 4 статьи;
- формирование функциональной грамотности на уроках математики – 6 статей;
- формирование финансовой грамотности – 9 статей;
- формирование креативного мышления – 1 статья.

Рассмотрим информацию по каждому компоненту отдельно.

Больше всего внимания уделяется формированию читательской грамотности, что не удивительно: ведь это базовый навык функциональной грамотности в целом. Способность к чтению и пониманию текстов, умение извлекать информацию из текста, интерпретировать, использовать ее при решении учебных, учебно-практических задач и в повседневной жизни необходимо развивать в первую очередь. Чтение – это «средство образования, воспитания и развития: умственного, языкового, речевого, нравственного, культурного, эстетического и др.» [32, с. 17].

Чтобы ответить на вопрос, как формировать читательскую грамотность, М.Б. Казачкова и М.И. Солнышкина приводят статистику по статусу чтения в российском обществе и рассуждают о причинах снижения интереса к чтению, книге, среди которых и потеря традиции семейного чтения, и несовершенство школьных учебников, и модное явление – скорочтение [33]. Чтобы исправить сложившуюся ситуацию, нужно формировать читательскую грамотность: способность понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать поставленных целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [33, с. 13].

При переходе из начальной в среднюю школу заканчивается обучение чтению и начинается чтение для обучения. Это значит, что учащимся необходимо овладеть осознанным, осмысленным чтением. Они должны научиться сравнивать и сопоставлять, думать, объяснять, аргументировать. Приобретению этих навыков способствует технология продуктивного чтения [34], проектно-исследовательской формы обучения [35].

В статьях по вопросам формирования математической грамотности учащихся начальной школы приведены примеры упражнений, описаны технологии и методические приемы их использования. И.В. Шадрина [36] размышляет о теоретических предпосылках математического развития школьников. Статья полезна тем, что объясняет «процесс построения ребенком своего математического мира и своего образа в этом мире [36, с. 72–73]. Этому способствует решение практико-ориентированных текстовых математических задач. Даже если в учебниках их недостаточно, то С.В. Федорова и Э.В. Фролова предлагают переформулировать задачи учебника так, чтобы они стали лично значимыми для ребенка. Текст задачи должен описывать реальную ситуацию, но не указывать на способы ее решения [37]. Этапы, через которые проходят школьники при решении таких задач, перечисляет Н.И. Фомина [38]:

- 1) распознавание проблемы и перевод ее с бытового языка на математический;
- 2) построение математической модели проблемы;
- 3) запись математического решения и его анализ;
- 4) интерпретация полученных результатов.

Для более вдумчивого подбора учителем упражнений С.С. Пичугин [39] называет следующие условия:

- 1) актуализация внутренней мотивации;
- 2) стимуляция развития самостоятельности;
- 3) наполнение привычных знаний интересным смыслом.

Это важно не только для формирования математических знаний, но и развития самостоятельности, креативности, что имеет непосредственное отношение к функциональной грамотности.

В настоящее время задача по развитию естественнонаучной грамотности реализуется учителями благодаря использованию материалов, разработанных авторами учебно-методических комплексов, реализуемых в школе. В них содержатся задания, позволяющие объяснить какое-либо явление или факт, проанализировав наблюдения, известные факты, объединить их с помощью умозаключений, а затем сделать вывод, ответив на вопрос «почему?»; выбрать способ для получения знания, провести эксперимент (возможно, мысленный), провести исследование, ответив на вопрос «как?»; проанализировать данные и, используя рассуждения, сделать обоснованный вывод. Типы таких заданий с примерами представлены в статье В.С. Головановой и др. [40].

Финансовая грамотность – это сочетание знаний, навыков, установок и поведения, связанных с финансами, которые необходимы для принятия разумных финансовых решений. По данным Института фонда «Общественное мнение», у россиян отмечается низкий уровень финансовой грамотности [41]. А введение курсов финансовой грамотности в начальной школе обусловлено особенностями формирования экономических представлений детей и их психологией. Младший школьный возраст – это время активной социализации, когда дети учатся выстраивать и экономические отношения.

О.С. Корнеева [42] для дополнительного чтения, наряду с отдельными книгами, рекомендует и курс «Экономика для младших школьников», разработанный Российской академией образования. Н.А. Перевозникова описывает программу «Орёл и решка», которая была реализована в школах Архангельской области [43]. Эти методические разработки могут облегчить работу педагога.

Однако, прежде чем реализовывать эти программы, педагогам следует учесть педагогические риски и способы их предотвращения, обозначенные Л.А. Громовой [44].

*Первый риск* – низкая финансовая грамотность педагога, который легко предотвратить. Достаточно отправить педагога на курсы повышения квалификации, а также предложить ему использовать проверенные и специально созданные ресурсы. Например, онлайн-уроки финансовой грамотности на портале <http://dni/fg.ru>

*Второй риск* заключается в том, что педагог не всегда учитывает возрастные особенности. Это ведет к усложнению программного материала. При подготовке занятий учителю следует опираться на содержание основной образовательной программы.

*Третий риск* – превращение обучения в игру, что формирует соответствующее отношение к деньгам. Учителю следует строить занятие, обращаясь к жизненным ситуациям. Необходимо помнить, что формирование финансовой грамотности связано со становлением личностных качеств: ответственность за свое поведение, уважение к чужому труду.

При развитии финансовой грамотности у младшего школьника учителю нужно уделить внимание подбору педагогического инструментария. Выбранные для анализа журналы предлагают готовые решения для учителей.

Развитию креативности младших школьников посвящена только одна статья. Ее автор, Т.А. Креславская [45], обращается к определению и концепциям креативности. После небольшого теоретического введения в проблемы креативности младшего школьника автор дает характеристику ее уровням: высокий (учащиеся наблюдательны и склонны к самовыражению), средний (учащиеся осознанно и часто самостоятельно работают, но не предлагают оригинальных решений) и низкий (учащимся трудно включиться в творческую деятельность). Непосредственных рекомендаций по развитию креативности Т.А. Креславская не предлагает, но описывает опыт исследования креативных способностей школьников. Мы полагаем, что формирование креативности важно для стимулирования познавательной активности и самостоятельности. Однако периодические журналы не содержат достаточного материала в помощь учителю. Было бы излишним утверждать, что это плохо характеризует издания. Скорее, в об-

наруженном дефиците видится другое: формирование креативности школьников – пока еще мало востребованная педагогами-практиками задача и открытое поле для исследований педагогами-учеными.

Другой досадный изъян педагогической периодики по вопросам формирования функциональной грамотности российских школьников состоит в невостребованности такого современного и хорошо проверенного для решения различных образовательных задач инструмента, как информационно-коммуникационные технологии. Взятые нами для анализа педагогические журналы не демонстрируют внимание к этому, на наш взгляд, перспективному направлению работы.

В начальной школе решение проблемы формирования функциональной грамотности, полагаем, возможно за счет полипредметности педагога. Ведение нескольких учебных курсов в одном классе дает возможность максимально использовать межпредметные связи и межпредметную интеграцию через информацию, учебные и практико-ориентированные задания, творческие задания и проекты и пр.

Н.Н. Асхадуллина предлагает педагогу перечень методических рекомендаций [20].

1. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников при реализации образовательных программ.

2. Организовать учебный процесс в форме деятельности, в том числе самостоятельной, для этого применять различные формы работы (индивидуальная, парная, групповая).

3. Процесс обучения должен быть направлен на формирование не только самостоятельности, но и ответственности обучающихся за поступки.

4. Применять в педагогической деятельности активные личностно-ориентированные технологии

5. Развивать информационные, коммуникативные, социальные и поисково-исследовательские навыки обучающихся.

Анализируя определения понятия «функциональная грамотность» и результаты проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся», Г.С. Ковалева в качестве основных составляющих функциональной грамотности выделяет способность человека действовать в современном обществе, решать различные задачи, используя определенные знания, умения и компетенции [18]. По мнению автора, функциональная грамотность проявляется прежде всего при выполнении нетиповых проблемных задач, которые выходят за пределы учебных ситуаций. Таким образом, в целях формирования и оценки уровня функциональной грамотности целесообразно предлагать обучающимся нетипичные задания, связанные с реальными жизненными ситуациями. Для этого учителю необходимо создать собственный пакет заданий по формированию функциональной грамотности в конкретном классе, в конкретной возрастной группе. Учитель может пользоваться готовыми учебными пособиями или интерактивными банками заданий, посетить курсы повышения квалификации. Периодические журналы также являются важнейшим инструментом для педагога, поскольку в них представлен не только практический материал, но и актуальные теоретические сведения, что позволяет улучшать образовательный процесс.

### **Заключение**

1. Теоретические и практические аспекты формирования функциональной грамотности у младших школьников достаточно плодотворно разрабатываются в отечественной педагогике. К числу наиболее авторитетных специалистов в этой сфере можно отнести Н.Ф. Виноградову, Н.Н. Асхадуллину, С.С. Пичугина.

2. В качестве наиболее принятого определения функциональной грамотности младшего школьника можно считать определение А.А. Леонтьева, которое раскрывает ее как спо-

способность использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания и навыки для решения задач в разных сферах жизнедеятельности.

3. Наиболее весомые достижения в развитии теории и практики функциональной грамотности российских школьников связываются в научно-педагогической литературе с описанием подходов к ее формированию, вычленением всех интегративных компонентов, выделением видов функциональной грамотности, обозначением видов деятельности учителя по ее формированию, признанием основными путями формирования функциональной грамотности младших школьников применение системно-деятельностного подхода, использование технологии проектной деятельности, обучение на основе «учебных ситуаций».

4. Остается низким уровень владения обучающимися смысловым чтением и навыками работы с моделями, умения анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, а у младших школьников – отсутствие способностей выразить собственную точку зрения, обосновать выбор способа решения задачи в условиях неопределенности, когда нет единственно верного ответа.

5. Перспективы в развитии теории и практики формирования функциональной грамотности младших школьников видятся в фокусировке на новых, актуальных задачах и еще не освоенных направлениях, таких, например, как развитие креативности обучающихся и использование в деле формирования функциональной грамотности информационно-коммуникационных технологий.

6. По полученным нами данным, примерно половина опрошенных учителей начальных классов испытывает затруднения с пониманием того, что такое функциональная грамотность, и только чуть меньше половины из них отмечают у себя ее понимание. Понимание же технологий формирования функциональной грамотности и их реализации еще ниже: только пятая часть учителей оценивает себя как владеющих необходимым арсеналом средств для этого, и только треть из них не испытывает затруднений и не нуждается в методической помощи. Наиболее успешно обстоят дела с читательской и математической грамотностью, а вот работа по развитию глобальной и креативной видами грамотности наименее успешна. Все это свидетельствует о необходимости более значительной работы в этой области повышения квалификации учителей.

7. По результатам проведенного нами анализа научно-методической периодики для учителей начальной школы за период с 2010 по 2023 год наиболее значимым ресурсом для самообразования учителя начальных классов в сфере формирования функциональной грамотности школьников представляется журнал «Начальное образование». В данном журнале по сравнению с двумя другими для учителей начальной школы («Начальная школа», «Народное образование») в среднем в 3 раза чаще публикуются материалы, посвященные формированию функциональной грамотности.

#### **Вклад авторов / Contribution of the authors**

**Лущик М.А.** – разработка концепции и дизайна исследования, сбор данных.  
Lushchik M.A. – study conception and design; data collection.

**Коршунова Н.Л.** – анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.  
Korshunova N.L. – analysis and interpretation of results; draft manuscript preparation

#### **Конфликт интересов / Conflict of Interest**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

### Список источников / References

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов в помощь учителям, администрации школ и ДООУ, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и педвузов, студентам педагогических учебных заведений / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Москва: Изд. дом Рос. акад. образования «Баласс», 2003. 367 с.  
The educational system "School 2100". Pedagogy of common sense: a collection of materials to help teachers, school administrators and preschool institutions, employees of educational management bodies, methodologists, teachers of IPCs, pedagogical colleges and pedagogical universities, students of pedagogical educational institutions / Ed. A.A. Leont'ev. Moscow, Balass Publ., 2003. 367 p. (In Russ.).
2. Результаты исследования PISA-2018. (<https://fioco.ru/PISA-2018-results> (дата обращения: 29.03.2024).  
The results of the PISA 2018 study. (In Russ.). <https://fioco.ru/PISA-2018-results> (accessed: March 26, 2024).
3. Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2022 <https://fioco.ru/отчеты-мси> (дата обращения: 21.03.2024).  
Results of the all-Russian assessment based on the PISA-2022 model. (In Russ.). <https://fioco.ru/otchety-msi> (accessed: March 21, 2024).
4. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 114–156.  
Kovaleva G.S., Krasnovskii E.A., Krasnokutskaja L.P., Krasnianskaia K.A. The results of the PISA international comparative study in Russia. *Issues of Education*, 2004, no.1, pp.114–156. (In Russ.).
5. Серых Л.В., Пульная С.А., Терехова С.Е., Белова О.В. Формирование функциональной грамотности на уроках в начальной школе: актуальный региональный опыт: сборник методических материалов. Часть 2. Белгород: ОГАОУ ДПО БелИРО, 2020. 472 с.  
Serykh L.V., Pul'naia S.A., Terekhova S.E., Belova O.V. Formation of functional literacy in primary school lessons: current regional experience: collection of methodological materials. Part 2. Belgorod, Belgorod Institute of Education Development Publ., 2020. 472 p. (In Russ.).
6. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1(23). С.179–185.  
Frolova P.I. On the historical development of the concept of "Functional literacy" in pedagogical theory and practice. *Human Science: Humanitarian studies*, 2016, no. 1(23), pp. 179–185. (In Russ.).
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.  
Lebedev O.E. Competence-based approach in education. *School technologies*, 2004, no. 5, pp. 3–12. (In Russ.).
8. Ермоленко В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект // Пространство и Время. 2015. № 1.  
Ermolenko V.A. The development of functional literacy of the student: a theoretical aspect. *Prostranstvo i Vremia*, 2015, no. 1. (In Russ.).
9. Функциональная грамотность школьников: что это такое и как ее развивать. <https://news.rambler.ru/education/44384185-funktsionalnaya-gramotnost-shkolnikov-chto-eto-takoe-i-kak-ee-razvit> (дата обращения: 28.12.2022).  
Functional literacy of schoolchildren: what is it and how to develop it. <https://news.rambler.ru/education/44384185-funktsionalnaya-gramotnost-shkolnikov-chto-eto-takoe-i-kak-ee-razvit> (accessed: December 28, 2022).
10. Ковцун А.А., Кохичко А.Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука и школа. 2022. № 6. С. 99–109.  
Kovtsun A.A., Kokhichko A.N. Scientific approaches to the concept of "functional literacy" in pedagogical theory and practice. *Science and School*, 2022, no. 6, pp. 99–109. (In Russ.).
11. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Обзор психолого-педагогических концепций формирования функциональной грамотности обучающихся // Вестник ОГУ. 2021. № 3(231). С. 32–42.  
<https://doi.org/10.25198/1814-6457-231-3>

- Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. Review of psychological and pedagogical concepts of the formation of functional literacy of students. *Herald of the Orenburg State University*, 2021, no. 3(231), pp. 32–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.25198/1814-6457-231-3>
12. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 3. С. 3–7.  
Vinogradova N.F. Functional literacy of a primary school student: towards the formulation of the problem. *Primary education*, 2017, no. 3, pp. 3–7. (In Russ.).
  13. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 4. С. 3–8.  
Vinogradova N.F. Functional literacy of a primary school student: towards the formulation of the problem. *Primary education*, 2017, no. 4, pp. 3–8. (In Russ.).
  14. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 5. С. 3–7.  
Vinogradova N.F. Functional literacy of a primary school student: towards the formulation of the problem. *Primary education*, 2017, no. 5, pp. 3–7. (In Russ.).
  15. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 6. С. 3–7.  
Vinogradova N.F. Functional literacy of a primary school student: towards the formulation of the problem. *Primary education*, 2017, no. 6, pp. 3–7. (In Russ.).
  16. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2018. № 1. С. 3–10.  
Vinogradova N.F. Functional literacy of a primary school student: towards the formulation of the problem. *Primary education*, 2018, no. 1, pp. 3–10. (In Russ.).
  17. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2018. № 2. С. 3–7.  
Vinogradova N.F. Functional literacy of a primary school student: towards the formulation of the problem. *Primary education*, 2018, no. 2, pp. 3–7. (In Russ.).
  18. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2018. № 3. С. 3–13.  
Vinogradova N.F. Functional literacy of a primary school student: towards the formulation of the problem. *Primary education*, 2018, no. 3, pp. 3–13. (In Russ.).
  19. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. Москва: Вентана-Граф, 2018. 288 с.  
Vinogradova N.F., Kochurova E.E., Kuznetsova M.I. Functional literacy of a primary school student: a book for a teacher. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2018. 288 p. (In Russ.).
  20. Асхадуллина Н.Н, Вильданова Д.Р. Формирование функциональной грамотности школьников как актуальная проблема российского образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 27–30.  
Askhadullina N.N, Vil'danova D.R. Formation of functional literacy of schoolchildren as an urgent problem of Russian education. *Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 70-2, pp. 27–30. (In Russ.).
  21. Асхадуллина Н.Н. Механизмы формирования функциональной грамотности обучающихся начальных классов: проблемы, тенденции, перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 24–27.  
Askhadullina N.N. Mechanisms of formation of functional literacy of primary school students: problems, trends, prospects. *Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 71-4, pp. 24–27. (In Russ.).
  22. Стрельцова А.Д. Системно-деятельностный подход как основа реализации ФГОС // Форум молодых ученых. 2019. № 5(33). С. 1187–1191.  
Strel'tsova A.D. The system-activity approach as the basis for the implementation of the Federal State Educational Standard. *Forum of Young Scientists*, 2019, no. 5(33), pp. 1187–1191. (In Russ.).

23. Пичугин С.С., Громова Л.А, Самкова В.А, Красноперова В.Ф. Формирование функциональной грамотности в начальной школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3(75). С. 49–56.  
Pichugin S.S., Gromova L.A, Samkova V.A, Krasnoperova V.F. Formation of functional literacy in primary school. Innovative projects and educational programs, 2021, no. 3(75), pp. 49–56. (In Russ.).
24. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4(61). С. 13–33.  
Basiuk V.S., Kovaleva G.S. The innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy": main directions and first results. Domestic and foreign pedagogy, 2019, no. 4(61), pp. 13–33. (In Russ.).
25. Юртаева О.А. Роль профессиональной компетентности учителя в формировании функциональной грамотности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 322–325.  
Iurtaeva O.A. The role of professional competence of a teacher in the formation of functional literacy of schoolchildren. Problems of modern pedagogical education, 2021, no. 72-1, pp. 32–325. (In Russ.).
26. Виноградова Н.Ф. Стратегическая задача повышения профессионального мастерства учителя начальной школы в свете реализации ФГОС НОО // Начальное образование. 2020. № 2. С. 3–7.  
Vinogradova N.F. The strategic task of improving the professional skills of primary school teachers in the light of the implementation of the Federal State Educational Standard. *Primary education*, 2020, no. 1, pp. 3–7. (In Russ.).
27. Виноградова Н.Ф. Стратегическая задача повышения профессионального мастерства учителя начальной школы в свете реализации ФГОС НОО // Начальное образование. 2020. № 2. С. 4–9.  
Vinogradova N.F. The strategic task of improving the professional skills of primary school teachers in the light of the implementation of the Federal State Educational Standard. *Primary education*, 2020, no. 2, pp. 4–9. (In Russ.).
28. Шатохина И.В. Формирование функциональной грамотности будущих учителей начальной школы в условиях педагогического образования // МНИЖ. 2023. № 1(127). С. 1–7.  
Shatokhina I.V. Formation of functional literacy of future primary school teachers in the context of pedagogical education. *International scientific research Journal*, 2023, no. 1(127), pp. 1–7. (In Russ.).
29. Мартынова Ю.В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза на занятиях по французскому языку // Вестник СИБИТа. 2021. № 3. С. 39–43.  
Martynova I.U.V. Formation of functional literacy among students of a pedagogical university in French language classes. *Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2021, no. 3, pp. 39–43. (In Russ.).
30. Сергеева Л.А. Формирование функциональной математической грамотности студентов – будущих учителей начальной школы средствами математико-информационных задач // Гаудеамус. 2022. № 3. С. 74–81.  
Sergeeva L.A. Formation of functional mathematical literacy of students - future primary school teachers by means of mathematical and information tasks. *Gaudeamus*, 2022, no. 3, pp. 74–81. (In Russ.).
31. Тумашева О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 3. С. 3–14.  
Tumasheva O.V. The readiness of the future teacher to form the functional literacy of students. *Bulletin of the Minin University*, 2021, vol. 9, no. 3, pp. 3–14. (In Russ.).
32. Алтухова С.П. Чтение – лучшее учение. // Начальная школа. 2021. № 3. С. 14–17.  
Altukhova S.P. Reading is the best teaching. *Elementary School*, 2021, no. 3, pp.14–17. (In Russ.).
33. Казачкова Н.Б, Солнышкина М.И. Почему современные дети не любят читать? // Начальная школа. 2021. № 3. С. 9–13.  
Kazachkova N.B, Solnyshkina M.I. Why do modern children not like to read. *Elementary School*, 2021, no. 3, pp. 9–13. (In Russ.).

