

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 2. С. 10–15. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025. vol. 31, no. 2, pp. 10–15. ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37

EDN MOVTRX

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-2-10-15>

КОЛЛЕКТИВ: ВЧЕРАШНИЙ ДЕНЬ ИЛИ РЕШАЮЩИЙ ФАКТОР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СЕГОДНЯ?

Селиванова Наталия Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института содержания и методов обучения имени В.С. Леднева, Москва, Россия, nselivanova2000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>

Аннотация. Представлен анализ эволюции понятия «коллектив» в педагогической теории и практике, а также его роли в воспитательном процессе в разные исторические периоды. Акцентируется внимание на том, как идеология воспитания, ориентированная на коллектив, начиная с 90-х гг. XX столетия столкнулась с вызовами и критикой, что привело к утрате многих методик коллективного воспитания в практике. Обсуждаются работы ведущих ученых-педагогов и психологов, таких как Л.И. Новикова, А.В. Петровский и А.Н. Лутошкин, которые внесли значительный вклад в понимание воспитательного потенциала детского коллектива, а также подходов к его организации и развитию. Также анализируются параметры и стадии развития коллектива, особенности его влияния на ребёнка и обратного влияния личности на коллектив. Раскрывается роль педагогов, микрогрупп, эмоционального климата и гуманистических отношений в формировании воспитательной среды в коллективе. В статье также подчеркивается важность психологической общности в концепции детского коллектива и его взаимодействия с личностью ребенка. Сделан вывод о том, что возвращение к научно обоснованному подходу к детскому коллективу необходимо для восстановления его воспитательного потенциала. Коллектив рассматривается как пространство развития личности, требующее современных методических решений и педагогической поддержки.

Ключевые слова: воспитание, коллектив, личность ребенка, общность, педагог.

Благодарности. Исследование выполняется в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00029-25 по теме «Государственное регулирование подготовки учебных изданий для образовательной организации в России и за рубежом».

Для цитирования: Селиванова Н.Л. Коллектив: вчерашний день или решающий фактор для развития личности сегодня? // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 2. С. 10–15. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-2-10-15>

Research Article

THE COLLECTIVE: A RELIC OF THE PAST OR A CRUCIAL FACTOR IN PERSONALITY DEVELOPMENT TODAY?

Natalia L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Researcher at the Laboratory of Comparative Education and the History of Pedagogy at the V.S. Lednev Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia, nselivanova2000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>

Abstract. This article presents an analysis of the evolution of the concept of the “collective” in pedagogical theory and practice, as well as its role in the educational process across different historical periods. Particular attention is paid to the ideological shift that began in the 1990s, when collective-oriented education faced criticism and rejection, resulting in the loss of many collective education methods in practice. The article reviews the work of leading scholars in pedagogy and psychology—such as L.I. Novikova, A.V. Petrovsky, and A.N. Lutoshkin—who significantly contributed to the understanding of the educational potential of the children’s collective and approaches to its organization and development. The article also explores the parameters and stages of collective development, the specific ways in which the collective influences the child and, conversely, how the child influences the collective. It highlights the role of teachers, peer microgroups, emotional climate,

and humanistic relationships in shaping a collective educational environment. The concept of psychological community is emphasized as a central component in understanding the child's collective and its interaction with the individual. The article concludes that a return to a scientifically grounded approach to the children's collective is essential to restoring its educational potential. The collective is viewed as a developmental space for the individual, requiring modern methodological tools and pedagogical support.

Keywords: education; collective; child's personality; pedagogical community.

Acknowledgments. The research is carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 073-00029-25 on the topic "State regulation of the preparation of educational publications for educational organizations in Russia and abroad."

For citation: Selivanova N.L. The Collective: A Relic of the Past or a Crucial Factor in Personality Development Today? Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 2, pp. 10–15 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-2-10-15>

Следует отметить, что судьба понятия «коллектив» и самого феномена была далеко не безоблачной. Наиболее благополучной она была во времена Советского Союза. Можно было наблюдать множество психолого-педагогических исследований, посвящённых проблеме формирования и развития коллектива, а также широкое внедрение различных методик коллективного воспитания в практическую деятельность.