34. Салова З.В. Технология продуктивного чтения // Начальная школа. 2016. № 11. С. 28–30.  
Salova Z.V. Productive reading technology. *Elementary School*, 2016, no.11, pp. 28–30. (In Russ.).
35. Самыкина С.В. Формирование читательской компетентности: проектные задачи по литературному чтению // Начальная школа. 2012. № 7. С. 67–70.  
Samykina S.V. Formation of reading competence: project tasks for literary reading. *Elementary School*, 2012, no. 7, pp. 67–70. (In Russ.).
36. Шадрина И.В. Математическое развитие младших школьников: теоретические предпосылки // Начальная школа. 2013. № 4. С. 72–77.  
Shadrina I.V. Mathematical development of primary school children: theoretical background. *Elementary School*, 2013, no. 4, pp. 72–77. (In Russ.).
37. Фёдорова С.В., Фролова Э.В. Формирование математической грамотности у младших школьников // Начальная школа. 2023. № 8. С. 37–40.  
Fedorova S.V., Frolova E.V. The formation of mathematical literacy in primary school children. *Elementary School*, 2023, no. 8, pp. 37–40. (In Russ.).
38. Фомина Н.И. Система заданий для формирования математической грамотности у младших школьников // Начальная школа. 2023. № 8. С. 40–44.  
Fomina N.I. A system of tasks for the formation of mathematical literacy in younger students. *Elementary School*, 2023, no. 8, pp. 40–44. (In Russ.).
39. Пичугин С.С. Формирование функциональной грамотности на уроках математики // Начальная школа. 2022. № 1. С. 38–46.  
Pichugin S.S. Formation of functional literacy in mathematics lessons. *Elementary School*, 2022, no. 1, pp. 38–46. (In Russ.).
40. Голованова В.С., Дворянова С.И., Калашова А.А., Ключева Е.В. Задания по формированию естественнонаучной грамотности у младших школьников // Начальная школа. 2023. № 8. С. 48–51.  
Golovanova V.S., Dvorianova S.I., Kalashova A.A., Kliueva E.V. Tasks for the formation of natural science literacy in primary school children. *Elementary School*, 2023, no. 8, pp. 48–51. (In Russ.).
41. Исследование уровня финансовой грамотности: четвертый этап. [https://cbr.ru/analytics/szpp/fin\\_literacy/fin\\_ed\\_4/](https://cbr.ru/analytics/szpp/fin_literacy/fin_ed_4/) (дата обращения: 12.04.2024).  
Financial literacy research: the fourth stage. Publ.: March 13, 2023. The Central Bank of the Russian Federation. [https://cbr.ru/analytics/szpp/fin\\_literacy/fin\\_ed\\_4/](https://cbr.ru/analytics/szpp/fin_literacy/fin_ed_4/) (accessed: April 12, 2024).
42. Корнеева О.С. Формирование у младших школьников элементарной финансовой грамотности // Начальное образование. 2012. № 4. С. 8–12.  
Korneeva O.S. Formation of elementary financial literacy in primary school children. *Primary education*, 2012, no. 4, pp. 8–12. (In Russ.).
43. Перевозникова Н.А. Формирование у младших школьников предпосылок к финансовой грамотности // Начальное образование. 2022. № 4. С. 51–52.  
Perevoznikova N.A. Formation of prerequisites for financial literacy in primary school children. *Primary education*, 2022, no. 4, pp. 51–52. (In Russ.).
44. Громова Л.А. Финансовая грамотность: педагогические риски // Начальная школа. 2019. № 5. С. 40–43.  
Gromova L.A. Financial literacy: pedagogical risks. *Elementary School*, 2019, no. 5, pp. 40–43. (In Russ.).
45. Креславская Т.А. Развитие креативности у младших школьников // Начальная школа. 2020. № 3. С. 13–18.  
Kreslavskaja T.A. The development of creativity in younger students. *Elementary School*, 2020, no. 3, pp. 13–18. (In Russ.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Коршунова Наталья Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, Владивосток, Российская Федерация, [korshunova.nl@dvfu.ru](mailto:korshunova.nl@dvfu.ru)



**Natalia L. Korshunova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology of the School of Pedagogy, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation, korshunova.nl@dvfu.ru

**Лущик Марина Александровна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Начальная школа – детский сад № 14», Хабаровск, Российская Федерация, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, Владивосток, Российская Федерация, lushchik.m@yandex.ru

**Marina A. Lushchik**, deputy director for educational work of Primary school – kindergarten № 14, Khabarovsk, Russian Federation, lushchik.m@yandex.ru

#### **Информация о статье / Information about the article**

Статья поступила в редакцию 21.04.2024; одобрена после рецензирования 12.05.2024; принята к публикации 21.05.2024.

The article was submitted 21.04.2024; approved after reviewing 12.05.2024; accepted for publication 21.05.2024.



## Критерии оценки навыков информационно безопасного поведения подростков¶

В.Н. Ефимов

*Марьинская школа № 1566 памяти Героев Сталинградской битвы,  
Москва, Российская Федерация, ✉ [efimov@1566.ru](mailto:efimov@1566.ru) ¶*

**Аннотация.** Целью статьи является рассмотрение актуальности формирования навыков информационно безопасного поведения подростков как поведения, обеспечивающего их безопасность при организации поиска, сбора, обработки, анализа и кодификации, использования и хранения информации с применением различных информационных источников, не наносящей вред окружающим. Автором решается одна из задач исследования, связанная с описанием технологии формирования навыков информационно безопасного поведения подростков в образовательной организации, предполагающая реализацию нескольких этапов, каждый из которых связан с формированием компонентов информационно безопасного поведения подростка: этап актуализации и ознакомления – с формированием ценностно-мотивационного компонента в отношении информационной безопасности; этап понимания и преобразования – с формированием когнитивного компонента; этап применения и принятия – с формированием деятельностного компонента; этап анализа и синтеза – с формированием аналитического компонента; рефлексивный этап – с формированием креативного компонента. Результативность реализации этапов технологии формирования навыков информационно безопасного поведения подростков представлена исходя из целей ее реализации, по знаниевому (когнитивному), мотивационно-деятельностному, рефлексивному критериям.

**Ключевые слова:** информационная безопасность, подростки, технология, диагностика, критерии информационной безопасности

**Для цитирования:** Ефимов В.Н. Критерии оценки навыков информационно безопасного поведения подростков // Социальная компетентность. 2023. Т. 8, № 4. С. 26–34.

## Criteria for assessing the skills of information-safe behavior of adolescents

V.N. Efimov

*Maryinsky School No. 1566 in memory of the Heroes of the Battle of Stalingrad,  
Moscow, Russian Federation, ✉ [efimov@1566.ru](mailto:efimov@1566.ru) ¶*

**Abstract.** The purpose of the article is to consider the relevance of the formation of skills of information-safe behavior of adolescents as behavior that ensures their safety in organizing the search, collection, processing, analysis and codification, use and storage of information using various information sources that do not harm others. The author solves one of the research tasks related to the description of technology for the formation of skills of information-safe behavior of adolescents in an educational organization, involving the implementation of several stages, each of which is associated with the formation of components of information-safe behavior of a teenager: the stage of actualization and familiarization – with the formation of a value-motivational component in relation to information security; the stage of understanding and transformation – with the formation of the cognitive component; the stage of application and acceptance – with the formation of the activity component; the stage of analysis and synthesis involves the formation of an analytical component; the reflexive stage involves the formation of a creative component. The effectiveness of the implementation of the stages

of technology for the formation of information-safe behavior skills of adolescents is presented based on the goals of its implementation, according to knowledge (cognitive), motivational-activity, reflexive criteria.

**Keywords:** information security, teenagers, technology, diagnostics, information security criteria

**For citation:** Efimov V.N. Criteria for assessing the skills of information-safe behavior of adolescents. *Social Competence*, 2023, vol. 8, no. 4, pp. 26–34. (In Russ.).

## **Введение**

Процессы цифровизации жизненного пространства подростков затронули сферы их здоровья, досуга, дополнительного и общего образования. В образовательных организациях информационные технологии применяются на учебных занятиях, в дополнительном образовании, во внеучебной работе. Вопросы информационной безопасности подростков в образовательных организациях регулируются нормативными документами федерального и локального уровня, закрепляя организационные условия ее обеспечения. Однако актуальными остаются запрос общества на разработку и поиск действенных технологий, направленных на формирование основ информационно безопасного поведения подростков. В силу возрастных особенностей подростки не обладают опытом адекватного реагирования на угрозы, возникающие при использовании информационных ресурсов, в связи с чем могут стать объектом манипуляций в открытой информационной среде, жертвой мошеннических действий, участниками противоправных деяний в открытом информационном пространстве. Все это может выступить причиной формирования у них асоциальных форм поведения, отклонений в психическом и физическом развитии.

Изучением вопросов информационной безопасности подрастающего поколения занимаются исследователи в области права, медицины, педагогики и психологии. Направленность исследований имеет широкий диапазон: нормативное регулирование, методологическое обеспечение информационной безопасности детей, информационная безопасность в семье и образовательной организации, роль семьи и педагога в обеспечении информационной безопасности, информационная безопасность детей дошкольного возраста, школьников и в дополнительном образовании, информационная безопасность в онлайн среде и сети Интернет, технологии формирования информационной безопасности.

Так, выявляя недостатки нормативно-правового регулирования информационной безопасности подростков и решая вопросы по его совершенствованию, С.Д. Семухин считает необходимым создание единого нормативного правового акта в сфере обеспечения информационной безопасности детей, включающего нормы о механизме юридической ответственности за соответствующие правонарушения [1].

А.К. Полянина отмечает противоречие типов правового регулирования в области информационной безопасности подростков и условий современного информационного пространства [2]. Анализируя вопросы управления процессами информационной безопасности детей и подростков, она выделяет области приложения управленческих решений, инструменты повышения состояния защищенности детей от информации, способной причинить вред их здоровью и развитию [3].

Важность формирования информационной культуры подростков обусловлена тем, что они в большей степени, нежели взрослые, подвержены влиянию информационного насилия, приобщению к разным психоактивным веществам, склонности к девиантному и/или делинквентному информационному поведению [4].

Были определены направления деятельности в современной школе, связанные с информационной безопасностью обучающихся: правовое обеспечение информационной безопасности; ориентирование воспитательных мероприятий по обеспечению информационной безопасности на формирование культуры безопасности, ответственности за собственные

действия в информационном пространстве; подготовка родителей и педагогов к принятию позиции ребенка и оказание помощи в его самореализации; программно-аппаратные средства информационной безопасности; обучение подростков в области информационной безопасности [5].

Множество исследований посвящено вопросам безопасности детей в сети Интернет. Ю.Ю. Долматова и Л.М. Тафинцева определили риски, связанные со злоупотреблением использованием сети Интернета. К ним авторы отнесли риск быть вовлеченным в секты, терроризм; доступ к материалам, повышающим риск подросткового суицида; искажение моральных ценностей на основе увиденного материала; вред физическому здоровью [6].

Е.А. Контылева и А.В. Сагалаев в цифровом взаимодействии выделили потенциально опасные моменты: отсутствие родительского и преподавательского авторитета; игромания и онлайн-игры; различные интернет-общения; рекламные блоги и сайты, направленные на пропаганду асоциального поведения. Ими предложены способы и средства по обеспечению информационной безопасности детей, к которым, в числе прочих, отнесены: исключение (ограничение) возможности неконтролируемого поиска и просмотра информации, которая может повлечь возможную угрозу для ребенка; использование технических и технологических средств, а также комплексных подходов на занятиях по обучению работе в интернете детей и подростков [7].

Как показывает анализ источников, вопросы информационной безопасности подростков на современном этапе общественного развития достаточно актуальны и охватывают большое количество направлений исследований в различных областях науки, в том числе среди практиков и теоретиков педагогики.

### **Результаты и обсуждение**

Для целей исследования важно установление границ содержания понятия «информационно безопасное поведение», которую мы определяем как поведение, обеспечивающее безопасность подростка при организации поиска, сбора, обработки, анализа и кодификации, использования и хранения информации с применением различных информационных источников, не наносящее вред окружающим людям при организации вышеназванных форм деятельности [9].

Приведенное понятие несет в себе установку на информационную безопасность самого подростка, что связано с необходимостью формирования у него навыков такого поведения в рамках работы образовательного учреждения, как одного из субъектов, участвующих как в соблюдении средовых условий информационной безопасности, так и формировании основ информационно безопасного поведения обучающихся. Наряду с этим в понятии закреплено, что информационно безопасное поведение подростков не наносит вред окружающим людям. Таким образом, информационно безопасное поведение предполагает безопасность как самого подростка, так и окружающих его людей.

Несомненно, что формирование у современного подростка навыков информационно безопасного поведения в образовательном учреждении должна носить системный характер и может быть представлена в виде технологии формирования навыков информационно безопасного поведения подростков.

Ю.Н. Галагузова и В.Н. Ефимов, описывая такую технологию, выделили ее структурные элементы, или этапы. В качестве этапов выделены: актуализации и ознакомления (оценка готовности обучающихся к восприятию знаний по вопросам информационной безопасности, уровня их мотивированности к получению сведений по этому направлению, передача знаний, накопленных в теории и практике по названному направлению деятельности); понимания и преобразования (преобразование фрагментарных знаний учащихся по вопросам

информационной безопасности в целостную картину понимания всего комплекса информационных угроз, сопутствующих всеобщей информатизации всех сфер жизнедеятельности современного подростка); применения и принятия (активность обучающихся в формулировании проблемных ситуаций, выделение на их основе информационных угроз и поиск способов снижения вреда от их влияния в различных ситуациях, связанных с применением информационных технологий); анализа и синтеза (самостоятельное осмысление обучающимися проблем информационной безопасности, коллективное обсуждение, сравнение последствий информационно безопасного и информационно небезопасного поведения, в том числе с правовой точки зрения); рефлексии (процесс и результат осмысления учащимися состояния своего развития, саморазвития и причин этого) [10].

Реализация этапов технологии формирования навыков информационно безопасного поведения подростков напрямую связана с формированием компонентов информационно безопасного поведения. Так, этап актуализации и ознакомления связан с формированием ценностно-мотивационного компонента в поведении подростка в отношении информационной безопасности; этап понимания и преобразования – с формированием когнитивного компонента; этап применения и принятия – с формированием деятельностного компонента; этап анализа и синтеза – с формированием аналитического компонента; рефлексивный этап – с формированием креативного компонента.

Реализация технологии формирования навыков информационно безопасного поведения подростков предполагает оценку результативности ее применения для оценивания реализации прогнозируемого результата и, при необходимости, корректировки работы на этапах реализации технологии.

Оценка результативности применения технологии формирования навыков информационно безопасного поведения подростков возможна по знаниевому (когнитивному) (уровень знаний по вопросам информационной безопасности), мотивационно-деятельностному (уровень готовности подростка, на основе полученных знаний, к информационно безопасному поведению, личная демонстрация форм информационно безопасного поведения), рефлексивному (готовность подростка к осмыслению и трансляции информации и поведенческих моделей в вопросах информационной безопасности) критериям. С учетом особенностей подросткового возраста названные критерии (знаниевый, мотивационно-деятельностный, рефлексивный), взаимосвязанные и взаимообусловленные в рамках процессов формирования информационно безопасного поведения подростков, предполагают при положительной динамике одного из них изменения в положительную сторону и в других, равно как и наоборот: отрицательная динамика одного из критериев может повлечь за собой отрицательную динамику двух других.

Знаниевый (когнитивный) критерий отражает процессы переработки информации: анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение, синтез с имеющимися знаниями, разработка вариантов использования информации и прогнозирование последствий реализации решения проблемной ситуации, генерирование и прогнозирование использования новой информации и взаимодействие ее с имеющимися знаниями, организация хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти [11].

Оценка уровня сформированности информационно безопасного поведения подростков по знаниевому критерию исходя из уровневых показателей описывается в работах Н.С. Дерендяевой:

*низкий уровень:* проявляет интерес к теме, но не видит личной заинтересованности; понимает термин и значение понятия «культура информационной безопасности»;

*средний уровень:* стремится к диалогическим взаимоотношениям с миром, знает нравственные законы, нормы, правила поведения; стремится к развитию, достижению хороших

результатов, к творческой деятельности; осознает важность преимущественно личной информационной безопасности, в том числе и в сети Интернет; владеет разносторонними знаниями культуры информационной безопасности;

*высокий уровень*: приобретен собственный практический опыт жизни и общения; активно взаимодействует с миром: деятельность направлена на саморазвитие и созидание в информационном обществе; имеет результаты деятельности в виде творческих проектов и индивидуальных достижений; характеризуется переходом мотивов культуры информационной безопасности в систему личностных убеждений; потребность развития культуры информационной безопасности школьник определяет не только как личностное, но и общественно необходимое качество; сформирована система личностных духовно-нравственных ценностных ориентаций, потребность жить согласно нормам этичного поведения в информационной среде; сформирован комплекс глубоких и прочных знаний обеспечения информационной безопасности; умеет выявлять опасности; в ситуации моделирования самостоятельной познавательной деятельности опасности локализуются, предотвращаются с использованием оптимального набора способов и средств обеспечения информационной безопасности [12].

Основой содержания деятельности подростков по мотивационно-деятельностному критерию выступают готовность подростка на основе полученных знаний к информационно безопасному поведению, личная демонстрация форм информационно безопасного поведения, использование навыков информационно безопасного поведения в повседневной жизни.

Мотивационно-деятельностный критерий проявляется в таких показателях поведения подростка, как осознанность мотивов, обеспечивающих готовность к информационно безопасному поведению; демонстрация самостоятельности и активности в получении навыков информационно безопасных отношений, осознание собственной роли в социуме с позиции информационной безопасности, оценивание и коррекция собственной деятельности с позиции информационно безопасного поведения.

Диагностика уровня сформированности информационно безопасного поведения по мотивационно-деятельностному критерию возможна с использованием методик Т.В. Борисовой «Действие с информацией» (диагностирование безопасной работы в сети интернет по поиску и обработке информации), «Как ты найдешь информацию?» (диагностика уровня сформированности навыка преобразования и интерпретации информации) [13]. Для оценки навыков информационно безопасного поведения подростков по мотивационно-деятельностному критерию возможно использование следующей шкалы:

*низкий уровень*: безразлично-пассивное отношение к вопросам информационно безопасного поведения; подросток не испытывает потребности в получении информации в вопросах информационно безопасного поведения; не выражает желаний и стремления к формированию навыков информационно безопасного поведения; подросток затрудняется в формулировании обоснованности формирования навыков информационно безопасного поведения, не осознает их значимость;

*средний уровень*: активно-созерцательное, заинтересованное отношение к вопросам формирования навыков информационно безопасного поведения; ситуативное проявление потребности и стремления к участию в деятельности по формированию навыков информационно безопасного поведения; осознание трудностей формирования навыков информационно безопасного поведения; объективная оценка свои возможности в вопросах навыков информационно безопасного поведения; способен выделить личностные качества, способствующие или препятствующие формированию навыков информационно безопасного поведения;

*высокий уровень*: систематический анализ собственной деятельности с позиции информационно безопасного поведения; способность к оценке результатов своих действий с точки зрения их информационной безопасности; анализ действий на предмет информацион-

ной безопасности предваряет их совершение; осознанное отношение к вопросам информационной безопасности личной и окружающих людей; наличие позитивных эмоций при соблюдении информационной безопасности и трансляции опыта информационно безопасного поведения, заинтересован в распространении опыта информационно безопасного поведения.

Для рассмотрения структуры рефлексивного компонента оценки уровня сформированности навыков информационно безопасного поведения у подростков обратимся к определению рефлексии М. В. Кларина, который считает, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем; она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки [14].

С целями исследования согласуется вывод Н.В. Алтыниковой и А.Г. Ряписовой, рассматривающих уровень сформированности рефлексивности деятельности через реализацию продуктивно-результативного элемента, представляемого объективной и реалистичной оценкой результатов собственной деятельности, выявлением познавательных и личностных образовательных «приращений», включая оценку качества не только результата, но и планирования этапов деятельности и своего поведения при восстановлении последовательности выполненных действий и построении перспективы дальнейшего развития [15]. Диагностика предполагает измерение уровня рефлексивности через продуктивно-результативный элемент, по мнению авторов, возможна на трех уровнях [15]:

*низкий уровень:* подросток не может «остановить деятельность» и принять позицию наблюдателя; самоанализ не адекватен реальности; продукты целенаправленной рефлексивной деятельности отсутствуют, а стихийной – не осознаются;

*средний уровень:* подросток способен выходить в рефлексивную позицию; основными продуктами рефлексивной деятельности являются знания и способы действий в вопросах информационной безопасности, развитое чувство ответственности, близкая к адекватной самооценка, осознанные мотивы, принятые конструктивные цели; осознание необходимости и значимости рефлексии; позитивные намерения мобилизации усилий на освоение рефлексивной деятельности, адаптивные побуждения, уверенность в успешности реализации усилий, эмоциональный подъем;

*высокий уровень:* подростком освоена целостная рефлексивная позиция; подросток осознает себя субъектом рефлексивного акта; определяет цели, осознает борьбу мотивов, формирует систему ценностей, ведет поиск личностных смыслов; оценивает свои возможности и вырабатывает личностно значимые критерии успешности деятельности, личностный способ осуществления учебно-познавательной деятельности и собственную систему действий; испытывает потребность в осознании своего образовательного «приращения» в рефлексивном самоуправлении своей деятельностью.

## Заключение

Информационно безопасное поведение подростков можно рассматривать как поведение, обеспечивающее безопасность подростка при организации поиска, сбора, обработки, анализа и кодификации, использования и хранения информации с применением различных информационных источников, не наносящее вред окружающим людям при организации вышеуказанных форм деятельности.

В науке и практике рассматриваются различные вопросы, связанные с нивелированием информационных угроз для современных подростков: нормативное регулирование, методологическое обеспечение информационной безопасности детей, информационная безопасность в семье и образовательной организации, роль семьи и педагога в обеспечении информационной безопасности, информационная безопасность детей дошкольного и школьно-

го возраста в системе дополнительного образования, информационная безопасность в сети Интернет, технологии формирования информационной безопасности подростков.

Технология формирования навыков информационно безопасного поведения подростков в образовательной организации предполагает реализацию нескольких взаимосвязанных этапов, каждый из которых связан с формированием компонентов информационно безопасного поведения: этап актуализации и ознакомления связан с формированием ценностно-мотивационного компонента в поведении подростка в отношении информационной безопасности; этап понимания и преобразования – с формированием когнитивного компонента; этап применения и принятия – с формированием деятельностного компонента; этап анализа и синтеза – с формированием аналитического компонента; рефлексивный этап – с формированием креативного компонента.

Оценка результативности реализации этапов технологии формирования навыков информационно безопасного поведения подростков возможна, исходя из целей ее реализации, по знанию (когнитивному) (уровень освоения информации по вопросам информационной безопасности), мотивационно-деятельностному (уровень готовности подростка на основе полученных знаний к информационно безопасному поведению, личная демонстрация форм информационно безопасного поведения), рефлексивному (готовность подростка к осмыслению и трансляции информации и поведенческих моделей в вопросах информационной безопасности) критериям.

#### **Вклад авторов / Contribution of the authors**

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation

#### **Конфликт интересов / Conflict of Interest**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

#### **Список источников / References**

1. Семухин С.Д. Нормативно-правовая база информационной безопасности детей, проблемы воздействия на ребёнка и пути решения // Правовое регулирование экономической деятельности. 2022. № 2. С. 35–41.  
Semukhin S.D. Regulatory and legal framework for information security of children, problems of impact on the child and solutions. *Legal regulation of economic activity*, 2022, no. 2, pp. 35–41. (In Russ.).
2. Полянина А.К. Дефекты правового обеспечения информационной безопасности детей // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2022. Т. 3, № S(89). С. 16–18.  
Polyanina A.K. Defects in the legal provision of information security for children. *Actual problems of humanitarian and socio-economic sciences*, 2022, vol. 3, no. S(89), pp. 16–18. (In Russ.).
3. Полянина А.К. Технологии управления информационной безопасностью детей // Информационные технологии в экономике и управлении: сборник материалов V всероссийской научно-практической конференции. Махачкала, 2022. С. 80–81.  
Polyanina A.K. Technologies for managing information security for children. Information technologies in economics and management: collection of materials of the V All-Russian scientific and practical conference. Makhachkala, 2022. P. 80–81. (In Russ.).
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. Москва: Смысл, 2017. 375 с.



- Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. The digital generation of Russia: competence and security. Moscow, Science Publ., 2017. 375 p. (In Russ.).
5. Тарасова А.В., Маскалянова С.А. Педагогические подходы к обеспечению информационной безопасности детей и подростков в сети Интернет // Психолого-социально-педагогический светофор информационной среды. сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Липецк, 2022. С. 41–47.  
Tarasova A.V., Maskalyanova S.A. Pedagogical approaches to ensuring information security of children and adolescents on the Internet. *Psychological, socio-pedagogical traffic light of the information environment: collection of materials of the interregional scientific and practical conference*. Lipetsk, 2022, pp. 41–47. (In Russ.).
  6. Долматова Ю.Ю., Тафинцева Л.М. Информационная безопасность и защита прав детей в Интернет-среде // Психолого-социально-педагогический светофор информационной среды. сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Липецк, 2022. С. 21–26.  
Dolmatova Yu.Yu., Tafintseva L.M. Information security and protection of children's rights in the Internet environment. *Psychological, socio-pedagogical traffic light of the information environment: collection of materials of the interregional scientific and practical conference*. Lipetsk, 2022, pp. 21–26. (In Russ.).
  7. Контылева Е.А., Сагалаев А.В. Информационная безопасность детей и подростков в сети интернет // Энергетические установки и технологии. 2023. Т. 9, № 1. С. 165–172.  
Kontyleva E.A., Sagalaev A.V. Information security of children and adolescents on the Internet. *Power plants and technologies*, 2023, vol. 9, no. 1, pp. 165–172. (In Russ.).
  8. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 165 с.  
Zagvyazinsky V.I. Methodology and methodology of didactic research. Moscow, Pedagogy Publ, 1982. 165 p. (In Russ.).
  9. Ефимов В.Н. Информационно безопасное поведение подростков // Образование и общество. 2022. № 6(137). С. 126–133.  
Efimov V.N. Information-safe behavior of adolescents. *Education and society*, 2022, no. 6 (137), pp. 126–133. (In Russ.).
  10. Галагузова Ю.Н., Ефимов В.Н. Технология формирования информационно безопасного поведения учащихся на уроках информатики // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4(61). С. 31–36.  
Galaguzova Yu.N., Efimov V.N. Technology for the formation of information-safe behavior of students in computer science lessons. *Chelyabinsk Humanities*, 2022, no. 4(61), pp. 31–36. (In Russ.).
  11. Астафьева О.Н., Захарова О.А. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества // Медиакультура новой России: методология, технология, практики. Екатеринбург; Москва: Академ. проект, 2007. С. 374–385.  
Astafyeva O. N., Zakharova O.A. Information and communication competence of a person in the conditions of the formation of an information society. *Media Culture of the New Russia: methodology, technology, and practices*. Yekaterinburg, Moscow, Academ. the project Publ., 2007, pp. 374–385. (In Russ.).
  12. Дерендяева Н.С. Структура, критерии, уровни и показатели сформированности культуры информационной безопасности школьников // Наука и школа. 2016. № 5. С. 190–195.  
Derendyaeva N.S. Structure, criteria, levels and indicators of formation of culture of information security of schoolchildren. *Science and school*, 2016, no. 5, pp. 190–195. (In Russ.).
  13. Борисова Т.В. Развитие информационной культуры младших школьников в пространстве воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2014. 31 с.  
Borisova T.V. The development of information culture of younger schoolchildren in the space of education: abstract of PhD (Pedagogy) Thesis. Moscow, 2014. 31 p. (In Russ.).
  14. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва, 1994. 222 с.  
Klarin M.V. Innovative models of teaching in foreign pedagogical searches. Moscow, 1994. 222 p. (In Russ.).

15. Алтыникова Н.В., Ряписова А.Г. Оценивание сформированности рефлексивных умений студентов в образовательном процессе // Вестник педагогических инноваций. 2016. № 3(43). С. 5–20.  
Altynikova N.V., Ryapisova A.G. Assessment of the formation of students' reflexive skills in the educational process. *Bulletin of pedagogical innovations*, 2016, no. 3(43), pp. 5–20. (In Russ.).

**Информация об авторах / Information about the authors**

**Ефимов Виталий Николаевич** – учитель информатики, Марьинская школа № 1566 памяти Героев Сталинградской битвы, Москва, Российская Федерация, efimov@1566.ru

**Vitaly N. Efimov**, computer science teacher, Maryinskaya school No. 1566 in memory of the Heroes of the Battle of Stalingrad, Moscow, Russian Federation, efimov@1566.ru

**Информация о статье / Information about the article**

Статья поступила в редакцию 13.06.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 16.06.2024.

The article was submitted 13.06.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 16.06.2024.



## Личностные основания профилактики неконструктивного рискового поведения подростков

Е.В. Москвина

Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация  
✉ [elena230877@yandex.ru](mailto:elena230877@yandex.ru)

**Аннотация.** Целью представленного исследования является описание применения основ личностного методологического подхода в профилактике неконструктивного рискованного поведения подростков. Интерес исследователей и практиков педагогики в вопросах изучения природы появления рискованного поведения подростков связан с решением задач поиска эффективных технологий его профилактики. К особенностям неконструктивного рискованного поведения подростков можно отнести то, что оно начинается как экспериментирование на фоне проявленной готовности к риску. Однако рискованное поведение может закрепиться в связи с формированием психологического комплекса в структуре личности подростка. Активный научный поиск в этой области связан с тем, что такая форма поведенческих проявлений несет в себе неочевидный для подростка баланс положительных и отрицательных исходов в отношении его жизни и здоровья. Анализ источников позволил автору прийти к выводу о том, что личностный подход в русле профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков предполагает отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия и реализуется через принципы педагогической целесообразности (определяет комплекс средств достижения прогнозируемой цели, способствующих получению положительного результата с ориентацией на особенности личности самого подростка) и природосообразности (предполагает учет в работе природных особенностей подросткового возраста, способствующих возникновению поведенческих отклонений, и построение педагогически целесообразной профилактической траектории).

**Ключевые слова:** рискованное поведение, подростки, личностный подход, принцип педагогической целесообразности, принцип природосообразности

**Для цитирования:** Москвина Е.В. Личностные основания профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков // Социальная компетентность. 2023. Т. 8, № 4. С. 35–41.

## Personal grounds for the prevention of unconstructive risky behavior in adolescents

E.V. Moskvina

State University of Education, Moscow, Russian Federation, ✉ [elena230877@yandex.ru](mailto:elena230877@yandex.ru)

**Abstract.** The purpose of the presented study is to describe the application of the basics of a personal methodological approach in the prevention of unconstructive risky behavior of adolescents. The interest of researchers and practitioners of pedagogy in studying the nature of the emergence of risky behavior in adolescents is associated with solving the problems of finding effective technologies for its prevention. The peculiarities of unconstructive risky behavior of adolescents include the fact that it begins as experimentation against the background of a demonstrated willingness to take risks. However, risky behavior can become entrenched due to the formation of a psychological complex in the structure of a teenager's personality. An active scientific search in this area is due to the fact that this form of behavioral manifestations carries a balance of positive and negative outcomes in relation to his life and health that is not obvious to a teenager. The analysis of the sources allowed the author to come to the conclusion that a personal approach in line with the prevention of

unconstructive risky behavior of adolescents presupposes the teacher's attitude to the pupil as a person, as a self-conscious responsible subject of his own development and as a subject of educational interaction and is implemented through the principles of pedagogical expediency (defines a set of means to achieve a predictable goal, contributing to a positive result with a focus on the personality traits of the teenager himself) and conformity to nature (involves taking into account the natural characteristics of adolescence in the work, contributing to the emergence of behavioral deviations, and building a pedagogically appropriate preventive trajectory).

**Keywords:** risky behavior, adolescents, personal approach, the principle of pedagogical expediency, the principle of conformity to nature

**For citation:** Moskvina E.V. Personal grounds for the prevention of unconstructive risky behavior in adolescents. *Social Competence*, 2023, vol. 8, no. 4, pp. 35–41. (In Russ.).

## Введение

Особенности процессов взросления подростков, их активной социализации всегда остаются в поле внимания исследователей в области педагогики, психологии, медицины, что связано с такими возможными поведенческими проявлениями, как девиация, понимаемая в качестве отклонения от общепринятых норм. Современная социальная ситуация оказывает серьезное влияние на взросление подрастающего поколения, в том числе в вопросах проявления у подростков рискованных форм поведения.

Риск, согласно В.И. Далю, понимается как отвага, смелость, решимость, действие на авось, наудачу, а рисковое дело – неверное, сомнительное, опасное действие [1]. Как отмечает С.И. Ворошилин, рисковое поведение опасно для жизни, оно всегда составляло заметную часть человеческой активности, являясь, несмотря на нежелательные последствия, важным средством адаптации человека к жизни [2].

Проявления рискованного поведения А.С. Рахимкулова и В.А. Розанов считают типичными для подросткового возраста, включая в формы рискованного поведения вождение автомобиля на высокой скорости и под действием психоактивных веществ, раннее начало сексуальной жизни без применения средств контрацепции, нелегальное использование наркотиков, хулиганство, антисоциальные проявления, частое нарушение закона, насилие и ношение оружия. При этом они подчеркивают, что повышенная склонность к риску обычно проявляется не в одном каком-то виде поведения, а в нескольких одновременно [3].

А.С. Рахимкулова, анализируя рискованное поведение подростков, утверждает, что гораздо большее влияние на рискованное поведение подростков оказывают не биологические, а психологические и социальные факторы [4].

Работы Т.П. Авдуловой, Е.В. Витковской, Е.В. Поневаж позволили установить связь между уровнем склонности к риску и стремлением к взрослости и самостоятельности для юношей, а также между уровнем склонности к риску и недооценкой исходов в качестве причины риска для девушек. Рискованное поведение, по мнению исследователей, обусловлено такими характеристиками личности, как практичность, низкая экспрессивность, высокая саморегуляция, жесткость в отношениях, доверчивость. Они также отмечают, что рискованное поведение можно охарактеризовать как целостную активность человека, которая направлена на удовлетворение психологических, биологических, физиологических и социальных потребностей, связанных с повышенным риском [5].

Исследуя феномен рискованного сексуального поведения, Ю.А. Амирханян определяет его как одну из форм девиантного поведения либо деятельность, направленную на достижение цели, связанной с риском наступления негативных медицинских, психологических, социальных последствий [6].

Т.П. Авдулова определяет рискованное поведение подростков как поведение, несущее добровольное допущение риска для здоровья или жизни субъекта, содержащее определен-

ные выгоды и цели и неочевидный баланс положительных и отрицательных исходов, субъективно воспринимаемый как значимый, при этом для подростка субъективное значение положительных и отрицательных исходов такого поведения существенно больше, чем для взрослого [7]

А.В. Сперанская, С.А. Прокопьева, Д. А. Кузнецова рассматривают рисковое поведение как комплексное явление, формирующееся в относительно стабильной группе и характеризующееся активным вовлечением в этот процесс ее участников и посторонних лиц [8].

А.В. Смирнов указывает на различную природу форм рискового поведения подростков, что побуждает исследователей занимать различные методологические и методические позиции при организации его диагностирования и профилактики [9].

Под рисковым поведением Е.В. Москвина и М.А. Рябова понимают поведение, несущее в себе добровольное принятие элементов риска для здоровья или жизни субъекта, содержащее элемент достижения определенной цели и неочевидный баланс положительных и отрицательных исходов, субъективно воспринимаемый как значимый [10].

Толкование дефиниции «рисковое поведение» позволяет говорить о том, что рисковое поведение выступает неотъемлемой характеристикой процессов социализации личности подростка, а неоправданный риск в подростковом возрасте свидетельствует о появлении социальных возможностей, их желании самоутвердиться, определить границы самостоятельности.

### **Методы и методология исследования**

В данном исследовании мы исходили из положения, что рисковое поведение подростков обладает определенными характеристиками. К ним можно отнести:

- добровольное, направленное на достижение определенной цели;
- связано с экспериментированием с собственными возможностями и различными видами опытов и переживаний, а также формированием самоидентичности;
- начинается как экспериментирование на фоне проявленной готовности подростков к риску, однако может закрепиться в связи с формированием психологического комплекса в структуре личности подростка;
- несет в себе неочевидный для подростка баланс положительных и отрицательных исходов в отношении его жизни и здоровья при недостаточной осознанности им степени возможного риска с неблагоприятным исходом.

На основании психологических особенностей рискового поведения в качестве методологического основания его профилактики выделен личностный подход как базовый конструкт для поиска средств и методов организации профилактической работы в отношении феномена неконструктивного рискового поведения.

### **Результаты и обсуждение**

Обеспокоенность общества в отношении рисковых форм поведения подростков связана с тем, что формы рискового поведения можно условно разделить на конструктивные и неконструктивные. Категорирование рискового поведения основывается на получаемых эффектах его демонстрации в подростковом возрасте: конструктивный риск может способствовать развитию социально одобряемых характеристик, тогда как неконструктивный риск связан с созданием жизненных ситуаций, угрожающих жизни и здоровью подростков [11].

Несмотря на актуальность заявленного исследования, до сих пор так и не представлен технологический инструментарий, позволяющий специалистам, своевременно диагностировать формирование неконструктивного рискового поведения подростков, оценивать его направленность, а также выработать профилактическую траекторию формирования поведенческих стратегий подростков, не связанных с угрозой для их жизни и здоровья.

Цель нашего исследования – поиск методологических оснований для организации результативной профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков. Несомненной ресурсностью в решении задач названной деятельности с позиции педагогики обладает личностный подход, позволяющий относиться к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия [12].

Под личностным подходом В.М. Полонский понимает совокупность приемов, методов в исследовании какой-либо педагогической проблемы [13]. М.А. Галагузова определяет этот подход как общенаучную категорию, имеющую два значения: исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, определяющее основу исследовательской деятельности, и как направление изучения объекта (предмета) исследования [14].

На основе сказанного можно говорить о том, что применение содержательно-организационных основ личностного подхода может выступать исходным положением при организации профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков, определяя используемые приемы и методы для достижения прогнозируемого положительного результата профилактической работы.

Реализация личностного подхода в деле профилактики неконструктивного рискованного поведения подростка связана с развитием позитивных установок участников профилактической деятельности на сам подход и организацией профилактических процессов или их отдельных компонентов в соответствии с его ценностями. При реализации профилактической работы в отношении подростков с неконструктивным рискованным поведением исходные положения личностного подхода должны переноситься в любой компонент ее системы на основе фундаментальных дидактических исследований. Ориентиром в работе с подростком становится ценность личности и признание ее свободного саморазвития, воли и самосознания, что в трактовании И.П. Соловьевой является основной ценностью педагогики [15].

Ориентирами профилактической работы выступают личностные функции, которые реализуют феномен «быть личностью». К таким функциям относятся «мотивирующая (принятие и обоснование деятельности), опосредующая (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизийная (видение скрытых противоречий действительности), критическая (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), рефлексивная, смыслотворческая, ориентирующая (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения), ... самореализующая (стремление к признанию своего «я» окружающими) ...» [16].

Личностный подход в рамках организации профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков может быть реализован на основе методологических принципов педагогической целесообразности и природосообразности.

Принцип целесообразности понимается как свойство процессов и явлений приводить к определенному результату, достигать цели в широком или узком смысле слова [17]. В педагогике принцип целесообразности является одним из ключевых, так как согласно поставленным целям определяет подбор средств его реализации в профилактике неконструктивного рискованного поведения подростков. Суть принципа педагогической целесообразности определил А.С. Макаренко, высказав идею о том, что ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей, всякое средство должно быть педагогически целесообразным, что проверяется опытным путем [18]. Согласно положениям принципа педагогической целесообразности, профилактика неконструктивного рискованного поведения подростков на основе личностного подхода включает комплекс средств достижения прогнозируемой цели, способствующих получению положительного результата с ориентацией на особенности личности самого подростка.

Принцип природосообразности продолжает и развивает идеи принципа педагогической целесообразности. И.Г. Песталоцци отмечал, что над свободным воспитанием должно стоять целенаправленное воздействие воспитателя – как условие для развития природных способностей ребёнка [19]. Природосообразность, по мнению К.С. Тенитиловой, С.М. Абаевой, В.Г. Беляевой, заключается в восприятии человека – объекта и субъекта воспитания – как части живой природы, и согласно этому принципу следует учитывать возраст воспитанника, его индивидуальные особенности, гармонизировать отношения человека с природой [20]. Применительно к профилактике неконструктивного рискованного поведения подростков принцип природосообразности предполагает учет природных особенностей подросткового возраста, способствующих возникновению поведенческих отклонений, с опорой на ресурсы природных особенностей каждого подростка при построении личностной педагогически целесообразной профилактической траектории.

Применение основ личностного подхода в качестве ориентиров профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков на основе методологических принципов педагогической целесообразности и природосообразности позволяет организаторам этой деятельности наполнить ее целесообразным и природосообразным технологическим и организационным содержанием, определить приемы и методы, предполагающие достижение прогнозируемого результата профилактических процессов.

### **Заключение**

Феномен неконструктивного рискованного поведения подростков вызывает активный интерес исследователей и практиков педагогики, а также формирует социальный запрос на разработку эффективных технологий его профилактики в связи с выделенными особенностями такого поведения. К ним, в первую очередь, относится то, что неконструктивное рискованное поведение начинается как экспериментирование на фоне проявленной готовности подростков к риску, однако может закрепиться в структуре личности подростка, несет в себе неочевидный для него баланс положительных и отрицательных исходов в отношении жизни и здоровья при проявлении рискованных форм поведения из-за недостаточной осознанности им степени возможного риска с неблагоприятным исходом.

В качестве методологического основания результативной профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков с позиции педагогики может выступать личностный подход, позволяющий педагогу относиться к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия, реализующийся через принципы педагогической целесообразности и природосообразности. Принцип педагогической целесообразности профилактики неконструктивного рискованного поведения подростков на основе личностного подхода включает комплекс средств достижения прогнозируемой цели, способствующих получению положительного результата с ориентацией на особенности личности самого подростка. Принцип природосообразности, в развитие идей педагогической целесообразности, предполагает учет в работе природных особенностей подросткового возраста, способствующих возникновению поведенческих отклонений.