90-е годы прошлого столетия стали одним из самых сложных времен для коллективного воспитания. Понятие «коллектив» пережил ту же судьбу, что и многие другие понятия, связанные с коммунистическим воспитанием, оказавшись почти полностью отторгнутым.

Можно ли считать это следствием исключительно объективных факторов? Вероятно, нет. Во-первых, отказ от идеи коллектива произошёл потому, что он действительно рассматривался как ключевой элемент в воспитании личности в коммунистической системе (знаменитая формулировка, ставшая классической: воспитание ребенка в коллективе, через коллектив и для коллектива). Всё, что было связано с «коммунистическим», воспринималось негативно. Во-вторых, в идеологии формирования демократического общества основное внимание уделялось развитию личности, хотя как в прошлом, так и в настоящем очевидно, что противопоставление личных и коллективных интересов лишено оснований. В-третьих, не обращалось внимание на то, что в советский период развития педагогики существовали различные подходы к пониманию того, что такое коллектив, каким воспитательным потенциалом он обладает и как этот потенциал может использоваться.

Конечно, полностью исключить исследования и развитие опыта коллективного воспитания в школах, пионерских лагерях не удалось, однако их значительное сокращение, безусловно, произошло.

Такая ситуация имела и свои положительные стороны. Педагоги-исследователи, в отличие от психологов (Е.И. Исаев, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышев, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, А.С. Черны-

шев, Л.И. Уманский и др.) существенно меньше рассматривали детскую и детско-взрослую общность.

Невозможность в полном объеме заниматься коллективом привела к тому, что в 2010–2012 гг. в Центре теории воспитания Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО было обращено внимание на общность и выполнено исследование «Детская общность как объект и субъект воспитания». Результатом исследования стала монография с аналогичным названием [Детская общность]. Итоги исследований изложены по ключевым направлениям: детская общность как социально-педагогическое явление; типология детских общностей и их феноменология; развитие ребенка в разных типах детских общностей. Центральной темой монографии являлась идея выявления и максимально эффективного использования воспитательно-го потенциала детской общности.

Обращение педагогов-исследователей к детской общности было своеобразной компенсацией, при этом весьма полезной и продуктивной, невозможности полноценно заниматься коллективом.

В монографии было показано, что детская общность и детский коллектив тесно связаны между собой. К началу 2000-х годов сложилась ситуация, когда лишь немногие педагоги могли создавать и развивать детский коллектив. Более того, многие не чувствовали потребности в этом, не видели воспитательного потенциала в коллективе, и такая задача перед ними, в принципе, не ставилась.

Несмотря на то, что по теме «Коллектив и личность» выполнены многочисленные исследования, можно констатировать, что многие ключевые вопросы как в теоретическом, так и практическом плане до сих пор не имеют полноценного и общепринятого решения. К ним, прежде всего, относятся: само понятие «коллектив»; возможность его создания; уровни развития коллектива, можно ли их измерить и как; влияние коллектива на ребенка и ребенка на коллектив; соотношение коллективного и индивидуального в воспитании, методика коллективного воспитания.

Отдельную сложность представляют методики изучения детского коллектива.

Как было уже сказано, по всем этим вопросам достигнуты интересные результаты, но, к сожалению, многие из них получены давно или они не стали достоянием педагогической общественности, практики воспитания.

Как ни плачевно констатировать, во многом педагоги утратили методики коллективного воспитания. Повезло методике коллективных творческих дел, но и она в основном представлена в урезанном виде. Педагоги хорошо справляются с организацией деятельности, но часто пропускают этапы методики, например такую, как коллективная рефлексия после проведённого дела. Однако самое важное – это то, что они забывают или не учитывают, что для данной методики крайне важно формирование отношений в процессе деятельности.