### **Вклад авторов / Contribution of the authors**

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation

### Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

### Список источников / References

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: современная версия. Москва: Эксмо, 2001. 736 с.  
Dal V.I. Explanatory dictionary of the Russian language: modern version. Moscow, Eksmo Publ., 2001. 736 p. (In Russ.).
2. Ворошилин С.И. Проблема классификации патологического рискованного поведения антисоциального характера и факторов его распространения на примере "трейнсёрфинга" ("зацепинга") // Тюменский медицинский журнал. 2013. Т. 15, № 1. С. 38–39.  
Voroshilin S.I. The problem of classification of pathological risk behavior of an antisocial nature and factors of its spread on the example of "trainsurfing" ("hooking"). *Tyumen Medical Journal*, 2013, vol. 15, no. 1, pp. 38–39. (In Russ.).
3. Рахимкулова А.С., Розанов В.А. Взаимосвязь суицидальных и рискованных поведений у подростков // Академический журнал Западной Сибири. 2012. № 5. С. 31–32.  
Rakhimkulova A.S., Rozanov V.A. Interrelation of suicidal and risky behaviors in adolescents. *Academic Journal of Western Siberia*, 2012, no. 5, pp. 31–32. (In Russ.).
4. Рахимкулова А.С. Некоторые характеристики рискованного поведения подростков (предварительный анализ) // Тюменский медицинский журнал. 2013. Т. 15, № 3. С. 23–25.  
Rakhimkulova A.S. Some characteristics of risky behavior of adolescents (preliminary analysis). *Tyumen Medical Journal*, 2013, vol. 15, no. 3, pp. 23–25. (In Russ.).
5. Авдулова Т.П., Витковская Е.В., Поневаж Е.В. Рискованное поведение в юности: отклонение или норма? // Клиническая и специальная психология. 2013. № 3. С. 62–73.  
Avdulova T.P., Vitkovskaya E.V., Ponevazh E.V. Risky behavior in youth: deviation or norm? *Clinical and special psychology*, 2013, no. 3, pp. 62–73. (In Russ.).
6. Амирханян Ю.А. Рискованное сексуальное поведение: диагностика и профилактика, дисс. ... канд. социол. наук. Санкт-Петербург, 1999. 205 с.  
Amirkhanyan Yu.A. Risky sexual behavior: diagnosis and prevention, Ph. D. thesis sociological sciences. Saint Petersburg, 1999. 205 p. (In Russ.).
7. Авдулова Т. П. Склонность к риску в отрочестве // Психология обучения. 2011. № 2. С. 43–52.  
Avdulova T. P. Propensity to risk in adolescence. *Psychology of learning*, 2011, no. 2, pp. 43–52. (In Russ.).
8. Сперанская А.В. Диагностика буллинга в подростковой среде // Теоретические подходы к обоснованию существования буллинга в детской и подростковой среде. Ялта, 2021. С. 143–157.  
Speranskaya A.V. Diagnostics of bullying in the adolescent environment. *Theoretical approaches to substantiating the existence of bullying in children and adolescents*. Yalta, 2021, pp. 143–157. (In Russ.).
9. Смирнов А.В. Рискованное поведение школьников: формы, этиология, последствия // Вестник Югорского государственного университета. 2022. № 2(65). С. 190–206.  
Smirnov A.V. Risky behavior of schoolchildren: forms, etiology, consequences. *Bulletin of the Yugra State University*, 2022, no. 2(65), pp. 190–206. (In Russ.).
10. Москвина Е.В., Рябова М.А. Рискованное поведение подростков: содержание понятия // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 94–1. С. 111–114.  
Moskvina E.V., Ryabova M.A. Risky behavior of adolescents: the content of the concept. *Trends in the development of science and education*, 2023, no. 94–1, pp. 111–114. (In Russ.).
11. Москвина Е.В. Возможности среды современной школы в профилактике рискованного поведения подростков // Развитие образования. 2023. Т. 6, № 3. С. 27–32.  
Moskvina E.V. Possibilities of the modern school environment in the prevention of risky behavior of adolescents. *Development of education*, 2023, vol. 6, no. 3, pp. 27–32. (In Russ.).



12. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. Москва, 2002. 527 с. В.М. Bim-Bad [chief ed.]. Pedagogical encyclopedic dictionary. Moscow, 2002. 527 p. (In Russ.).
13. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с. Polonsky V.M. Dictionary of education and pedagogy. Moscow, Higher School Publ., 2004. 512 p. (In Russ.).
14. Галагузова М.А. Диссертационное исследование по педагогике: вопросы и ответы. Екатеринбург, 2011. 255 с. Galaguzova M.A. Dissertation research on pedagogy: questions and answers. Yekaterinburg, 2011. 255 p. (In Russ.).
15. Соловьева И.П. Личностный подход как методология и технология научно-методического сопровождения педагогических коллективов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2010. Т. 3, № 3. С. 61–71. Solovyova I.P. Personal approach as methodology and technology of scientific and methodological support of pedagogical collectives. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 2010, vol. 3, no. 3, pp. 61–71. (In Russ.).
16. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: К постановке проблемы / под ред. И.А. Зимней. В 2 кн. Москва, 2001. Ч. 1. 336 с. The general strategy of education in the educational system of Russia. To pose the problem. In 2 books. Ed. of I.A. Zimnaya. Moscow, 2001. Part 1. 336 p. (In Russ.).
17. Ширшов Е.В. Информация, образование, дидактика, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений. Москва, 2017. <https://www.monographies.ru/en/book/section?id=13615>. (дата обращения: 30.01.2023). Shirshov E.V. Information, education, didactics, teaching methods and technologies. Dictionary of key concepts and definitions. Moscow, 2017. (In Russ.). <https://www.monographies.ru/en/book/section?id=13615> (accessed: 30.01.2023).
18. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в восьми томах. Т. 4. Москва: Педагогика, 1984. 400 с. Makarenko A.S. Pedagogical works in eight volumes. Vol. 4. Moscow, Pedagogy Publ., 1984. 400 p. (In Russ.).
19. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Москва: Педагогика, 1981. 416 с. Pestalozzi I.G. Selected pedagogical works. In 2 vol. Moscow, Pedagogy Publ., 1981. 416 p. (In Russ.).
20. Тенилово К.С., Абаева С.М., Беляева В.Г. Принцип природосообразности в воспитании: история и современность // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 8–3(110). С. 118–120. Tenitilova K.S., Abaeva S.M., Belyaeva V.G. The principle of naturalness in education: history and modernity. *International Scientific Research Journal*, 2021, no. 8-3(110), pp. 118–120. (In Russ.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Москвина Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры современных образовательных технологий, Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация, elena230877@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5965-6261>

**Elena V. Moskvina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Modern Educational Technologies, State University of Education, Moscow, Russian Federation, elena230877@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5965-6261>

#### Информация о статье / Information about the article

Статья поступила в редакцию 08.06.2024; одобрена после рецензирования 10.06.2024; принята к публикации 14.06.2024.

The article was submitted 08.06.2024; approved after reviewing 10.06.2024; accepted for publication 14.06.2024.



## Модель профилактики мобильной зависимости подростков

Н.Н. Лабарешных, Е.В. Москвина ✉

Государственный университет просвещения,  
Москва, Российская Федерация, ✉ [elena230877@yandex.ru](mailto:elena230877@yandex.ru)

**Аннотация.** В исследовании представлена концептуальная модель профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей, включающая целевой, содержательно-организационный и результативно-оценочный блоки. Методологическим основанием реализации модели выступают аксиологический, системный и деятельностный подходы, реализуемые на основании принципов здоровьесбережения, синергии, конструктивного взаимодействия и личностной ориентации. Содержательно-организационный блок модели представлен педагогическими условиями (конструктивное взаимодействие классного руководителя и родителя, систематичность профилактических мероприятий, опережающий характер воздействия на ситуацию риска), реализуемые в трех этапах: повышение информированности родителей (пассивный), вовлечение родителей в различные формы деятельности (активный), совместная деятельность классного руководителя и родителей (интерактивный). В результативно-оценочном блоке представлены критерии диагностирования результативности реализации педагогических условий в когнитивном, социальном и ценностном компонентах на высоком, среднем или низком уровнях. В статье представлен анализ источников по проблемам мобильно-зависимого поведения подростков, уточнения понятия «мобильная зависимость подростков».

**Ключевые слова:** мобильная зависимость, профилактика, подростки, методологические подходы, принципы, педагогические условия, родители

**Для цитирования:** Лабарешных Н.Н., Москвина Е.В. Модель профилактики мобильной зависимости подростков // Социальная компетентность. 2023. Т. 8, № 4. С. 42–52.

## A model for preventing adolescent mobile addiction

N.N. Labareshnykh, E.V. Moskvina ✉

State University of Education, Moscow, Russian Federation  
✉ [elena230877@yandex.ru](mailto:elena230877@yandex.ru)

**Abstract.** The study presents a conceptual model for the prevention of adolescent mobile addiction in the interaction of a classroom teacher and parents, including targeted, content-organizational and performance-evaluation blocks. The methodological basis for the implementation of the model is axiological, systemic and activity-based approaches implemented in the principles of health conservation, synergy, constructive interaction and personal orientation. The content and organizational block of the model is represented by pedagogical conditions (constructive interaction between the class teacher and the parent, the systematic nature of preventive measures, the proactive nature of the impact on the risk situation), implemented in three stages: raising awareness of parents (passive), involving parents in various forms of activity (active), joint activities of the class teacher and parents (interactive). The performance evaluation block presents criteria for diagnosing the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions in cognitive, social and value components at high, medium or low levels. The article presents an analysis of sources on the problems of mobile-dependent behavior of adolescents, clarifying the concept of "mobile dependence of adolescents".

**Keywords:** mobile addiction, prevention, prevention, methodological approaches, principles, pedagogical conditions, parents

**For citation:** Labareshnykh N.N., Moskvina E.V. A model for preventing adolescent mobile addiction. *Social Competence*, 2023, vol. 8, no. 4, pp. 42–52. (In Russ.).

## **Введение**

В последнее десятилетие мобильные технологии вышли за пределы узкоспециализированной среды научно-технического процесса и стали неотъемлемой частью повседневной жизни. Мобильные технологии изменили информационное пространство современного подростка как по характеру, содержанию, объёму, так и по степени воздействия. Однако наряду с положительными аспектами использования мобильных технологий выявляются асоциальные проблемы их применения. Переживая сложный период физиологического и психического развития личности, подростки не обладают устоявшимися стратегиями социального поведения, испытывают трудности в адаптации, самоопределении, поэтому зачастую прибегают к решению проблем в формате ухода от реальности путём мобильно-зависимой стратегии взаимодействия с миром.

Мобильная зависимость и ее профилактика представляются сложными явлениями, требующими детального изучения с различных позиций в разнообразных направлениях исследований. Анализ научных работ позволяет констатировать, что проблемы мобильно-зависимого поведения подростков изучаются в рамках педагогики (М.В. Бредихина, М.С. Иванов, Ф.А. Саглам, В.А. Плешаков и др.), психологии (Е.А. Войскунский, М. Гриффинс, А.Е. Жичкина, М.С. Иванов, Е.И. Изотова и др.), медицины (Т.Ю. Бальбот, М.Н. Степанова, Л.Н. Юрьева, К. Янг и др.).

Для данного исследования особой ценностью обладают труды в области педагогической науки. Так, М.С. Иванов выделяет личностные особенности мобильных аддиктов [1], Ф.А. Саглам характеризует условия коррекции мобильной аддикции у подростков [2], М.В. Бредихина раскрывает условия педагогической профилактики игровых зависимостей [3], В.А. Плешаков изучает процессы социализации подростков в виртуальном пространстве [4].

Н.Н. Лабарешных и Ю.Н. Галагузова рассматривают содержание понятия мобильной зависимости и определяют ее как нехимическую зависимость или расстройство поведения, проявляющееся в эмоциональном и физическом дискомфорте при постоянном использовании мобильного телефона с интернетом в связи с боязнью живого общения или отсутствием в окружающей действительности положительных эмоций, которое пагубно влияет на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности человека [5].

Несомненно, расстройство поведения подростка, обусловленное чрезмерным использованием мобильных устройств, требует внимания исследователей и практиков педагогики к поиску и разработке результативных технологий проведения профилактической работы. Такие технологии выступают как совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, способствующих формированию состояния подростка, когда мобильное устройство становится предметом культа. В этом состоянии подросток бессознательно совершает звонок ради самого звонка, не осознавая своих действий. Он не способен объяснить их причину, считает мобильное устройство частью себя, а без него чувствует себя неполноценным, испытывает не только психологический, но и физический дискомфорт. Профилактика мобильной зависимости как целенаправленная деятельность по достижению прогнозируемого результата должна носить системный характер, объединяя определенные компоненты, взаимосвязанные и взаимообусловленные, поэтапная реализация которых будет способствовать получению положительного эффекта в деятельности по профилактике мобильной зависимости.

Цель данной статьи заключается в описании концептуальной модели профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей. Эта цель реализуется посредством ряда задач: определение методологического аппарата

организации профилактики мобильной зависимости подростков; описание педагогических условий, этапов и содержания деятельности в рамках достижения поставленной цели; определение критериально-уровневой шкалы оценки полученных результатов.

### Методы и методология исследования

В процессе исследования использовались как теоретические методы научного исследования: индукция, анализ и синтез, так и эмпирические методы: наблюдение, сравнение, абстрагирование. Методы научного исследования применялись при работе с источниками, связанными с описанием научных и практических вопросов профилактики мобильной зависимости подростков.

Методологическую основу нашего исследования составляют содержательные основы аксиологического подхода в контексте профилактики мобильной зависимости подростков, который ценностную ориентацию объекта исследования ставит в центре внимания исследователя [6]. Положения системного подхода в исследовании предполагают рассмотрение объектов как систем, ориентируют исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину [7]. Деятельностный подход выступает как методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции деятельности [8].

### Результаты и обсуждение

Концептуальная модель профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей включает три взаимообусловленных блока: целевой, содержательно-организационный и результативно-оценочный (см. рисунок).

В рамках целевого блока определены цель и методологические основания организации профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей в рамках реализации в целях названной деятельности основ методологических подходов.

**Аксиологический подход** ставит ценностную ориентацию объекта исследования в центре внимания исследователя. Смысл аксиологического подхода в контексте профилактики мобильной зависимости подростков может быть раскрыт через систему аксиологических принципов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей: равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащение диалога между традиционалистами и новаторами; экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм. Аксиологический подход позволяет рассматривать ценности в работе с подростками как системное образование, выделяя при этом в качестве приоритета общечеловеческие и национальные ценности и приоритетные задачи в виде раскрытия ценностей как сущностных сил личности, ее интеллектуального, нравственного и творческого потенциалов.

**Системный подход** выступает в качестве основы рассмотрения подростковой мобильной зависимости в контексте глобальных социальных, культурных и экономических процессов. Системный подход выступает в качестве базиса понимания, какие факторы и причины мобильной зависимости могут быть универсальными, а какие зависят от конкретных контекстуальных условий, что позволяет разрабатывать более эффективные и взаимосвязанные стратегии профилактики. Применительно к профилактике мобильной зависимости подростков данный подход предполагает учет всех факторов, влияющих на ее формирование, таких как

индивидуальные особенности самого подростка, его психологический и эмоциональный статус, семейная среда, школьные проблемы, социальное окружение. Анализ этих факторов позволяет выявить возможные причины формирования мобильной зависимости у подростка, а также разработать и реализовать целенаправленные систематизированные профилактические мероприятия.



### Модель профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей

A model for the prevention of adolescent mobile addiction in the interaction of a classroom teacher and parents

**Деятельностный подход** выступает в качестве основы организации профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей и предполагает, что деятельность участников профилактических процессов будет направлена на становление самосознания подростка и формирование его личности на основе принципа здоровьесбережения. В условиях деятельностного подхода классные руководители, родители и сами подростки выступают как активные участники и организаторы процессов профилактики, взаимодействуя друг с другом, получая в рамках такой деятельности знания и компетенции в вопросах профилактики мобильной зависимости, причинах и способах ее формирования, технологиях ее профилактики. Непосредственно в процессе деятельности участники профилактических процессов становятся ее субъектами, осознанно и мотивированно выстраивая систему профилактических мероприятий.

Реализация методологических подходов подробно раскрывается в принципах личностной ориентации, здоровьесбережения, синергии и конструктивного взаимодействия.

**Принцип личностной ориентации** предполагает отношение к воспитаннику как к сознательному субъекту развития и саморазвития. Данный принцип означает не просто учет особенностей субъекта воспитания, это своеобразная методология организации профилактических мероприятий, нацеленных на нахождение и раскрытие личностных ресурсов воспитанника, востребование его субъектного опыта. Основными позициями принципа личностной ориентации являются: ценность индивидуальности воспитанника как носителя уникального

опыта межличностного взаимодействия; опора на равноправие субъекта и объекта в процессе организации совместной профилактической деятельности; учет предшествующего опыта субъекта в целях объективной интерпретации нравственных суждений и паттернов поведения; развитие потенциала профилактической среды для получения субъектом конструктивного опыта взаимодействия (усвоение общественно значимых норм, формирование положительного личного опыта в целях нравственного совершенствования) [9]. Стоит отметить, что базовая цель принципа личностной ориентации состоит в том, чтобы сформировать в ребенке механизмы реализации личностного потенциала в образовании, нравственном становлении, необходимом для социального самоутверждения.

*Принцип здоровьесбережения* позволяет оптимально организовать образовательный процесс, планировать учебную и внеучебную работу для создания профилактической среды в школе. Здоровьесберегающий принцип – это совокупность нормативно-правовых, материально-технических, медико-гигиенических, психолого-педагогических факторов и условий, определяющих реализацию образовательной деятельности. Здоровьесберегающая среда направлена на гармоничное развитие ребенка в условиях деятельности с учетом его личностных индивидуально-психологических качеств [10].

*Принцип синергии* основывается на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития образовательных систем. Педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем самоопределения и развития личности, рассматривая их с позиции открытости, сотворчества и ориентации на саморазвитие. Синергетический подход основывается на доминировании в образовательной деятельности самообразования, самоорганизации, самоуправления и заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на субъект в целях его самораскрытия и самосовершенствования, самоактуализации в процессе сотрудничества с другими людьми и самим собой [11].

*Принцип конструктивного взаимодействия.* Профилактическая деятельность по предотвращению проявлений мобильно-зависимого поведения подростков оказывается эффективной в случае максимально возможного включения и привлечения ближайшего социального окружения ребенка, стимулирования значимых взрослых к оказанию необходимой помощи подростку, их личному участию в целях обеспечения эффективности взаимодействия. Проблемно ориентированная работа с семьей группы риска способствует стабилизации внутрисемейных отношений, преодолению внутрискрутурного напряжения, достижению семейной устойчивости путем снижения конфликтной, враждебной интенсивности в детско-родительских отношениях.

Содержательно организационный блок концептуальной модели профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей включает описание педагогических условий названной деятельности, этапов ее организации и поддержания деятельности на каждом этапе профилактической работы. В качестве педагогических условий профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей можно рассматривать конструктивное взаимодействие классного руководителя и родителей, систематичность профилактических мероприятий и опережающий характер воздействия на ситуацию риска [12].

Взаимодействие в процессе профилактики мобильной зависимости можно расценивать как конструктивное, если родители и классный руководитель успешно пройдут этапы взаимодействия: взаимопознание (соотнесение целей профилактической работы, выявление сильных сторон и зон риска, таких как нежелание родителей участвовать в деятельности школы и др.); взаимопонимание (понимание рисков мобильной зависимости подростка, принятие необходимости включаться совместно в профилактическую работу); взаимодействие (осуществление совместных профилактических мероприятий, направленных на формирова-

ние у подростков позитивного отношения к тем формам работы, которые предлагаются со стороны классного руководителя и родителей; повышение информированности в вопросах мобильной безопасности и формирование навыков мобильно безопасного поведения); взаимоотношения (получение опыта совместной деятельности и выстраивание ценностных отношений друг с другом и подростками); взаимовлияние (изменение своих установок, мотивов, получение новых знаний, умений, открытость в обсуждении проблемы зависимости), построение теплых доверительных отношений в семье, принятие его.

В качестве педагогического условия рассматривается также систематичность профилактических мероприятий согласно основам системного подхода. Системный подход, основанный на принципах системного мышления, является эффективным инструментом в педагогике для профилактики мобильной зависимости среди современных подростков. Этот подход предполагает рассмотрение подросткового миропонимания и поведения в контексте системы взаимосвязанных факторов и процессов.

Одним из ключевых принципов системного мышления является стремление к комплексной и всесторонней оценке ситуации и учету всех ее компонентов. В случае профилактики мобильной зависимости педагог должен анализировать не только само поведение подростка, но и его социальное окружение, включая взаимодействие с друзьями, семьей и образовательной средой. Только путем системного анализа можно построить стратегию воздействия, которая будет учитывать все эти факторы.

Другим важным принципом системного подхода является учет динамической природы систем. В случае мобильной зависимости поведение подростка со временем может меняться, подвергаясь воздействию различных факторов. Системный подход позволяет педагогу учитывать эти изменения и применять разнообразные стратегии воздействия в зависимости от текущей ситуации. Кроме того, системный подход предоставляет возможность рассматривать подростковую мобильную зависимость в контексте глобальных социальных, культурных и экономических процессов. Такой подход позволяет понять, какие факторы и причины мобильной зависимости могут быть универсальными и какие зависят от конкретных контекстуальных условий, что позволяет разрабатывать более эффективные и взаимосвязанные стратегии профилактики.

Системный подход применительно к профилактике мобильной зависимости подростков позволяет учитывать все факторы, влияющие на ее формирование, такие как индивидуальные особенности самого подростка, его психологический и эмоциональный статус, семейная среда, школьные проблемы, социальное окружение. Анализ этих факторов позволяет выявить возможные причины формирования мобильной зависимости у подростка, а также разработать и реализовать целенаправленные систематизированные профилактические мероприятия.

Характеристики системности в контексте профилактики зависимости подростков включают в себя следующие аспекты: взаимодействие (системность подразумевает, что подросток взаимодействует со своим окружением – семьей, учебным заведением, сверстниками, в связи с чем реализация профилактических мероприятий должна проводиться с учетом этого фактора и способствовать конструктивному взаимодействию между ними); учет контекста (системный подход требует анализа мобильной зависимости в контексте особенностей подросткового возраста и особенностей его окружения, так как, учитывая особенности каждого случая, специалисты могут разработать индивидуальные стратегии профилактики); анализ последствий (системный подход позволяет провести анализ последствий сформировавшейся у подростка мобильной зависимости на всех уровнях системы – от его личности до образовательных и социальных норм, что поможет выявить причины и влияние зависимости и разработать соответствующие меры профилактики); комплексность (системный подход предпола-

гает комплексное видение проблемы мобильной зависимости подростков, что требует охвата профилактической работой всех аспектов жизнедеятельности подростка: личностных, социальных, психологических).

Опережающий характер воздействия на ситуацию риска как педагогическое условие предполагает активное профилактическое вмешательство до возникновения серьезных последствий и учет индивидуальных особенностей каждого подростка. Для снижения рисков формирования мобильной зависимости у подростков необходимо понимание распространенности использования мобильных устройств и негативных последствий их нерегламентированного использования. Также важно понимание факторов, способствующих развитию у подростков мобильной зависимости: отсутствие контроля со стороны родителей, интенсивное использование социальных сетей и игровых приложений. Реализация педагогических условий основывается на методах профилактики мобильной зависимости подростков и возможных стратегиях для предотвращения ее развития, а также техниках саморегуляции подростков в использовании мобильных устройств и осознанного поведения в онлайн пространстве.

Опережающий характер воздействия на ситуацию риска в качестве педагогического условия профилактики мобильной зависимости среди подростков предполагает раннее выявление потенциальных факторов риска, которые могут способствовать формированию зависимости от мобильных устройств, и принятие соответствующих мер по их предупреждению. Опережающее воздействие включает в себя проведение систематического мониторинга поведения подростков при использовании ими мобильных устройств, выявление паттернов зависимого поведения и анализ факторов, способствующих его возникновению. На основе полученных данных необходимы разработка технологий и организация мероприятий по профилактике зависимости от гаджетов с учетом уровня и темпов модернизации мобильных устройств и образа жизни подростков, чтобы быть эффективными.

Опережающий характер воздействия на ситуацию риска требует системного подхода к проблеме мобильной зависимости и акцентирования внимания на профилактических действиях ещё до появления признаков зависимости. Реализация этого педагогического условия способствует формированию устойчивых навыков нерискового, безопасного использования ими мобильных устройств.

Опережающий характер воздействия на ситуацию риска как педагогическое условие профилактики мобильной зависимости подростков имеет значительный потенциал. Предупредительные профилактические воздействия оказывают серьезное влияние на формирование у подростков здорового отношения к использованию мобильных устройств. Профилактические программы, направленные на формирование умений оценивать последствия чрезмерного использования мобильных устройств, время, проведенное в интернете, а также развитие навыков саморегуляции и адекватного использования технологий, демонстрируют высокую эффективность.

Опережающая профилактика способствует формированию у подростков критического мышления по отношению к информации, содержащейся в социальных сетях и других онлайн источниках. Ранний доступ к образовательным материалам о безопасном поведении в Интернете помогает укрепить цифровую грамотность и защитить подростков от негативных последствий мобильной зависимости.

Педагогические условия реализуются в рамках этапов профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей, которые характеризуются специфичным содержанием деятельности.

Этап повышения информированности родителей в вопросах профилактики мобильной зависимости подростков (пассивный этап) реализуется через родительские конференции, тематические консультации, видео-лектории, вебинары, онлайн консультирование.



Этап вовлечения родителей в различные формы деятельности в вопросах профилактики мобильной зависимости подростков (активный этап) реализуется посредством участия родителей в коллективных делах, организации мастер-классов для родителей и детей, вовлечения подростков и их родителей в создание и распространение информации о мобильной зависимости и ее профилактике.

Этап совместной деятельности классного руководителя и родителей в вопросах профилактики мобильной зависимости подростков (интерактивный этап) реализуется через создание и презентацию детско-родительских проектов, совместную подготовку и проведение коллективных дел и через совместную творческую деятельность, направленную на профилактику мобильной зависимости подростков.

Результативно-оценочный блок концептуальной модели профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей включает критерии оценивания прогнозируемых результатов (когнитивный, социальный, ценностный), реализуемых на высоком, среднем и низком уровнях.

Когнитивность, понимаемая как способность к умственному восприятию и переработке внешней информации [13], определяет возможности восприятия профилактических мероприятий и профилактической информации подростками в направлении информационной безопасности и мобильной зависимости, предоставляемой классным руководителем и родителями в процессе реализации профилактических мероприятий в рамках реализации содержательно-организационных основ концептуальной модели профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей.

Социальный компонент предполагает диагностирование перемещения интересов подростка, его жизненных приоритетов в виртуальное пространство (по А.В. Котлярову), выражается в раздражении при разрыве контакта, связывании своего плана с использованием мобильных устройств, видением будущих социальных контактов в виртуальном пространстве. Подросток привыкает быть постоянно, но неглубоко, вовлеченным в десятки самых разных дел, непрерывно зондируя (именно зондируя, а не полностью обрабатывая всю поступающую к нему информацию) окружающий его мир в поисках новых возможностей. В этом случае виртуальное пространство, и прежде всего Интернет, в том числе в мобильных устройствах, является средой упрощенной реализации социальных потребностей индивида [14].

Ценностный компонент выступает в качестве основы оценки сформированности у подростков системы значимых для личности и общества ценностных ориентаций и развитие их эмоционально-волевой сферы, отраженных в содержании образования и реализуемых в процессе обучения (С.И. Маслов). При этом все объекты социальной действительности, общественных отношений, а также явлений природы могут быть представлены в качестве объективных ценностей и трактоваться с позиций хорошего и плохого [15].

Уровень проявленности компетенций подростков в опросах мобильной зависимости в когнитивном, социальном и ценностном компонентах на высоком, среднем или низком уровнях будет свидетельствовать о достижении прогнозируемого результата профилактической работы в виде снижения уровня сформированности у подростков мобильной зависимости, что с большей долей вероятности приведет к положительному результату при организации профилактической работы во взаимодействии классного руководителя и родителей.

## **Заключение**

Таким образом, профилактика мобильной зависимости как целенаправленная деятельность по достижению прогнозируемого результата должна носить системный характер, объединяя определенные компоненты, взаимосвязанные и взаимообусловленные, представ-

ленные в концептуальной модели профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей, включающей целевой, содержательно-организационный и результативно-оценочный. Методологическим основанием названной деятельности выступают аксиологический, системный и деятельностный подходы, реализуемые в принципах здоровьесбережения, синергии, конструктивного взаимодействия и личностной ориентации.

Наполнение содержательно-организационного блока модели представлено педагогическими условиями (конструктивное взаимодействие классного руководителя и родителя, систематичность профилактических мероприятий, опережающий характер воздействия на ситуацию риска), реализуемыми в трех этапах: повышение информированности родителей (пассивный), вовлечение родителей в различные формы деятельности (активный), совместная деятельность классного руководителя и родителей (интерактивный). Каждый из этапов, исходя из направленности, предопределяет специфичное содержание деятельности. На этапе повышения информированности родителей организуются мероприятия, направленные на расширение их знаний о проблеме мобильной зависимости, путях ее формирования и способах преодоления: родительские конференции, тематические консультации, видео-лектории, вебинары, онлайн консультирование. На втором этапе организуются участие родителей в коллективных делах, проведение мастер-классов для родителей и детей, вовлечение в создание и распространение информации. На интерактивном этапе реализуются детско-родительские проекты, совместная подготовка и проведение коллективных дел, совместная творческая деятельность.

В рамках результативно-оценочного блока происходит диагностирование эффективности реализации педагогических условий профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей в когнитивном, социальном и ценностном компонентах на высоком, среднем или низком уровнях, что может привести к прогнозируемому положительному результату реализации педагогических условий профилактики мобильной зависимости подростков во взаимодействии классного руководителя и родителей.

#### **Вклад авторов / Contribution of the authors**

**Лабарешных Н.Н.** – разработка и оформление модели, подготовка введения и заключения, подготовка и редактирование текста.

Labareshnykh N.N. – development and design of the model, preparation of the introduction and conclusion, preparation and editing of the text.

**Москвина Е.В.** – разработка концепции и дизайна исследования, анализ источников, описание результатов и обсуждения исследования.

Moskvina E.V. – development of the concept and design of the study, analysis of sources, description of the results and discussion of the study.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors reviewed the results and approved the final version of the manuscript.

#### **Конфликт интересов / Conflict of Interest**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

#### **Список источников / References**

1. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. Кемерово, 1999. <http://www.flogiston.ru/articles>. (дата обращения: 30.01.2023).  
Ivanov M.S. Psychological aspects of the negative impact of gaming computer addiction on a person's personality. Kemerovo, 1999. (In Russ.). <http://www.flogiston.ru/articles> (accessed: 30.01.2023).

2. Саглам Ф.А. Исследование проблем Интернет-аддикций в подростковом возрасте // Педагогическое образование и наука. 2008. № 4. С. 55–58.  
Saglam F.A. Research on the problems of Internet addiction in adolescence. *Pedagogical education and science*, 2008, no. 4, pp. 55–58. (In Russ.).
3. Бредихина М.В. Педагогическая профилактика игровых зависимостей у подростков в общеобразовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2007. 21 с.  
Bredikhina M.V. Pedagogical prevention of gaming addictions in adolescents in a general education institution: Abstract of PhD (Pedagogy) Thesis. Nizhny Novgorod, 2007. 21 p. (In Russ.).
4. Плешаков В.А., Угольков Н.В. Интернет как фактор социализации старших школьников // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2012. № 2(4). С. 48–54.  
Pleshakov V.A., Ugolkov N.V. Internet as a factor of socialization of senior schoolchildren. *Philosophical problems of information technologies and cyberspace*, 2012, no. 2(4), pp. 48–54. (In Russ.).
5. Галагузова Ю.Н., Лабарешных Н.Н. Профилактика мобильной зависимости подростков в деятельности классного руководителя // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 171–177.  
Galaguzova Yu.N., Labareshnykh N.N. Prevention of adolescent mobile addiction in the classroom teacher's activities. *Pedagogical education in Russia*, 2021, no. 6, pp. 171–177. (In Russ.).
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. В. А. Слостенина. 8-е изд. Москва: Академия, 2008. 566 с.  
Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogy*. Ed. by V.A. Slastenin. 8th ed. Moscow, Academia Publ., 2008. 566 p. (In Russ.).
7. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва, 1999. 538 с.  
Vishnyakova S.M. *Professional education: dictionary. Key concepts, terms, relevant vocabulary*. Moscow, 1999. 538 p. (In Russ.).
8. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теория, методология, проблемы. Москва: Политиздат. 1990. С. 70–82.  
Sagatovsky V.N. The categorical context of the activity approach. *Activity: theory, methodology, problems*. Moscow, Politizdat Publ., 1990. pp. 70–82. (In Russ.).
9. Дружинина А.А. Личностно-ориентированный подход как целеполагающий в формировании управленческой культуры студента – будущего социального работника // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 12(116). С. 82–87.  
Druzhinina A.A. A personality-oriented approach as a goal-setting in the formation of the managerial culture of a student – a future social worker. *Bulletin of Tomsk State University*, 2012, no. 12(116), pp. 82–87. (In Russ.).
10. Методические рекомендации по созданию в образовательной организации здоровьесберегающих условий, способствующих психическому развитию и укреплению здоровья детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Москва: ИКП РАО, 2022. [https://ds63-schel.edumsko.ru/activity/-psih\\_ped/support/post/1949521/doc/29430](https://ds63-schel.edumsko.ru/activity/-psih_ped/support/post/1949521/doc/29430) (дата обращения: 30.01.2023).  
Methodological recommendations for the creation of health-saving conditions in an educational organization that promote mental development and strengthen the health of children with disabilities and children with disabilities. Moscow, ICP RAO Publ., 2022. (In Russ.). [https://ds63-schel.edumsko.ru/activity/-psih\\_ped/support/post/1949521/doc/29430](https://ds63-schel.edumsko.ru/activity/-psih_ped/support/post/1949521/doc/29430) (accessed: 30.01.2023).
11. Синергетический подход в развитии профессионального мастерства современного педагога // Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы Международной заочной научно-практической конференции (27 февраля 2012 г.). Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. Ч. II. С.122–133.  
Synergetic approach in the development of professional skills of a modern teacher. *Actual problems of pedagogy and psychology*. Materials of the international correspondence scientific and practical conferen-

се. Part II (February 27, 2012). Novosibirsk, Siberian Association of Consultants Publ., 2012, pp.122–133. (In Russ.).

12. Лабарешных Н.Н., Галагузова Ю.Н. Взаимодействие классного руководителя и родителей в профилактике мобильной зависимости подростков // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей / под науч. ред. Е.В. Донгаузер, Т.С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. С. 150–153.  
Labareshnykh N.N., Galaguzova Yu.N. Interaction of the class teacher and parents in the prevention of mobile addiction of adolescents. *Actual problems of socio-humanitarian education*. Collection of articles. Ed. by E.V. Dongauzer, T.S. Dorokhova. Yekaterinburg, 2022. pp. 150–153. (In Russ.).
13. Болбаков Р.Г. Анализ когнитивности в науке и образовании // Перспективы науки и образования. 2014. № 4(10). С. 15–19.  
Bolbakov R.G. Analysis of cognition in science and education. *Prospects of Science and Education*, 2014, no. 4(10). pp. 15–19. (In Russ.).
14. Котляров И.Д. Виртуальная реальность как пространство удовлетворения потребностей // Прикладная информатика. 2006. № 6(6). С. 101–111.  
Kotlyarov I.D. Virtual reality as a space for satisfying needs. *Applied Informatics*, 2006, no. 6(6), pp. 101–111. (In Russ.).
15. Кузнецов Р.А., Коломийченко Л.В. Ценностные ориентации как фактор формирования базовой культуры личности // ЦИТИСЭ. 2019. № 2(19). С. 29–36.  
Kuznetsov R.A., Kolomiichenko L.V. Value orientations as a factor in the formation of basic personality culture. *CITISE*, 2019, no. 2(19), pp. 29–36. (In Russ.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Лабарешных Наталья Николаевна** – аспирант 3 курса, Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация, nnlab@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4073-4602>

**Natalia N. Labareshnykh**, 3rd year postgraduate student, State University of Education, Moscow, Russian Federation, nnlab@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4073-4602>

**Москвина Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры современных образовательных технологий, Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация, elena230877@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5965-6261>

**Elena V. Moskvina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Modern Educational Technologies, State University of Education, Moscow, Russian Federation, elena230877@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5965-6261>

#### Информация о статье / Information about the article

Статья поступила в редакцию 08.06.2024; одобрена после рецензирования 10.06.2024; принята к публикации 11.06.2024.

The article was submitted 08.06.2024; approved after reviewing 10.06.2024; accepted for publication 11.06.2024.



## Григорий Семенович Куцый (1911–1977): учитель, директор школы, ученый

И.В. Пчела ✉

*Дальневосточный федеральный университет,  
Владивосток, Российская Федерация, ✉ [pchela.iv@dvfu.ru](mailto:pchela.iv@dvfu.ru)*

**Аннотация.** В статье представлены первые успехи в педагогической деятельности учителя истории и директора школы Г.С. Куцего, посвятившего долгие годы развитию исторической науки и образования на Дальнем Востоке. Материалы государственных архивов и публикации краевой периодической печати 1930-х годов привели к убеждению, что успехи в профессионально-педагогической деятельности позволили увлеченному исследователю в короткий период времени стать крупным ученым и вовлечь в научную работу своих коллег и учеников.

**Ключевые слова:** директор школы, средняя школа, ученый, учитель истории, школьное образование  
**Для цитирования:** Пчела И.В. Григорий Семенович Куцый (1911–1977): учитель, директор школы, ученый // Социальная компетентность. 2023. Т. 8, № 4. С. 53–61.

## Grigory Semyonovich Kutsy (1911–1977): teacher, school principal, scientist

I.V. Pchela ✉

*Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation  
✉ [pchela.iv@dvfu.ru](mailto:pchela.iv@dvfu.ru)*

**Abstract.** The article reveals the first successes in the pedagogical activity of the history teacher and director of the rural school G.S. Kutsego, who devoted many years to the development of historical science and education in the Far East. The materials of the state archives and the publications of the regional periodical press of the 1930s led to the conviction that success in professional and pedagogical activities allowed an enthusiastic researcher to become a major scientist in a short period of time and involve his colleagues and students in scientific work.

**Keywords:** school principal, secondary school, scientist, history teacher, school education

**For citation:** Pchela I.V. Grigory Semyonovich Kutsy (1911–1977): teacher, school principal, scientist. *Social Competence*, 2023, vol. 8, no. 4, pp. 53–61. (In Russ.).

### Введение

В условиях глобальных перемен XXI века современному педагогу необходимы навыки исследователя, позволяющие анализировать процессы в образовании, критически оценивать их, чтобы гибко реагировать на происходящие перемены, внедрять новации для достижения запланированных результатов.

В истории отечественного образования и науки можно обнаружить множество примеров, когда молодой специалист, увлеченный наукой, опираясь на собственные силы, сделал успешную карьеру, пройдя путь от учителя до ректора университета, выдающегося ученого.

Каждый такой пример показателен и заслуживает пристального внимания. В плеяде дальневосточных ученых одно из почетных мест занимает Григорий Семенович Куцый (1911–1977).

Его научная и преподавательская деятельность хорошо известна. Жизнь и основные вехи биографии, воспоминания современников о Григории Семеновиче осветили в своих статьях А.М. Бачурин [1] и Е.А. Поправко [2]. Деятельность выдающегося ученого и первого ректора ДВГУ 1956–1959 гг., его вклад в развитие исторической науки и становление исторического образования на Дальнем Востоке раскрыли в своих работах И.И. Глуценко [3], О.П. Еланцева [4, 5] и Э.В. Ермакова [6]. Краткие очерки, освещающие научную деятельность профессора Г.С. Куцего, содержат обзорные публикации Е.А. Баляба [7], статьи А.С. Ващук и С.М. Дударенок [8–10] и Ю.П. Щуковской [11], юбилейные издания [12, 13]. Несмотря на это, о первых годах работы Г.С. Куцего на педагогическом поприще известно крайне мало. В указанных выше публикациях есть отдельные упоминания о «выдающихся успехах» в работе учителя истории и директора Цемзаводской школы № 3 г. Спасска-Дальнего, которые отмечены медалью «За трудовое отличие», но в чем конкретно заключались эти успехи, в публикациях не показано.

Кроме того, можно предположить, что интерес к исторической науке и желание изучать прошлое своей страны на научной основе сформировались у Г.С. Куцего именно в 1930-е годы, то есть в начальный период его профессионально-педагогической деятельности, а опыт эффективного управления школой позволил в дальнейшем стать компетентным руководителем университета.

В этой связи **целью** исследованная явилось изучение педагогической деятельности учителя истории и директора школы Г.С. Куцего в 1930-е годы и определение тех управленческих решений, которые обеспечили достижение высоких результатов за короткий срок.

Представляется интересным проанализировать:

- пути повышения квалификации и углубления идейно-политического уровня как руководителя школы, так и всего педагогического коллектива;
- меры повышения успеваемости учащихся и преодоления «проблемы второгодничества», обеспечившие достижение высоких показателей в деле обучения и воспитания советских детей;
- направления воспитательной работы с пионерской и комсомольской организациями школы, с родителями обучающихся;
- формы участия директора школы и педагогов в общественно-политической жизни Спасска-Дальнего и Приморского края.

В качестве временного отрезка был выбран период с 1932 по 1941 год, когда Г.С. Куцый работал в Спасском педагогическом техникуме, затем учителем истории и директором Цемзаводской школы № 3.

## Материалы и методы

Материалом для проведенного исследования стали неопубликованные документы из фондов Государственного архива Приморского края (далее ГАПК) – личный фонд Г.С. Куцего (Р-1638), его систематизировал и передал на хранение в 1997 году внук Григория Семеновича – Дмитрий Геннадьевич Куцый, иные фонды (Ф-68). Другая группа источников представлена информационными отчетами о работе школ Уссурийской области за 1935–1942 гг. из фонда (Ф.-Р.35) Уссурийского городского архива (далее УГА). Третью группу источников составила краевая периодическая печать – статьи из газеты «Красное знамя» (1937–1941 гг.), где публиковались указы Верховного Совета СССР о награждении особо отличившихся педагогов Приморского края, интервью с учителями-орденоносцами, репортажи с мест и другие материалы.

Анализ указанных источников стал основным методом исследования, который позволил систематизировать все факты и выявить условия, в которых работал Г.С. Куцый. Исторический метод позволил изучить события и явления в историческом контексте. Биографический метод применялся при исследовании интервью Г.С. Куцкого корреспонденту газеты, в котором респондент в свободной форме рассказал о жизни своей школы и о своем педагогическом коллективе. Комплекс этих методов позволил провести исследование и решить поставленные задачи.