Для развития коллективного воспитания в свое время имело принципиальное значение, что Л.И. Новикова рассматривала детский коллектив как единство организации и психологической общности. Включение Л.И. Новиковой в определение детского коллектива психологической общности позволило совершенно иначе взглянуть на сущность коллективного воспитания, добавив дополнительные возможности в понимании и использовании детского коллектива как инструмента воспитания личности ребенка.

Собственно, тогда и появились исследования, в которых коллектив выступил как инструмент воспитания таких аспектов развития личности школьника, как самоутверждение, самосознание, развитие творческой индивидуальности, общительности, индивидуальных интересов, что и сегодня не потеряло своей актуальности.

Здесь необходимо отметить, что тесное сотрудничество Л.И. Новиковой и ее коллег с психологами, ориентация на их исследования привело к пониманию необходимости включения психологической общности в определение детского коллектива. Это взаимодействие продолжалось многие годы и было весьма продуктивным.

Безусловно, в первую очередь должна идти речь о научных школах А.В. Петровского (1979) и Л.И. Уманского (1980). К школе Л.И. Уманского в 1966 г. присоединился А.Н. Лутошкин, который впоследствии заложил основы собственной научной школы [Кирпичник: 6].

Основу концепции детского коллектива, предложенной Л.И. Новиковой, составляют следующие положения [Новикова]:

– рассмотрение детского коллектива как уникального инструмента, который необходимо создать для того, чтобы использовать его в воспитании всех

детей и способствовании развитию каждого ребенка в отдельности;

– понимание детского коллектива как объекта и как субъекта воспитания;

– подход к коллективу воспитательного учреждения не как к моноколлективу, а как к дифференцированному единству разнотипных коллективов, возникающих под влиянием процессов дифференциации и интеграции;

– подход к детскому коллективу через призму общего, особенного и единичного, что дает возможность выявить общие закономерности его становления и развития, поставить задачу разработки типологии коллективов, ввести понятие индивидуальности коллектива;

– представление о взаимодействии личности ребенка с коллективом как о процессе двустороннем: идентификации ребенка с коллективом и обособлении его в коллективе;

– подход к управлению коллективом как трехаспектному процессу (социально-педагогический, педагогический, психолого-педагогический аспекты).

В 60–80-е гг. XX в. детский коллектив чаще анализировался как организационная структура (Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев и др.). Основное внимание уделялось организации различных видов деятельности, ученическому самоуправлению, социалистическому соревнованию и выработке единых педагогических требований. Центральное место занимал «мероприятийный подход», при котором коллектив считался приоритетной ценностью по отношению к личности ребенка. Такой подход в значительной степени определял практику советской школы в тот период. Этот подход к коллективу привёл к его значительному отторжению в 90-е гг. XX в. как в теоретическом, так и в практическом плане.

В истории развития представлений о коллективе неоднократно предпринимались попытки выделить и описать его этапы и стадии развития, а также установить параметры, по которым можно отслеживать этот процесс. Наиболее успешными и последовательными в этом отношении являются психологические исследования. Широко известны исследования научных коллективов, возглавляемых А.В. Петровским (1979) [Психология], Л.И. Уманским (1980) [Уманский].

Введение понятия «опосредование межличностных отношений через совместную деятельность» (по А.В. Петровскому) позволяет отслеживать динамику групповой дифференциации и интеграции, а также разрабатывать типологию групп, выделяя ключевые качественные различия (с использованием количественных показателей) между группами более высокого уровня развития (коллективами) и другими малыми группами. Это понятие также способствует

выявлению сложной, многослойной (стратифицированной) структуры межличностных отношений и помогает отнести изучаемые явления к конкретному уровню (страте) групповых процессов [Психология].

Основная идея параметрической концепции Л.И. Уманского заключалась в поэтапном становлении малой группы, основанном на формировании ее интеллектуальной, эмоциональной и волевой сплоченности [Уманский]. Исследователи выделяли несколько стадий развития группы: группа-конгломерат, группа-кооперация, группа-автономия и группа-коллектив. В рамках этой концепции впервые обсуждалась возможность превращения группы в антиколлектив.