## **Результаты**

19 июня 1930 года, выполняя решение XVI съезда ВКП(б) о введении начального обучения в СССР, Дальрайсполком принял постановление о введении в Дальневосточном крае всеобщего начального обучения для детей 8–10-летнего возраста и расширении сети семилетних школ в рабочих районах края. В этой связи был принят ряд мер в целях обеспечения школ педагогическими кадрами. В частности, Далькрайком просил Наркомпрос командировать в Дальневосточный край на работу в начальные и семилетние школы молодых специалистов из числа выпускников педагогических техникумов и институтов. Таким образом, в 1932 году по комсомольской путевке на Дальний Восток приехал выпускник Винницкого педагогического института Григорий Семенович Куцый.

Молодой специалист получил назначение в город Спасск-Дальний, где начал работать заведующим учебной частью и преподавателем литературы, позднее – новой истории в педагогическом техникуме. После двухлетней службы (в 1933–1934 годах) в рядах Особой Краснознаменной Дальневосточной армии он вернулся к преподавательской работе. В 1935–1936 годах в Спасском педагогическом техникуме Г.С. Куцый руководил подготовкой учителей начальной школы и возглавлял вечерний учительский институт.

В те же годы был взят курс на реализацию Постановления СНК СССР и решений XVIII съезда ВКП(б) о введении семилетнего обучения в сельской местности и десятилетнего обучения в городах и рабочих поселках. Учитывая это, коллектив Спасского государственного цементного завода проводил большую работу по обеспечению детей рабочих качественным школьным образованием. В 1929 году на территории поселка цементного завода распахнуло свои двери новое здание семилетней школы № 3, где обучалось 69 учеников [14, с. 62]. В течение двух лет в школе были оборудованы 12 классных комнат, раздевалка, рекреационный зал, две мастерские, физико-химическая лаборатория, рабочая комната, учительская и комната-канцелярия. Классные помещения были укомплектованы школьными партами, столами, стульями и шкафами; мастерские оборудованы токарным станком по металлу, электродвигателем, пятью тисками, горном и наковальней. Однако уже через два года новая школа не вмещала всех учащихся. Согласно справочнику «Начальные и средние школы Дальневосточного края на 1 января 1935 года» в школе № 3 Цемзавода г. Спасска-Дальнего обучался 521 ученик (340 учеников – в 1–4 классах, 181 ученик – в 5–7 классах) [15, с.54–55]. Поэтому ускоренными темпами возводилось четырехэтажное здание новой школы.

В феврале 1937 года открылась новая Цемзаводская средняя школа (на 800 учащихся). Директором школы в июле 1937 года был назначен Григорий Семенович Куцый. Первой заботой молодого руководителя стало «содержание школы в абсолютной чистоте и полном порядке».<sup>3</sup> По свидетельству инспектора ОблОНО, «Цемзаводская школа № 3 относится к числу немногих школ края, помещение которой содержится в чистоте и порядке. Здесь проведен хороший ремонт. Заготовлено топливо на весь отопительный сезон, имелось необходимое хозяйственное оборудование. К концу 1938–1939 учебного года школа сохранилась в

<sup>3</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.13.

полном порядке».<sup>4</sup> Это же подтверждают и корреспонденты краевых газет, посещавшие это образовательное учреждение в конце 1930-х годов. К примеру, летом 1938 года корреспонденты «Красного знамени» вспоминали, как их принимали «в просторном школьном зале Цемзаводской школы № 3, стены которого любовно украшены лозунгами и портретами руководителей партии и правительства».<sup>5</sup> Гости отметили безупречную чистоту и порядок во всех школьных помещениях: в классах, мастерских, учительской. В докладе Первого секретаря Крайкома ВКП(б) Н.М. Пегова отмечалось, что «учителя 59 школ края, включая Цемзаводскую среднюю школу Спасска-Дальнего, добились высоких показателей в коммунистическом воспитании и обучении. Учащиеся этих школ бережно относились к социалистической собственности, были вежливы и культурны».<sup>6</sup>

Такой же порядок Г.С. Куцый стремился навести в учебно-воспитательном процессе. В «духе времени» для выполнения задания партии и правительства по вооружению учащихся крепкими знаниями в школе было объявлено социалистическое соревнование между классами и между отдельными учащимися. По словам директора Г.С. Куцего, «к 20-летию Ленинского комсомола молодые патриоты школы в подарок Матери-Родине решили учиться только на «хорошо» и «отлично».<sup>7</sup> Социалистическое соревнование было не формальным, а живым и действенным способом борьбы за всеобщее образование и против «отсева учеников». «В школе вывесили красочные «Целеустремленные таблицы» учета ежедневной работы, что резко двинуло классы к повышению успеваемости и к более качественной подготовке учащихся».<sup>8</sup> К концу 1938–1939 учебного года показатель качественной подготовки учащихся в Цемзаводской средней школе составил 94%, школа дала полный перевод учащихся из класса в класс.<sup>9</sup>

Эти показатели статистически подтверждают информационные отчеты Уссурийского областного отдела народного образования (см. таблицу).

### Итоги 1939–1940 и 1940–1941 учебных годов в Цемзаводской средней школе № 3

The results of the 1939–1940 and 1940–1941 academic years  
at Tsemzavodsk Secondary School № 3

Учебный год	Выпуск	Результаты итоговых испытаний
1939–1940	Школу окончили 10 юношей и девушек	3 выпускника – «отлично» 6 выпускников – «хорошо» и «удовлетворительно» 1 выпускник получил испытание «на осень»
1940–1941	Школу окончили 8 юношей и девушек	Всем выпускникам вручены аттестаты

Примечание: составлено по УГА ф.35, оп.1, д.5, л.14.

Высокие показатели успеваемости в нескольких школах края на фоне крайне низких показателей в подавляющем большинстве школ насторожили чиновников. Они заподозрили, что «директора таких школ допустили антигосударственную политику очковтирательства, принуждая учителей выставять посредственные и более высокие оценки неуспевающим учащимся, переводить неуспевающих учащихся в конце учебного года в низшие классы или исключать неуспевающих учащихся из школы».<sup>10</sup> Специальная проверка сняла подозрения в отношении директора Г.С. Куцего. Ее результаты показали, что выдающиеся успехи в деле

<sup>4</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.13.

<sup>5</sup> Красное знамя. 02.07.1938. С.1.

<sup>6</sup> ГАПК ф. 68, оп.6, д.6, л.56.

<sup>7</sup> Красное знамя. 02.07.1938. С.1.

<sup>8</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.69.

<sup>9</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.69.

<sup>10</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.25.



школьного обучения и отличная постановка учебной работы подтверждались успехами в учебно-воспитательной работе. В частности, «застрельщиками» всех хороших начинаний в социалистическом соревновании учащихся Цемзаводской средней школы № 3 являлись пионеры и комсомольцы. Пионерская организация школы в 1939 году насчитывала около 500 человек [14, с. 62], она развернула работу по предупреждению неуспеваемости. Комсомольская организация Цемзаводской средней школы № 3 «добилась авангардности от каждого комсомольца. В этой организации нет ни одного неуспевающего комсомольца».<sup>11</sup>

Заслуживает внимания еще одно направление работы Цемзаводской средней школы № 3 – это внедрение новых форм работы с родителями обучающихся. Борьба за всеобщую ликвидацию пропусков занятий осуществлялись с использованием не только лозунгов и пропаганды, но и реальных мер, в частности «треть обучающихся, желающих учиться, доставляли на уроки из окрестных сел за 15–20 километров на школьной машине; за родителями, при необходимости, посылали подводы».<sup>12</sup>

Педагоги школы рассчитывали на помощь родителей в решении самых «острых» проблем воспитания. В частности, отмечалось, что «далеко еще не изжиты аморальные явления в ученической среде: имеются случаи кражи социалистического имущества, выпивок и другие проступки, не изжиты нецензурная брань и курение».<sup>13</sup> Поэтому педагогический коллектив стремился широко вовлекать родителей в дело воспитания будущих советских граждан. Для достижения этой цели в школе проводили беседы и лекции для родителей, на родительских собраниях широко обсуждались итоги работы школы за прошедший период и озвучивались инициативы на четверть или учебный год. В 1938 году в Цемзаводской средней школе № 3 был организован «Родительский институт для усовершенствования учебно-воспитательной работы школы и снижения аморальных явлений».<sup>14</sup>

Большое внимание в Цемзаводской средней школе № 3 уделяли военно-оборонной и спортивно-физкультурной работе. По сведениям Г. С. Куцего, «для воспитания достойных сынов нашей советской Родины и подготовки молодых людей, не только овладевших общеобразовательными знаниями, но и получивших какую-нибудь военную специальность, за несколько зимних месяцев 1937–1938 учебного года 570 школьников сдали нормы на оборонные значки. Были организованы кружки по подготовке пулеметчиков. К лету 1938 года в школе подготовили 32 пулеметчика (среди них 30 учеников и двое учителей), показавших на стрельбах неплохие результаты».<sup>15</sup>

Директор школы личным примером увлекал учащихся и коллег в интересные дела, призывал к освоению новых знаний и внедрению «передовых инициатив». В 1939–1940 учебном году Цемзаводская средняя школа № 3 являлась лидером и инициатором внедрения педагогических новаций и широкой пропаганды не только в детской, но и во взрослой аудитории. Сохранились многочисленные свидетельства, подтверждающие широкий охват культурно-просветительской работы учителей средней школы № 3 г. Спасска-Дальнего с рабочими и служащими Спасского цементного завода имени Сталина, военнослужащих подшефной воинской части, рабочими и крестьянами городов и сел района. К примеру, «летом 1938 года Григорий Семенович Куцый провел лекцию о французской буржуазной революции. На лекцию собрались не только рабочие завода имени Сталина, но и много трудящихся Спасска».<sup>16</sup> В ходе открытых лекций и встреч с трудовыми коллективами нередко обсуждались самые акту-

<sup>11</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.56.

<sup>12</sup> Красное знамя. 02.07.1938. С.1.

<sup>13</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.58.

<sup>14</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.58

<sup>15</sup> Красное знамя. 02.07.1938. С.1.

<sup>16</sup> Красное знамя. 02.07.1938. С.1.

альные темы международной политики и прошлого нашей страны. В тот период сформировался предмет научного интереса Г.С. Куцкого – история революционного движения, Гражданской войны и интервенции на Дальнем Востоке (1917–1922). Он начал сбор многочисленных исторических источников по данной теме, которые станут основой его будущей научно-исследовательской работы.

В конце 1930-х годов Г.С. Куцкий работал внештатным лектором райкома партии. Поэтому для эффективной агитации и пропаганды, а также для широкой культурно-просветительской работы директор Цемзаводской средней школы № 3 стремился не только углубить свои знания, но и расширить кругозор коллег. В педагогическом коллективе, который насчитывал около 60 учителей, организовали обстоятельную общественно-политическую работу. «Она предполагала серьезную работу по изучению учителями «Истории коммунистической партии большевиков». Сам Г.С. Куцкий показал пример, одним из первых среди педагогов Спасского РОНО он полностью закончил изучение Краткого курса ВКП(б)». <sup>17</sup> В учебно-исследовательскую работу были вовлечены не только педагоги, но и школьники. «В Спасской средней школе № 3 организовали несколько исторических кружков, на базе которых шло изучение истории более интенсивно. Более того, в Цемзаводской средней школе № 3 даже проводились теоретические конференции на исторические темы». <sup>18</sup>

Успехи в общественно-политической и культурно-просветительской работе были отмечены на самом высоком уровне. Коллектив Цемзаводской средней школы № 3 был отмечен в отчетном докладе Первого секретаря Крайкома ВКП(б) Н.М. Пегова на II краевой партийной конференции в марте 1940 года. В докладе отмечался высокий уровень работы педагогического коллектива, комсомольской и пионерской организаций, их активное участие в общественной работе, в пропаганде педагогических знаний. <sup>19</sup>

За активное участие в общественной жизни района, за выдающиеся успехи в деле школьного обучения и воспитания подрастающего поколения, за отличную постановку учебной работы весной 1938 года директор Цемзаводской средней школы № 3 Спасского района Уссурийской области Григорий Семенович Куцкий и учитель истории этой же школы Екатерина Игнатьевна Тыняная были награждены медалями «За трудовое отличие». <sup>20</sup> Опыт работы награжденных педагогов широко освещался в краевой печати, пропагандировался на курсах повышения квалификации в Институте усовершенствования учителей.

В 1938–1940 годах партией и правительством неоднократно отмечались успехи в профессионально-педагогической и общественной работе руководителя и педагогов Цемзаводской средней школы № 3. За образцовую работу педагогическому коллективу школы были вручены три переходящих Красных Знамени (одно – областное, два – районных). <sup>21</sup> Учителям и учащимся средней школы № 3 пос. Цемзавод Спасского района была выплачена премия в размере 100 тысяч рублей; 25 ученикам школы вручили путевки во Всесоюзный пионерский лагерь «Артек» и в Москву на «Выставку достижений народного хозяйства». <sup>22</sup>

В июне 1941 года состоялся выпускной вечер в Цемзаводской средней школе № 3, на котором десятиклассников напутствовал директор школы. Это были последние дни мирной жизни. С началом Великой Отечественной войны Григория Семеновича перевели на работу во Владивосток, он был назначен на должность заведующего отделом народного образования Приморского края. Начался новый этап его жизни и деятельности.

<sup>17</sup> УГА ф.35, оп.1, д.5, л.5.

<sup>18</sup> УГА ф.35, оп.1, д.4, л.67.

<sup>19</sup> ГАПК ф.68, оп.6, д.6, л.57.

<sup>20</sup> Красное знамя. 09.05.1938. с.1.

<sup>21</sup> Красное знамя. 02.07.1938. с.1.

<sup>22</sup> ГАПК ф.68, оп.6, д.6, л.57.

## **Обсуждение результатов**

Проведенное исследование показало, что Г.С. Куцый был не только талантливым и компетентным руководителем средней школы и учителем. Его успешная профессионально-педагогическая деятельность – результат энергичной подвижнической работы в деле обучения и воспитания подрастающего поколения. Для своих коллег и учеников он стремился быть лидером, личным примером показывал, как достичь намеченных высот.

Г.С. Куцый постоянно учился, стремился не только углубить фундаментальную подготовку в новой и новейшей истории, но и внедрить эффективные педагогические приемы, чтобы активизировать учебную и воспитательную работу, вовлечь в нее как детей, так и взрослых. Его управленческие решения способствовали повышению квалификации педагогов и углублению их идейно-политического уровня. Простые и действенные меры обеспечили высокое качество образования, расширили участие родителей в решении школьных проблем.

Вечный труженик и увлеченный исследователь, Г.С. Куцый не только внес огромный вклад в развитие образования Цемзаводской средней школы № 3, но и придал импульс развитию школьного дела во всем Спасском районе и крае на многие десятилетия. Поэтому его имя по праву занимает достойное место в ряду выдающихся педагогов и ученых, а опыт имеет непреходящее значение для отечественной истории и практики образования.

## **Заключение**

Активная культурно-просветительская работа Г.С. Куцего оказала заметное влияние на все местное общество. Долгие годы жители Спасского района продолжали вспоминать уроки и воспитательные мероприятия Григория Семеновича, его советы и рекомендации, открытые лекции и встречи с ним. Спустя многие годы после его смерти память о нем продолжает жить. 23 июля 1996 года губернатор Приморского края подписал постановление о присвоении имени доктора исторических наук, профессора Григория Семеновича Куцего школе № 3 г. Спасска-Дальнего. 2 сентября 1996 г. в торжественной обстановке на здании этого образовательного учреждения была установлена мемориальная доска в память о бывшем директоре школы. В школе хранят память о своем руководителе. В небольшом уголке его имени собирают экспонаты (книги, копии Почетных грамот и Благодарностей, газетные вырезки и воспоминания). Школьники объединились в команду «Куцые дети», чтобы сохранять лучшие педагогические традиции, у истоков которых стоял талантливый педагог, энергичный директор и увлеченный исследователь. Это дает надежду, что результаты плодотворной научной и педагогической деятельности Григория Семеновича Куцего станут предметом новых исследований.

## **Вклад авторов / Contribution of the authors**

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

## **Конфликт интересов / Conflict of Interest**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников / References

1. Бачурин А.М. Григорий Семенович Куцый (слово о профессоре ДВГУ) // Записки Общества изучения Амурского края. 2017. № 44. С. 94–98. <https://primkrai.ru/index.php?id=640>  
Bachurin A.M. Grigory Semyonovich Kutsy (a word about a professor at DVSU). *Notes of the Amur Region Research Society*, 2017, no. 44, pp. 94–98 (In Russ.).
2. Поправко Е.А. Профессор Г.С. Куцый. К 90-летию со дня рождения // Россия и АТР. 2002. № 1(35). С. 149–151.  
Popravko E.A. Professor G.S. Kutsy. On the 90th anniversary of his birth. *Russia and the Asia-Pacific region*, 2002, vol. 1, no. 35, pp. 149–151. (In Russ.).
3. Глущенко И.И., Троицкая Н.А., Ческидова М.А. Григорий Семенович Куцый – ученый, педагог, человек // Высшее образование на Дальнем Востоке: история, современность, будущее: материалы научной конференции / отв. ред. Э.В. Ермакова, Владивосток, 1998 г. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1998. С. 80–81.  
Glushchenko I.I., Troiczkaia N.A., Cheskidova M.A. Grigory Semyonovich Kutsy is a scientist, teacher, and person. *Higher education in the Far East: history, modernity, future: materials of the scientific conference*. Ed. E.V. Ermakova, Vladivostok, P.. 80–81. (In Russ.).
4. Еланцева О.П. Григорий Семенович Куцый: становление ученого – гуманитария // Актуальные проблемы гуманитарных наук и образования в социокультурном пространстве АТР: материалы международного научно-исследовательского семинара / под ред. В.Ф. Печерицы, Владивосток, 2012 г. Владивосток: Изд. дом Дальневосточного федерального университета, 2012. С. 110–125. <https://www.openrepository.ru/article?id=115224>  
Elanceva O.P. Grigory Semyonovich Kutsy: the formation of a humanitarian scientist. *Actual problems of humanities and education in the socio-cultural space of the Asia-Pacific region*. Vladivostok, izdatel'sikj Dom Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta, 2012, P. 110–125. (In Russ.).
5. Еланцева О.П. Григорий Семенович Куцый: становление ученого–гуманитария // Современные проблемы гуманитарного образования и науки: материалы II международной научно-практической конференции, Владивосток, 12 октября 2012. / под ред. В.Ф. Печерицы. Владивосток: Изд-во ПК ИРО, 2012. 293 с. С. 171–179 <https://www.openrepository.ru/article?id=115224>  
Elanceva O.P. Grigory Semyonovich Kutsy: the formation of a humanitarian scientist. *Modern problems of humanitarian education and science*. Vladivostok, PK IRO Publ., 2012, pp. 171–179. (In Russ.).
6. Ермакова Э.В. Григорий Семенович Куцый – ученый, историк, педагог // Вестник ДВО РАН. 2002. № 5(105). С. 190–192.  
Ermakova E.V. Grigory Semyonovich Kutsy – scientist, historian, teacher. *Bulletin of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences*, 2002, vol. 5, no. 105. pp. 190–192. (In Russ.).
7. Баляба Е.А. Этюды об истории и историках: к 85-летию исторического образования на Дальнем Востоке / под ред. Г.А. Казачук и др. Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2004. 65 с.  
Balyaba E.A. Sketches about history and historians: dedicated to the 85th anniversary of historical education in the Far East. Vladivostok, Izdatel'stvo DVGU, 2004. 65 p. (In Russ.).
8. Ващук А.С., Дударёнок С.М. Историческое образование на Дальнем Востоке России: этапы столетнего пути // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Т. 10, № 4–2. С. 67–82. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2018-10-4/2-67-82>  
Vashchuk A.S., Dudaryonok S.M. Historical education in the Russian Far East: stages of the centenary way. *Historical and Social-Educational Idea*, 2018, vol. 10. no. 4–2. pp. 67–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2018-10-4/2-67-82>
9. Дударенок С.М. 100 лет историческому факультету ДВФУ // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2018. № 3. С. 163–168. <https://doi.org/10.24866/1998-6785/2018-2/163168>  
Dudaryonok S.M. 100 years of historical faculty FEFU. *Oikumena. Regional researches*, 2018, no. 3, pp. 163–168. (In Russ.). <https://doi.org/10.24866/1998-6785/2018-2/163168>
10. Дударёнок С.М. С юбилеем, истфак ДВФУ // Известия Восточного института. 2018. № 3. С. 13–27. <https://doi.org/10.24866/2542-1611/2018-3/13-27>

Dudaryonok S. M. To the jubilee of the FEFU faculty of history. *Oriental Institute Journal*, 2018, no. 3, pp. 13–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.24866/2542-1611/2018-3/13-27>

11. Щуковская Ю.П. Подготовка историков в ВГПИ–ДВГУ в середине XX в.: по документам Государственного архива Приморского края // Культурно-историческое наследие России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона: исследование и сохранение: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию высшего исторического образования на Дальнем Востоке России, Владивосток, 16–17 октября 2018 г. Хабаровск: Изд-во ДВЮИ МВД РФ им И.Ф. Шилова, 2018. 477 с. С. 304–309.  
Shchukovskaya Yu.P. Training of historians at the VSPI – DVSU in the middle of the twentieth century: according to the documents of the State Archive of Primorsky Krai. *Cultural and historical heritage of Russia and the countries of the Asia-Pacific region: research and preservation*. Khabarovsk, 2018, pp. 304–309. (In Russ.).
12. Профессора Дальневосточного государственного университета. История и современность. 1899–2008 / С.М. Дударёнок, Э.В. Ермакова, Е.А. Поправко, И.К. Капран и др. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2009. 584 с.  
Dudaryonok S. M., Ermakova E.N.V., Popravko E.A., Kapran I.K. Professors of the Far Eastern State University. History and modernity. 1899–2008. Vladivostok: DVYU Publ., 2009. 584 p. (In Russ.).
13. Историки ВГПИ – ДВГУ– ДВФУ: словарь-справочник (К 100-летию высшего исторического образования на Дальнем Востоке России) / С.М. Дударёнок (отв. редактор), Р.М. Самигулин, В.Л. Агапов, О.П. Федирко, А.А. Крупянко. Владивосток: ИИАЭ ДВО РАН, 2021. 191 с.  
Dudaryonok S.M., Samigulin R.M., Agarov V.L., Fedirko O.P., Krupyanko A.A. Historians of the VSPI – DVSU – FEFU: dictionary-reference book (For the 100th anniversary of higher historical education in the Russian Far East). Vladivostok, 2021. 191 p. (In Russ.).
14. Бачурин А.М. Спасская энциклопедия. Городской округ Спасск-Дальний и Спасский муниципальный район. 2-е изд., перераб. и доп. Владивосток: Дальнаука, 2013. 488 с.  
Bachurin A.M. The Spasskaya Encyclopedia. Spassk-Dalny Urban District and Spassky Municipal District. Vladivostok, Dalnauka Publ., 2013. 488 p. (In Russ.).
15. Начальные и средние школы Дальневосточного края на 1 января 1935 г.: Справочник / Дальневосточный краевой отдел народного образования; под ред. В. Цветкова. Хабаровск, 1935. 277 с. <https://pgpb.ru/digitization/detail/5733/>  
Czvetkov V. [ed.]. Primary and secondary schools of the Far Eastern Region on January 1, 1935. Guide. Far Eastern Regional Department of Public Education. Khabarovsk, 1935. 277 p. (In Russ.). <https://pgpb.ru/digitization/detail/5733/>.

#### **Информация об авторах / Information about the authors**

**Пчела Инна Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Российская Федерация, [pchela.iv@dvfu.ru](mailto:pchela.iv@dvfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5368-7390>

**Inna V. Pchela**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation, [pchela.iv@dvfu.ru](mailto:pchela.iv@dvfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5368-7390>

#### **Информация о статье / Information about the article**

Статья поступила в редакцию 03.05.2024; одобрена после рецензирования 10.06.2024; принята к публикации 14.06.2024.

The article was submitted 03.05.2024; approved after reviewing 10.06.2024; accepted for publication 14.06.2024.

#### **НАУЧНЫЙ АРХИВ / SCIENTIFIC ARCHIVE**



## О научном статусе «проблемных исследований» в современном педагогическом знании: к 95-летию Е.А. Степашко

В этом номере журнала представлено одно из направлений современных историко-педагогических исследований, объектом которых является «история педагогической теории» и которые традиционно относят к «проблемным исследованиям». История нашей науки – богатейший источник, пополняющий и развивающий современные научные знания, включая и область педагогики. Публикуемая здесь работа Е.А. Степашко отражает научный статус исследований данного направления в современном педагогическом знании, аксиологические ориентации исследователей, специфику исследований педагогической мысли советского периода («парадигма советской педагогики» – в терминологии автора). Ведущим специалистом, признанным научным авторитетом в этой области являлась и по-прежнему является Елена Анатольевна Степашко – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук.

Елена Анатольевна родилась 19 октября 1928 г. в деревне Федоровская Усть-Кубинского района Вологодской области. Окончила Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина (1950), целевую аспирантуру в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР (1967).

Профессиональную деятельность начинала учителем русского языка и литературы в сельской школе (с. Николаевка, Смидовичского района ЕАО), затем – в СШ № 57 и технологическом техникуме Хабаровска. С 1961 по 2005 г. работала в Хабаровском государственном педагогическом институте, где прошла все ступени карьерной лестницы педагога и исследователя: ассистент, доцент, заведующая кафедрой педагогики, проректор по научной работе, профессор. Кандидатскую диссертацию «Проблема активности и самостоятельности в советской дидактике (1917–1931)» защитила в 1967 г. Её диссертация «Развитие теории содержания общего образования (1917–1937)», утвержденная в 1982 г. в НИИ общей педагогики АПН СССР, стала первой на российском Дальнем Востоке докторской диссертацией по педагогике.

Е.А. Степашко – ученица выдающегося отечественного педагога-гуманиста XX в. М.А. Данилова, специалиста по дидактике и методологии. В течение всего периода своей научно-педагогической деятельности Елена Анатольевна оставалась верным и достойным последователем идей Учителя.

Впечатляют широта и глубина научных интересов дальневосточного ученого-педагога, Она – автор более 200 научных статей, трех монографий, четырех учебно-методических пособий. Основные направления научной работы: философия образования, история образования и педагогики, педагогика общеобразовательной школы, педагогика высшей профессиональной школы. Е.А. Степашко создала научную школу, разрабатывающую историко-педагогическую проблематику, реконструирующую педагогическую науку. Под ее руководством защищено семь докторских и 20 кандидатских диссертаций. Она награждена Знаком «Отличник народного просвещения» (1983), медалью «Ветеран труда» (1984), медалью К.Д. Ушинского (1989).

Елена Анатольевна была свидетелем и участницей многих ярких педагогических событий, происходивших в нашей стране. Принимала участие в работе первого Всесоюзного методологического семинара, состоявшегося в 1969 г. в Москве. В октябре 2000 г. делегация педагогов-исследователей Хабаровского педагогического университета во главе с Е.А. Степашко посетила Уссурийский государственный педагогический институт, где проводился межвузовский методологический семинар. В работе семинара принял участие академик РАО,

доктор педагогических наук, профессор В.В. Краевский. Эта рабочая встреча положила начало многолетнему плодотворному сотрудничеству ученых-педагогов двух педвузов, близких как по территории, так и общности научных задач. В результате общими усилиями было создано региональное ответвление Всероссийского методологического семинара. Неоценимую поддержку в этом оказала Елена Анатольевна, и 5–7 апреля 2007 г. в Хабаровске при ее активном участии состоялась первая сессия Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара. К огромному сожалению, по болезни она не смогла принять участие в третьей сессии Дальневосточного семинара, тематика которого напрямую отражала круг ее научных интересов. Е.А. Степашко не стало 18 октября 2009 г.

Публикуемый здесь материал – это дань глубокого уважения и знак светлой памяти, адресованные видному отечественному ученому-педагогу Елене Анатольевне Степашко.

*Н.Л. Коршунова,  
зам. главного редактора журнала,  
кандидат педагогических наук, доцент*

Репринт / Reprint

УДК 378

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2023-4/62-74>

## **Генезис педагогической мысли как объект историко-педагогического теоретического исследования<sup>1</sup>**

**Елена Анатольевна Степашко**

Научный интерес к историко-педагогическим теоретическим исследованиям («проблемным» исследованиям – по терминологии тех лет) актуализировался в советской педагогике в конце 60-х годов в связи с тем, что в научно-педагогическом сообществе возникает «понимание логики науки, охватывающее мысленный процесс в целом, когда во многом неизвестный, неопределенный предмет (проблема, гипотеза) постепенно определяется, вырастает в концептуальную идею, а затем и в логически безупречную и четко структурированную теорию» [1, с. 35]. В эти годы ведущими историками педагогики Ф.Ф. Королевым, З.И. Равкиным в качестве первоочередной для разработки теоретической педагогики была поставлена проблема специального изучения (исторической реконструкции) педагогической науки, обоснована методологическая значимость историко-педагогических теоретических («проблемных») исследований для решения актуальных проблем современной педагогической теории и практики.

В 90-е годы XX в., в условиях кризиса советского обществоведения (включая советскую педагогику), ревизии его идеологических и методологических основ, историко-педагогические теоретические исследования выполняют особую методологическую эвристическую роль. Выявляя тенденции и традиции, концепции и педагогические системы, которые сохра-

---

<sup>1</sup> Текст Е.А. Степашко представлен в авторской редакции.

няли «творческое конструктивное начало» (З.И. Равкин) на всех этапах мирового и отечественного историко-педагогического процесса, исследования такого плана становятся «плодотворным источником» сущностного пересмотра сложившихся в советские десятилетия концептуальных позиций научно-педагогического сообщества, оцениваются как научная база инновационного развития теоретико-методологических, теоретико-методических, процессуально-технологических основ современной отечественной педагогической науки. Тем не менее фундаментальность историко-педагогического теоретического опыта далеко не в должной мере учитывается современными исследователями-теоретиками. В диссертациях по педагогике попытки обращения к «истории теории» обычно ограничиваются цитированием «классиков».

То, насколько результаты исследований историков педагогики способны обеспечивать научные основания исследований современных актуальных проблем педагогической теории и практики, во многом определяется наличным уровнем исторической реконструкции педагогической мысли прошлого. Сегодня доминирующими остаются установки на «воспроизведение истории теории» на описательном, «фактографическом» уровне без использования современного познавательного инструментария («теоретических схем», «теоретических моделей», «идеальных объектов» и др.), а значит, и без возможностей органичной «состыковки» историко-научного знания с современным теоретическим. Очевидно, насущной задачей историков педагогики является разработка методологии и методики историко-педагогических теоретических исследований на базе многоаспектного осмысления (в контексте современной философии науки) соответствующей исследовательской практики.

### **1.1. О научном статусе историко-педагогических теоретических исследований**

Обратимся вначале к вопросу о теоретико-методологическом обосновании исследований, объектом которых является генезис педагогической науки (категории педагогики, идеи, концепции, теории, педагогические системы, педагогические течения, педагогические традиции, педагогические парадигмы, научные подходы и т.д.).

В контексте современной философии науки в качестве исходной позиции в определении роли и места историко-педагогического теоретического знания в педагогических исследованиях есть основания принять актуальную ориентацию на понимание науки как традиции (Т. Кун). Тогда наличное состояние российской педагогической науки предстает как результат процесса развития отечественной педагогической традиции. При этом традиция, являясь трансляцией отечественного духовного опыта поколений в сфере воспитания и образования, выступает как глобальный надличностный процесс и как основной конституирующий фактор в развитии российской педагогической мысли.

В рамках данной метаметодологической ориентации выделим одну из современных концепций функционирования науки как традиции – концепцию «эстафетной модели науки», которая объясняет развитие научного знания как воспроизведение социально-культурных эстафет: коллекторных и исследовательских программ [2, с. 99–100]. Если коллекторные программы организуют, систематизируют – «производят» и «воспроизводят» само научное знание, то исследовательские программы связаны с процедурами получения знания. Таким образом, традиция выступает необходимым условием сравнительно быстрого накопления научных знаний, их внутридисциплинарной организации. В свою очередь, в личностном плане социально-культурные эстафеты, в которых осознанно или неявно для него работает исследователь, являются некой объективной реальностью. Обладая в исследовательской деятельности «свободой выбора», ученый вместе с тем в большей или меньшей степени, но ограничен рамками традиции в самом определении цели и задач работы, в формулировании ее концептуальных оснований,



в наличной «сетке категорий науки» и способах решения научных проблем.

Экстраполяция данных представлений в область педагогической науки способствует, с одной стороны, новому видению педагогами-теоретиками статуса историко-теоретического знания как фундаментального научного знания, стимулирует исследовательский интерес к его использованию. С другой стороны, у педагогов-историков науки актуализируются ценностные и целевые установки на выявление в изучаемых исторических объектах тех «образцов», «моделей», «программ», которые позволяют «выходить» на реализацию идеи о науке как традиции, обогащая тем самым предметно-содержательный и познавательный фонд современных педагогических исследований. Стоит подчеркнуть, что термин «традиция» используется в данном контексте в «широком смысле» слова: в отношении к педагогике как научной дисциплине и в трактовках «межнаучной» и «внутринаучной традиции».

Другой аспект понимания методологического и теоретического статуса историко-педагогического теоретического знания обосновываем синергетическим подходом: наука предстает как исторически развивающаяся, саморегулирующаяся открытая система [3, с. 181]. Принятием и реализацией этой идеи в научной метаметодологии утверждаются принципы эволюционизма и историзма. Объекты исследования, рассматриваемые как саморазвивающиеся, саморегулирующиеся системы, включаются в контекст исторического развития науки, выступают особым состоянием динамики исторического объекта, своеобразным срезом, устойчивой стадией его эволюции.

Именно с методологией «историчности» связываются новые возможности в получении объективно-истинных знаний о мире. Модель науки предстает как вписывающаяся в социально-культурный контекст, следовательно, обладающая не реализованными еще в конкретно исторических условиях прошлого интенциями, которые могут быть проявлены в современной (как «иной») культурно-исторической ситуации. Историк науки, выявляя такие «скрытые» возможности, оказывается и ее (науки) творцом. Отметим в этом плане огромный потенциал гуманистически ориентированного педагогического знания, реализация которого в образовании и воспитании детерминирована, пожалуй, как никакая другая, конкретно историческими социально-культурными условиями и возможностями.

Развертывание идеи науки как исторически саморазвивающейся и саморегулирующейся системы знаний со всей очевидностью подводит к вопросу о стадийности развития науки и ее атрибутов. В общенаучной схеме логики развития научного знания принято выделять следующие ступени: дотеоретическая, низшая теоретическая, высшая теоретическая. При экстраполяции представлений о структуре и динамике научного познания в историко-педагогическое познание следует принимать во внимание, что педагогическая наука органически связана с педагогической действительностью, ориентирована на совершенствование педагогической практики. Отсюда логика познания исторического бытия педагогического знания, совпадая с общенаучной схемой, вместе с тем нуждается в дополнении нормативной ступенью, содержащей конкретные предписания по реализации идеи (теории), и технологической ступенью, ориентированной на осуществление соответствующей педагогической деятельности [4, с. 12–17].

Теоретическая схема развития педагогического знания (по ступеням) является принципиальной методологической ориентацией в изучении любого объекта (см. выше) историко-педагогического теоретического исследования. В то же время каждый тип объектов требует использования соответствующих теоретических схем, создаваемых экстраполяцией современных эпистемологических представлений, опирающихся на методологический опыт педагогической мысли.

Так, на уровне систематизации результатов изучения определенного этапа исторического развития педагогической идеи в качестве необходимого инструмента выступает экстраполированная в методологию педагогики в разных вариантах общенаучная схема педагогической теории (от идеи – к теории). В нашем исследовательском опыте эвристически проверена и утвердилась четырехуровневая схема педагогической теории. Это исходные базовые концепции (анализируются социально-культурный, специально научно-педагогический контексты); понятийно-терминологический аппарат; известная иерархически структурированная целостность теоретических положений (концептуальное ядро); целокупность положений процессуально-технологического плана.

Выше обозначены только некоторые, полагаем, принципиально значимые аспекты теоретико-методологического обоснования научного статуса историко-педагогических теоретических исследований. Каждый из них нуждается в специальном изучении и развертывании на эпистемологическом уровне.

Итак, опираясь на философско-научные, науковедческие, общеметодологические, методолого-педагогические знания, мы попытались обосновать статус историко-педагогических теоретических исследований как ведущего направления современных историко-педагогических исследований, которое непосредственно ориентировано на повышение методологического и теоретического уровня отечественной постсоветской педагогической науки – путем изучения генезиса ее оснований и актуальных проблем. С разработкой данного исследовательского направления связывается как сущностное обогащение научного фонда современных методологических, теоретических, прикладных педагогических исследований, так и «укоренение» инновационных результатов современных теоретических и процессуально-технологических поисков в отечественной педагогической традиции и культуре.

## **1.2. Понятие «человекоразмерность» в историко-педагогических теоретических исследованиях**

Далее будет предпринята попытка определить принципиальную аксиологическую установку исследовательской деятельности в области «истории педагогической теории». С этой целью нами используется философско-научное понятие «человекоразмерность» [5; 10].

Автор термина – известный отечественный философ В.С. Степин – обосновал научную значимость его введения в своей концепции современной науки как «постнеклассической» (стадии развития науки: классическая, неклассическая, постнеклассическая). По В.С. Степину, постнеклассической наукой осваиваются новые объекты исследования: «исторически развивающиеся системы с включенным в них человеком и человеческой деятельностью» [6, с. 9]. «Новые» с точки зрения того, что данные реальности на предшествующих стадиях научного развития еще не были осмыслены и определены как особые объекты научного исследования («особые предметности»). Между тем изучение объектов такого плана имеет свои специфические особенности. В том числе традиционный этос науки, связанный с объективностью и достоверностью (ценности науки) результатов исследования, явно недостаточен. В.С. Степин обосновывает необходимость определения дополнительных этических регулятивов – вненаучных гуманистических, социально-личностных ценностей. Наличие этических установок в современных научных исследованиях усматривается в том, что постнеклассическая наука характеризуется праксеологической направленностью: ориентируется на разработку проектов социальных, культурных, экологических и т.д., т.е. выходит непосредственно на человека, имеет дело с исторически развивающимися системами его жизнедеятельности. Важнейшим критерием разработки и условием реализации любого проекта в любой сфере социальной практики, очевидно, следует признавать то, насколько он «человекоразмерен».

Экстраполяция понятия «человекоразмерность» в методологию педагогических исследований является вполне обоснованной не только в плане «научного этоса», но и в качестве критериальной характеристики их (педагогических исследований) «предметностей». Социокультурный институт «образование», искусственно создаваемый с целью совершенствования объективных процессов социализации и инкультурации индивида, ориентируемый на человека как главную ценность культуры, органично несет в себе интенции «человекоразмерности». Любой проект в сфере образования имеет дело с «исторически развивающейся системой с включенным в нее человеком и человеческой деятельностью»: в качестве критерия оценки состояния «системы» и проекта ее изменения должна выступать прежде всего «человекоразмерность».

Но какими педагогически ценностными смыслами наполнить это философско-научное понятие? Философами, учеными природа человека и его бытие постигались веками – накоплен огромный массив претендующих на универсальность представлений, идей, концепций, теорий. В классической западной и отечественной педагогике, имевшей гуманистическую антропологическую направленность, в качестве универсальной цели педагогической деятельности обосновано развитие природных сущностных сил человека (понимание этой категории как педагогической не имело единых смыслов) с акцентуацией развития духовно-нравственных начал. В современной педагогике, отличающейся широчайшим смысловым пространством, понятие «человекоразмерность» «расплывается», «растекается». Следовательно, без «собирания» в известную целостность затруднительно его использование в качестве аксиологической установки-регулятива педагогической теоретической и проектировочной деятельности.

Полагаем возможным в понимании термина «человекоразмерность» исходить из «аксиомы» классической педагогики: «воспитание есть целенаправленное развитие природных сущностных сил», а в определении того, что есть «природные сущностные силы», обратиться к тем современным историософским концепциям, которые ориентированы на идею: человек творит историю и в этом процессе творит себя («сущность проявляется в существовании»). Одна из концепций такого плана – историка С.Б. Крымского – рассматривает исторические эпохи под углом зрения манифестации-развития природных сущностных сил – «первоначал» бытия человека: *активности* (инициативности, деятельностного начала), *социальности, творчества, нравственного, духовного* начал [7, с. 32–41]. Тогда философско-научный пласт воззрений на природу человека и его бытие предстает как развертывание смыслов «первоначал». Понятие «человекоразмерность» в аспекте «природные сущностные силы» человека наполняется определенностью (единство «первоначал»), что позволяет соотносить с ним, с точки зрения критериальности, любую педагогическую систему, решение любой из педагогических проблем, реализацию любого из образовательных проектов.

Другой аспект экстраполяции в педагогику понятия «человекоразмерность» усматривается в том, что результативность процессов развития-становления человека в образовании («педагогический процесс») обусловлена их соразмерностью (сообразностью) с естественными процессами развития-становления человека. «Почвенными» для педагогического процесса являются естественные процессы социализации и инкультурации индивида в его взаимодействии с социокультурной средой. Соответственно критерий «человекоразмерность» ориентирован на «культивирование» этих естественных процессов становления человека в образовании, чем определяются уровень и качество педагогического процесса, акцентируются идеи педагогизации среды, образовательного пространства как «поля» развития природных сущностных сил индивида, образования как становления внутреннего субъективного мира личности, ее самореализации, самоопределения, самоактуализации [5, с. 27–51].

Еще один аспект экстраполяции понятия «человекоразмерность» возвращает нас к вопросу об этических регулятивах исследовательской деятельности. Педагог-исследователь,

усматривающий в понятии «человекоразмерность» педагогическую «сверхценность», естественно нацелен на аксиологическую установку научного поиска (этический регулятив) как, безусловно, гуманистическую. В смыслах данной ценностной ориентации черпает «аксиологический инструментарий» («человекоразмерность» цели, условий, содержания, средств, методов, форм педагогического процесса).

Обосновывая эвристическую и аксиологическую значимость введения философско-научного понятия «человекоразмерность» в научный оборот педагогики, мы стремились выделить то «общее», что относится к исследованиям в любой из педагогических наук. Обратимся теперь, опираясь на собственный исследовательский и научно-педагогический опыт, к «особенному» – историко-педагогическим теоретическим исследованиям.