На примере школьного класса как возможного коллектива для оценки уровня развития классного коллектива были разработаны (Н.Л. Селиванова, 1997) пять групп параметров, которые могут быть использованы и для других детских коллективов. Первая группа дает представление о составе (половом, социальном) учащихся, особенностях семьи и окружающей среды. Параметры второй группы характеризуют деятельность класса, третьей – взаимоотношения в нем, четвертой – внешние связи класса, пятой – положение ребенка в классе. Каждая из этих групп содержит в себе целый ряд различных характеристик класса. Качественная оценка их дает возможность судить об уровне развития классного коллектива.

Конечно, важно вспомнить и работы А.Н. Лутошкина, имеющие, на наш взгляд, принципиальное значение, прежде всего, для практики воспитания, в которых он дал образное описание стадий развития коллектива [Лутошкин]. Эти образы прочно вошли в образовательную практику и дали педагогам реальный инструмент работы с детским коллективом.

Понимая значимость воспитания в коллективе, тем не менее надо констатировать, что современный ребенок подвергается множеству различных целенаправленных и случайных влияний как массового, так и индивидуального характера, которые оказывают на его личность разные воздействия. Однако, не имея четкого представления о функциях и возможностях массового, коллективного, группового и индивидуального воздействия в воспитательном процессе, а также о механизмах этого воздействия на личность ребенка, воспитатели порой без достаточных оснований заменяют одно воздействие другим.

Когда речь заходит о воспитании «в коллективе и через коллектив», на практике часто реализуется лишь первая часть этой формулы. Ребенок включен в коллектив формально, но, по сути, оказывается объектом массовых, фронтальных воздействий, при этом внутренние механизмы собственно коллективного воспитания зачастую остаются неработающими.

Между тем взаимодействие коллектива и личности ребенка представляет собой сложный, многокомпонентный и многослойный процесс. Он определяется не только структурой и организацией группы, но и качеством отношений внутри неё, уровнем психологической сплоченности, ценностной согласованности и общими нормами. Особое значение имеет то, насколько коллектив является для ребенка значимым, включающим и эмоционально благоприятным.

Первостепенным фактором воздействия коллектива на личность является его уровень развития. Чем выше уровень внутренней организованности, эмоционального единства и направленности на общие цели, тем более осмысленным и конструктивным становится влияние на ребенка. Однако в ситуации, когда коллектив функционирует формально, без развитой внутренней структуры и ценностного ядра, влияние может проявляться как усреднение, подавление индивидуальности, стремление к внешнему единообразию, особенно если ребенок воспринимается не как субъект отношений, а как объект педагогического воздействия.

Большое значение имеет и позиция ребенка в системе межличностных связей. Этот статус формируется под воздействием как личностных качеств самого ребенка, так и доминирующих норм и ценностей группы. Один и тот же ученик может занимать совершенно разные позиции в разных коллективах: быть признанным и активным участником в одном и отверженным – в другом. Всё зависит от того, насколько его черты, привычки, интересы и поведение соотносятся с групповыми ожиданиями и неписаными нормами.

Влияние коллектива усиливается или ослабляется также в зависимости от характера отношений ребенка с педагогом. Педагог может не только поддержать статус ребенка, но и способствовать его включению в коллектив, либо, наоборот, случайно закрепить его изоляцию. В этом смысле роль учителя как медиатора, гаранта справедливости и наблюдателя становится принципиальной.

Нельзя не учитывать и значимость микрогрупп – небольших объединений внутри коллектива, основанных на дружбе, общих интересах или совместной деятельности. Их внутренний климат, признанность в классе, а также отношение к ним со стороны педагога существенно влияют на социальное самочувствие ребенка и на общее восприятие его другими учащимися.

Не менее важен и такой аспект, как субъективная значимость коллектива для самого школьника. Не каждый ребенок одинаково включен в коллективную жизнь, не для каждого класс – значимая среда. Для кого-то это лишь внешняя форма, а для кого-то – важная часть самоидентификации. Именно эта лич-

ная значимость определяет степень открытости ребёнка коллективным влияниям.

Практически в любом коллективе есть дети, влияние на которых оказывается минимальным. С возрастом – особенно в подростковый период – число таких учеников возрастает: растёт потребность в индивидуализации, личной свободе, формировании собственной идентичности. Это не означает, что коллектив теряет воспитательную функцию, но требует иных, более тонких и дифференцированных подходов.

Коллектив оказывает влияние как через прямое включение в совместную деятельность, распределение ролей, участие в событиях и делах, так и через опосредованные механизмы: систему ценностей, групповое мнение, принятые нормы поведения, эмоциональный климат. Все эти аспекты формируют сложную сеть отношений, в которой ребёнок не просто находится, а активно формирует и воспринимает своё место. Именно структура этих отношений является главным каналом влияния на личность.

В основе такой системы должна лежать гуманистичность – уважение к личности ребёнка, признание его уникальности и права на самовыражение. Только в условиях доверия, взаимопонимания и эмоциональной безопасности у ребёнка появляется возможность раскрытия, проявления инициативы, развития самосознания и ответственности. Однако такие отношения не возникают стихийно: они формируются и поддерживаются педагогом целенаправленно, через культуру общения, систему поощрений, решение конфликтов, моделирование ситуаций сотрудничества и поддержки.

Процесс встраивания ребёнка в коллективную систему отношений всегда индивидуален. Он зависит не только от психологических особенностей, но и от социального опыта, от предшествующего опыта общения, от уровня доверия к окружающим. Этот процесс может сопровождаться как положительными, так и негативными переживаниями. Иногда он приводит к росту, иногда – к отчуждению, снижению самооценки и формированию негативных установок.

Особую сложность представляет ситуация, когда в коллективе существует двойственная система ценностей: официальная, связанная с организованной деятельностью под руководством педагогов, и неформальная, функционирующая в свободном общении и ориентированная на противоположные нормы. В таких условиях ребёнок оказывается в конфликте ожиданий, не понимая, какие правила действительно работают и каким требованиям следовать.

Ребёнок интуитивно стремится к тому, чтобы сделать окружающую его среду благоприятной для себя. Он хочет быть принятым, признанным, нужным. Это стремление может проявлять-

ся как в конструктивной форме – через активность, участие, ответственность, так и в деструктивной – через манипуляции, конфликты, уход в изоляцию. При этом ребёнок не всегда осознаёт, какие именно его действия вызывают реакцию группы, а его интерпретация собственного положения может не совпадать с реальностью.

Достижение положительного статуса в коллективе происходит у всех по-разному. Для одних это лёгкий путь, для других – череда разочарований. Иногда стремление к признанию становится настолько значимым, что ребёнок готов идти на нарушения, лишь бы получить внимание и уважение сверстников. В таких случаях возможны формы компенсаторного поведения, в том числе девиантного.

Считается, что коллектив наилучшим образом влияет на тех, кто занимает в нём высокую позицию. Но практика показывает, что влияние зависит не столько от статуса, сколько от личностных особенностей ребёнка и его открытости к групповому опыту. Бывает, что даже дети с непростым положением в коллективе ощущают его как поддерживающую среду, тогда как благополучные внешне ученики чувствуют себя отчуждёнными.

Различия в восприятии коллективного влияния часто обусловлены и полом: мальчики и девочки по-разному участвуют в коллективной жизни, по-разному реагируют на групповые нормы и формы признания. Это требует внимательного, дифференцированного подхода со стороны педагога.

Особенно развивающей становится среда, в которой ребёнок воспринимается не как элемент группы, а как полноценная личность с правом на самобытность, оригинальность и индивидуальное мнение. В таких условиях коллектив не ограничивает, а расширяет возможности личностного роста.