*Обобщение 1.* В имеющихся типологиях историко-педагогических исследований насчитывается до двадцати и более их разновидностей. Исторически реконструируя разные «предметности», тем не менее каждый из исследователей всегда работает с многочисленными источниками-текстами, создающими широкое, сложное, далеко неоднородное смысловое «поле» не только прошлого педагогического опыта, но и современности. Аксиологическая установка на «человекоразмерность» (человек как высшая социальная и культурная ценность, педагогический процесс как становление-развитие в образовании личности-индивидуальности и т.д.) независимо от разновидности изучаемой «предметности», выступая как «сверхрегулятив» исследовательской деятельности, в конечном итоге обуславливает «человекоразмерность» теоретических и процессуально-технологических результатов исследования, их «включение» в контекст развития гуманистической педагогической традиции, их научно-практическое использование в антропоориентированном педагогическом проектировании. При этом «прошлое» приобретает «соизмеримость» с «настоящим» и с «возможным будущим» педагогической науки и практики.

*Обобщение 2.* Контекстуальный подход в современных историко-педагогических теоретических исследованиях вряд ли возможно полноценно осуществлять без использования понятия «человекоразмерность» в качестве критерия анализа и оценки изучаемых объектов.

Так, имея дело с определенным социальным контекстом («фоновая среда» познания), историк педагогики анализирует и оценивает, насколько социум в его разнообразных формах был ориентирован и реализовывал ценностное отношение к человеку, выявляет позитивные в этом плане тенденции и альтернативы социального сознания, выясняет «человекоразмерность» образовательной политики государства и общества и т.д. Объект исследования не просто «вписывается» в процессы социального развития, но и соотносится с его (развития) гуманистическим вектором.

Историк педагогики поставлен перед необходимостью иметь представление об особенностях культурного развития – культурного контекста – изучаемого периода. Его интересуют такие составляющие культурного развития, как философия, мораль, наука (в соответствии с предметом исследования – искусство, религия, право и др.). В историко-педагогических теоретических исследованиях культурный контекст изучаемого периода – это всегда и состояние «смежных» с педагогикой наук, это эпистемологические знания и их влияние на методологию педагогики.

*Обобщение 3.* В создании представлений о социально-культурном контексте историк педагогики опирается на литературные источники в области гражданской истории, истории культурологии, истории философии, истории антропологических наук. Обращение к анализу текстов такого плана, как правило, связано со знаковыми событиями социальной и культурной жизни рассматриваемого периода, особенно с теми, которые имеют непосредственное отношение к теме исследования. В теоретическом анализе литературных источников, в изучении и анализе первоисточников – текстов, позволяющих исследователю самому исторически ре-

конструировать социальные и культурные факты изучаемого периода, критерий «человеко-размерность» отнюдь не утрачивает своей инструментальности.

*Обобщение 4.* Собственно педагогический контекст («понятийная среда» познания) изучаемого периода возможно реконструировать на нескольких «уровнях». Это персонификация педагогической науки и практики – в лице их известных представителей. Это знаковые события педагогической истории тех лет (по А.М. Панченко, «событийная культура»). Это аксиоматика идей, характеризовавшая как педагогическое сознание в целом, так и альтернативных направлений, течений, ведущих научных коллективов, новаторов-практиков. Это образовательная практика в ее особенностях, условиях, факторах, тенденциях развития и т.д. Понятие «человеко-размерность» (и его педагогические смыслы) на любом из «уровней» имеет все основания выступать в качестве аксиологического регулятива исследовательской деятельности.

Обычно тема историко-педагогического теоретического исследования ориентирована на определенную дисциплинарную область (раздел) в современной структуре педагогических наук, что необходимо предполагает акцентуацию в педагогическом контексте рассматриваемого периода состояния соответствующей области (раздела) научно-педагогического знания и его аксиологическую критериальную оценку. В конечном счете тема исследования оказывается непосредственно включенной в исторический контекст развития педагогической науки.

*Обобщение 5.* Определенный и существенный этап исследования – изучение историографии темы – вплотную подводит к проблеме понимания аксиологических и мировоззренчески-теоретических позиций авторов историографических трудов и соответственно их «опробования» на «человеко-размерность», что позволяет исследователю внести принципиальный аксиологический аспект в анализ «степени изученности» темы, возможно, уточнить методологические характеристики исследования («задачи», «научная новизна» и «теоретическая значимость»).

*Обобщение 6.* В аспекте общенаучных и педагогических смыслов понятия «человеко-размерность», по сути, развертывается весь ход гуманистически ориентированного историко-педагогического теоретического исследования. В изучении первоисточников выявляются и оцениваются с точки зрения «человеко-размерности» социо-культурно-педагогические позиции авторов. На первый план естественно выдвигаются антрополого-педагогические основания (понимание специфики природных процессов становления человека в образовании, идея «развития природных сущностных сил» в формулировании целей, разработке теории содержания и педагогического процесса и т.п.). Критерий «человеко-размерность» позволяет отнести автора текста к той или иной культурной, научной, педагогической традиции (направлению, течению, парадигме, научной школе). Далек не каждый изучаемый текст обладает педагогическими смыслами широкого диапазона, однако каждый несет в себе «улавливаемые» историком педагогики (под углом зрения «человеко-размерности») аксиологические установки автора, которые предопределяют его трактовки педагогических вопросов. Результаты анализа первоисточников выявляют неоднородный процесс развертывания гуманистической парадигмы, подготавливают конкретную эмпирическую основу для теоретических обобщений.

На ступени теоретических обобщений критериальное значение понятия «человеко-размерность» проявляется в ценностных установках исследователя. Последовательное их проведение обеспечивает реализацию концептуальной идеи, ориентированной на педагогические смыслы данного этического регулятива, способствует структурированию результатов исследования в известную целостность как ценностное педагогическое знание, включению их (результатов) в гуманистическую традицию.

Нашим дискурсом далеко не исчерпывается аксиологическая и критериальная значимость понятия «человеко-размерность» для историко-педагогических теоретических исследо-

ваний. Мы лишь пытались найти некоторые, полагаем, существенные основания для введения данного философско-научного понятия в методологический обиход исследований в области истории педагогической науки.

### 1.3. Отечественная педагогика советского периода как объект историко-педагогических теоретических исследований

XX век российской педагогической мысли представлен в мировом историко-педагогическом процессе главным образом феноменом советской педагогики, органично связанной с уникальным, массовым педагогическим экспериментом социализации личности – «коммунистическим воспитанием». И уже тем интересен для историков педагогики. Аспект же историко-педагогического теоретического исследования актуализирует «критически-творческое» (З.И. Равкин) изучение накопленного за семь советских десятилетий педагогического наследия: теоретический опыт предшественников предстает как научный потенциал развития современного педагогического знания. Ниже рассмотрен ряд теоретико-методологических оснований исторической реконструкции советского периода отечественной педагогической мысли, в которых автор обобщает собственный опыт исследовательских поисков последних полутора десятилетий [8].

Отметим, прежде всего, идущий в отечественной педагогической мысли с конца 80-х годов пересмотр методологических, теоретических, идейно-ценностных основ исследований в области истории советской педагогики [9]. В условиях крушения тоталитарной советской системы с ее моноидеологией в общественном и научном сознании возникли и существуют неопределенность, широкий разброс мнений и оценок в отношении к отечественной и советской истории, культуре, образованию, к советской педагогике – от крайне негативных до откровенно апологетических. Очевидно, исследователю истории советской педагогики важно определить свою позицию в продолжающемся болезненном процессе «переоценки ценностей».

В представляемой авторской концепции советская педагогика рассматривается как, безусловно, уникальное явление мировой педагогической мысли и вместе с тем феномен отечественного историко-педагогического процесса, который сохраняет преемственность с предшествующим развитием российской педагогической мысли, с ее гуманистической демократической традицией. Основания данного обобщения:

– *цивилизационный* (вместо формационного) подход к анализу отечественного историко-педагогического процесса, который позволяет включить советскую педагогику в общий контекст социокультурного развития России;

– *аксиологический* подход к истории педагогической мысли советского периода, ориентированный (вместо «коммунистических ценностей») на ценности гуманистической педагогики, которым устанавливается преемственность советской педагогики с российской педагогической мыслью, прежде всего с ее гуманистическими и демократическими, национальными и общечеловеческими ценностями, гуманистической традицией;

– *парадигмальный* подход к наследию советских педагогов, характеризующий «единый стиль педагогического мышления» (см. ниже), конкретизирует идею новаторства советской педагогики и ее преемственности с отечественным и зарубежным историческим и современным педагогическим опытом.

Методологическая продуктивность означенных подходов (в их совокупности), прежде всего *цивилизационного*, усматривается в том, без чего невозможно представить воссоздание подлинной истории педагогической мысли советского периода: ее «освобождении» от «мифологии», которая сформировалась и укоренилась в тоталитарном обществе под мощным социально-политическим, идеологическим воздействием «сверху».

Выделим в этом плане главные тезисы *официальной* историко-педагогической *концепции*. Советская педагогика, рожденная в период «новой, высшей общественно экономической формации», является «принципиально новым и высшим этапом в развитии науки о воспитании», имеет «всемирно-историческое значение», вносит «значительный вклад в сокровищницу мирового опыта строительства социализма». Советская педагогика является результатом «последовательной политики КПСС в области культуры и образования» «на путях к коммунизму». Советская педагогика отображает «поступательное движение» советской школы и педагогической мысли к «неуклонному совершенствованию» «коммунистического воспитания». Подчеркнем также *стереотипы* сознания советского общества, включая педагогическое сообщество, связанные с представлениями об идентичности общественных и государственных интересов; о приоритете государственных интересов по отношению к личности и ее развитию; о ценности, «нужности» личности, определяемых с точки зрения выполняемых ею социальных функций и др. Обратим внимание и на «*клише*» советского историко-педагогического мышления: «историческое значение» постановлений ЦК КПСС, «партийность педагогической науки», «историческая ограниченность» буржуазных педагогических теорий и т.п.).

Эвристическая значимость *аксиологического* подхода – преодоление мифологем советского педагогического сознания, с одной стороны, акцентуация в советской педагогике ценностей гуманистической и демократической педагогической традиции, с другой стороны, – отчетливо проявится в «ином» видении и «иных» оценках накопленного в советские десятилетия теоретического и практического педагогического опыта, известных педагогических систем. Процесс воссоздания объективной картины развития школы и педагогической мысли станет временем открытия новых имен, идей, технологий развития личности творческой, нравственно автономной, социально ответственной, разносторонне образованной.

Отечественная педагогическая мысль глубже и полновеснее осознает себя в истории. Сила парадигмального подхода, понимаемого как «единый стиль мышления» советского научно-педагогического сообщества, заключается в его многоаспектной «исследовательской инструментальности» (в анализе и обобщении на уровне контекста, концепции и т.д., особенно в изучении первоисточников). Выявление и исследование процесса становления и функционирования в научно-педагогическом сообществе «единого стиля мышления» позволило выделить «блоки» базисных ценностных ориентации – «парадигмальных идей» [10].

Так, «*идеологический блок*» «**советской педагогической парадигмы**» (Л.А. Степашко) включает идеи: марксизм-ленинизм – мировоззрение и методология советской педагогики; классовый и партийный характер воспитания и педагогической науки; связь воспитания и науки о воспитании с текущими задачами социалистического строительства; негативное отношение к «буржуазной педагогике» (как «непримиримость к буржуазной идеологии»),

«*Теоретико-методологический блок*» связан с генезисом «идеалов коммунистической педагогики» (А.В. Луначарский): всестороннее развитие личности коммунистического типа; трудовое воспитание и политехническое образование на базе соединения обучения с производительным трудом; воспитание в коллективе. Определяя эти идеалы воспитания «нового человека», основоположники советской педагогики Н.К. Крупская и А.В. Луначарский стремились к «синтезу идеологии марксизма с идеями гуманистической и демократической педагогики», социоцентрированных установок в воспитании с гуманистическими антропологическими ориентациями. Пытаясь «преодолеть» изначальную антиномичность «идеалов коммунистической педагогики», теоретики выходили на философские проблемы «личность и общество», «индивидуальное и социальное (коллективное) начала» в целостной личности, «свобода и ответственность личности», что было созвучно гуманистически и демократически ориентированной отечественной педагогической мысли.

В «*процессуально-технологическом* блоке» советской парадигмы выделены идеи, общим основанием которых является подход к педагогическому процессу как организации жизнедеятельности-взаимодействия его субъектов. Это идеи педагогизации среды (акцент на ее стимулирующий и развивающий потенциал); разносторонне развивающей и воспитывающей деятельности (акцент на соединение обучения с производительным трудом); отношений человечности, сотрудничества, взаимопомощи (акцент на коллективные формы общения); идеи активной личности, субъекта созидания и постоянного совершенствования системы коллективной жизнедеятельности, а в этом творчески-преобразовательном процессе и собственного непрерывного самовоспитания и самоусовершенствования. Органичность связей теоретико-методологического блока идей с процессуально-технологическим, их гуманистический жизнеутверждающий характер и педагогическая эффективность «проверены» в уникальных экспериментах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, в опыте осуществления целостного педагогического процесса в «авторских школах» 70-х-80-х гг.

В исходных основаниях предлагаемой концепции исследования советской педагогической мысли выделим специально *понимание* ее развития в *контексте* истории советского общества. Советская педагогика формировалась и функционировала в условиях тоталитарной системы, следовательно, испытывала ее мощнейшее идеологическое, политическое, организационное воздействие. Тем не менее фактор самодетерминации, внутренняя логика развития научного знания обеспечивали хотя и неравномерное, противоречивое, но в целом такое движение советской педагогической мысли, которое начиная с 60-х гг. все более соответствовало ведущей тенденции мирового историко-педагогического процесса XX века – формирования в педагогике *гуманистической парадигмы*.

Проявления гуманистических ценностей в отечественной педагогике советского периода детерминировались идеологическими и политическими установками тоталитарной власти, осуществлявшей «руководство советской наукой». Так, педагогический опыт Шацкого и Макаренко как советских педагогов складывался в его гуманистических основах в первой половине 20-х гг., с еще сохранявшимися романтически-утопической устремленностью в будущее и известной свободой от директивного руководства «соцвоспитанием» ЦК партии большевиков. Педагогическая система Сухомлинского могла сформироваться, стать достоянием педагогов, советских и зарубежных читателей его мудрых и человечных книг благодаря общественно-политической «оттепели» середины 50-х – середины 60-х гг. «Педагогика сотрудничества» получила широкое признание общественности во время «горбачевской перестройки» 80-х гг. В педагогической практике советского периода гуманистическая традиция не прерывалась и не могла прерваться, ибо никогда не «переводились» и не «переведутся» учителя, любящие ученика и свое дело. В гуманистической традиции торжествует сама гуманистическая природа педагогического процесса.

*Методологический* смысл данного выше концептуального основания заключается в установлении и акцентуации соотношения внешних социальных факторов и внутренних онтологических факторов, в выявлении логики развития системы образования и логики развития педагогической мысли, их согласованности и рассогласования. Вместе с тем актуализируются гуманистические ценностно-мировоззренческие аспекты теоретического и практического опыта советского периода, что обуславливает его теоретико-методологическую и праксеологическую значимость для развития современного теоретического и процессуально-технологического педагогического знания. Принципиальным в представляемой концепции советской педагогики является определение отношения автора к исследованиям истории советской школы и педагогической мысли 20-х – 80-х гг., выполненным в советское время. Пересмотр их методологических, теоретических, идейно-ценностных оснований отнюдь не ведет к недооценке, тем более отказу от того позитивного, что удалось сделать в рамках советской исто-



рико-педагогической школы. Был собран, изучен, обобщен богатейший материал первоисточников, воссоздающий широкую, многоаспектную картину уникального, масштабного «педагогического эксперимента» не только отечественного, но и мирового значения [11].

Вместе с тем «картина» эта была написана с позиций мировоззрения, краеугольный камень которого – тезис о том, что история советской школы «неотделима от социалистических преобразований в нашей стране, от революционных и трудовых свершений народов Советского Союза» [12, с. 5]. Данный тезис, объективно отразив включенность исследуемых процессов в контекст исторического развития страны после 1917 г., влияние на них идеологии и политики КПСС, в то же время нес в себе апологетику официальной идеологии и политики в «школьном деле», пафос и «избирательность» в отображении истории советской системы образования и педагогической мысли.

В период общественно-политической «оттепели» вопрос о следствиях идеологизации и «партизации» историко-педагогического мышления был поставлен Ф.Ф. Королевым [13, с. 3–18]. Ведущий историк советской педагогики и школы мужественно критиковал сложившуюся в годы культа личности Сталина исследовательскую практику за догматизм и начетничество в отношении к партийно-государственным документам и директивам, указывал на неправильное освещение фактов по политическим, конъюнктурным соображениям, «лакировку» педагогической действительности, изображение «фасада», «парадной стороны»; истории образовательной системы. В эти годы был переосмыслен целый ряд необъективных суждений и оценок принципиального плана, особенно связанных с наследием 20-х годов. (Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин, Е.И. Руднева). Все более отчетливо осознавалось, что в условиях культа личности Сталина в научно-педагогическом мышлении произошла «подмена» первоначальных исходных позиций, идеалов марксистской педагогики (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин), а «единая трудовая школа» переродилась в «словесную школу учебы» (Н.К. Гончаров, А.Г. Калашников). Для авторов суждений такого плана, ведущих историков педагогики, известных педагогов-теоретиков, история советской педагогики являлась «текущей историей», ими творимой, тем большую историографическую ценность представляют их мнения и оценки для современных исследователей.

В заключение отметим, что происходящие ныне в отечественной истории педагогики поиски новых исследовательских ориентиров в изучении мирового и отечественного историко-педагогического процесса, несомненно, способствуют осмыслению теоретико-методологических подходов к объективному, всестороннему анализу генезиса советской педагогической мысли. Тем не менее исследователь теоретических проблем советской педагогики поставлен перед собственным выбором исходных концептуальных оснований и определением собственной ценностно-мировоззренческой позиции.

## Выводы

В контексте современного развития философско-научного знания изучение генезиса концептуально-теоретических оснований педагогической науки представляется ведущим направлением историко-педагогических исследований. Исследования такого плана по своему статусу в движении научного знания от «развивающейся науки» к «развитой науке» характеризуются как *теоретические*, формирующие фундаментальные основы науки.

Аксиологическая ориентация историко-педагогических теоретических исследований на общенаучное понятие *человекоразмерность* детерминирует их органичную «включенность» в общий контекст современного социокультурного развития, в гуманистическую традицию философско-педагогической мысли, в гуманистическую парадигму современной педагогики.

В отечественной педагогике конца 90-х годов XX-начала XXI веков теоретический опыт предшествующих советских десятилетий оценивается далеко неоднозначно. Предлагаемая

концепция *советской парадигмы*, трактуемой как «единый стиль педагогического мышления», ориентирует исследователя феномена советской педагогики как на понимание-объяснение влияния официальных ценностно-мировоззренческих установок на «принципиально новую педагогическую науку» – о «коммунистическом воспитании», так, и в этом главная ценность историко-педагогического теоретического исследования, на выявление в новаторстве педагогической мысли советского периода преемственности с гуманистической педагогической традицией, развертывания ее (традиции) содержательно-смыслового содержания.

Акцентуация в данной главе понятия «человекоразмерность» как *ценности*, концепции «советской педагогической парадигмы» обусловлена тем, что в современной модели исследовательской деятельности понимание ее результативности непосредственно связывается с ценностно-мировоззренческой позицией субъекта исследования.

### Список литературы

1. Колташ СИ. Философский и общеметодологический контекст разработки методологии отечественной педагогики в период 60–80-х годов XX века // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. М., 2001.
2. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. М., 1995.
3. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М., 1992.
4. Коршунова Н.Л. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи // Педагогика. 2000. № 10.
5. Степашко Л.А. Философия образования: онтологический аспект. Хабаровск, 2000.
6. «Круглый стол» журналов «Вопросы философии» и «Науковедение», посвященный обсуждению книги В.С. Степина «Теоретическое знание» // Вопросы философии. 2001. № 1.
7. Крымский С.Б. Метаисторические ракурсы философии истории // Вопросы философии. 2001. № 6.
8. Степашко Л.А. Революция – педагогика – социализм (1917–1930-е гг.). Хабаровск, 1993; Степашко Л.А. Философия и история образования: Гуманистическая традиция в советской педагогической мысли. М., 1999. С.184–263; Степашко Л.А. Учитель и реформирование современной школы: ценностно-мировоззренческий и генетический аспекты профессионального педагогического мышления: Теория и практика советской школы в аспекте концептуальных идей обновления современного общего образования. Хабаровск, 2003. С. 60–108.
9. Степашко Л.А. Насущные вопросы пересмотра ряда исходных позиций в исследовании истории советской школы и педагогики // Актуальные проблемы современной педагогики в историческом освещении. Тезисы. М., 1989; Степашко Л.А. К концепции истории советской педагогической мысли // Проблемы истории педагогики и современность. Тезисы. Горно-Алтайск, 1991; Современные проблемы историко-педагогических исследований. Тезисы. М., 1992.
10. Степашко Л.А. Феномен советской педагогики // Педагогика. 1998. № 6;
11. Половцева М.А., Степашко Л.А. Парадигмально-аксиологический аспект гуманистической направленности педагогики советского периода // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е годы XX в.). Т. 1. М., 2000. С. 154–197. N.L. Korshunova. On the scientific status of «problem research»
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1917–1941 гг. М., 1980; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1941–1961 гг. М., 1988; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961–1986 гг. М., 1987; и др.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961–1986. М., 1987.
14. Советская педагогика. 1956. № 11.