Гораздо реже в педагогике рассматривается обратное влияние – от личности ребёнка на коллектив. Однако практика свидетельствует, что оно не менее важно. Каждый ребёнок может становиться инициатором, носителем норм, катализатором изменений. Это влияние зависит от личностных характеристик, прошлого опыта, пола, а главное, от того, насколько качества ребёнка востребованы в коллективной среде. При отсутствии педагогического сопровождения такое влияние может быть стихийным и даже разрушительным. Но при грамотной работе педагога – стать созидательной силой.

Особое значение имеют неформальные лидеры – дети с высоким статусом и выраженным влиянием. Их поведение, ценности и стиль общения становятся ориентиром для сверстников. Влияние распространяется и на их ближайшее окружение – эффект «отражённого света» усиливает позиции микрогрупп и закрепляет те или иные нормы в коллективе.

Наконец, педагог выступает как ключевая фигура, способная направить процессы взаимодействия, сгладить конфликты, поддержать слабых и создать условия для признания сильных. Именно от педагога зависит, станет ли коллектив пространством развития или останется внешней формой без внутреннего содержания.

Современная педагогика, пройдя этап снижения интереса к коллективным формам воспитания, всё чаще обращается к переосмыслению роли коллектива как значимого фактора развития личности.

Опыт и исследования, накопленные отечественной педагогической и психологической школой, демонстрируют, что детский коллектив, понимаемый как сочетание организационной структуры и психологической общности, обладает уникальным воспитательным потенциалом. Однако этот потенциал не реализуется сам по себе – он требует целенаправленной педагогической работы, наличия методического инструментария и понимания процессов, происходящих в коллективной среде.

Как показал проведённый анализ, воспитание в коллективе и через коллектив возможно лишь при наличии развитой системы отношений, гуманистической атмосферы и активной позиции педагога. Воспитательное воздействие коллектива должно быть осмысленным, дифференцированным и подкреплённым вниманием к индивидуальности каждого ребёнка. Не менее значимо и обратное влияние – вклад личности в развитие коллектива, который зачастую игнорируется, но может стать источником положительных изменений в образовательной среде.

Возвращение к коллективному воспитанию не означает повторения прошлых моделей, требуется подход, основанный на признании сложности и многослойности детской общности, ценности субъект-субъектных отношений и необходимости педагогического сопровождения как условия полноценного личностного развития.

Список литературы

Источники

Детская общность как объект и субъект воспитания / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. Москва: ИЭТ, 2012. 323 с.

Кирпичник А.Г. О психологии и педагогике социального воспитания А.Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 2. С. 5–10.

Лутошкин А.Н. Как вести за собой. Москва: Просвещение, 1986. 121 с.

Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. Москва: Педагогика, 1978. 144 с.

Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. Москва: Педагогика, 1987. 240 с.

Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников Москва: Просвещение, 1980. 160 с.

References

Detskaya obshchnost' kak ob'ekt i sub'ekt vospitaniya [Children's community as an object and subject of upbringing], ed. by N.L. Selivanova, E.I. Sokolova. Moscow, IET Publ., 2012, 323 p. (In Russ.)

Kirpichnik A.G. *O psikhologii i pedagogike sotsial'nogo vospitaniya A.N. Lutoshkina* [On the psychology and pedagogy of social education by A.N. Lutoshkin]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2010, no. 2, pp. 5–10. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Kak vesti za soboy* [How to lead]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986, 121 p. (In Russ.)

Novikova L.I. *Pedagogika detskogo kollektiva* [Pedagogy of the children's team]. Moscow, Pedagogika Publ., 1978, 144 p. (In Russ.)

Psikhologiya razvivayushcheysya lichnosti [Psychology of the developing personality], ed. by A.V. Petrovskii. Moscow, Pedagogika Publ., 1987, 240 p. (In Russ.)

Umanskiy L.I. *Psikhologiya organizatorskoy deyatel'nosti shkol'nikov* [Psychology of organizational activity of schoolchildren]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1980, 160 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.04.2025; одобрена после рецензирования 29.04.2025; принята к публикации 29.04.2025.

The article was submitted 09.04.2025; approved after reviewing 29.04.2025; accepted for publication 29.04.2025.