



ISSN 1999-4133

Научный журнал

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ

ВЕСТНИК
Тверского
Государственного
Университета

Серия:

№ 1 (74), 2026

Научный журнал

Основан в 2006 г.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

акад. РАО, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий (*глав. редактор*) (Россия);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева (Россия);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина (Россия);
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова (Россия);
чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич (Россия);
д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина (Россия);
д-р истор. наук, проф. Ван Жуй (КНР);
д-р психол. наук, проф. О.С. Дейнека (Россия);
д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина (Россия);
д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова (Россия);
д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец (Россия);
д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова (Россия);
д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская (Россия);
д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк (Россия);
канд. психол. наук, доц. Е.Д. Короткина (Россия);
канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (*отв. секретарь*) (Россия)

Адрес редакции:

Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24
Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

*Все права защищены. Никакая часть этого издания
не может быть воспроизведена без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный
университет, 2026

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media
PI № ФC77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:

Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

Founder:

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Tver State University»

Editorial Board of the Series:

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief*)
(Russia);

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva (Russia);

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina (Russia);

Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova (Russia);

Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich
(Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina (Russia);

Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka (Russia);

Dr. of History sciences, prof. Wang Rui (China);

Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina (Russia);

Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova (Russia);

Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya (Russia);

Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);

Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina (Russia);

Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive secretary*) (Russia)

Editorial Office:

24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia

Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

*All rights reserved. No part of this publication
may be reproduced without the written permission of the publisher.*

© Tver State University, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология, психология личности, история психологии	
Волобуев В.В. Влияние средств массовой коммуникации на информационно-психологическую безопасность студентов.....	6
Гаврилушкин С.А., Кудинов С.И., Кудинов С.С. Особенности проявления любознательности у студентов с межполушарной асимметрией мозга...	16
Григорьева И.В., Феоктистова С.В. Базовые стрессовые реакции личности и стратегии поведения в конфликтных ситуациях	28
Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика	
Демиденко Н.Н., Дунский А.М. Превентивная парадигма в медицине: теоретико-методологический анализ в контексте психологии труда, инженерной психологии и когнитивной эргономики	41
Демиденко Н.Н., Ковпак Е.О. Профессионально-личностный потенциал современного предпринимателя: теоретико-методологическое обоснование структурно-компонентной модели	54
Крючин А.Ю., Королев Л.М. Теоретические особенности психологического сопровождения как инструмента повышения мотивации персонала машиностроительной отрасли	66
Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Кочнева А.Ю. Методологическое обоснование нового профессионального типа «Человек – Искусственный интеллект» в системе классификации профессий.....	75
Разина Т.В. Система мотивации научной деятельности аспирантов: вчера и сегодня.....	89
Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	
Бордовская Н.В., Исхакова М.П. Эмоциональная регуляция процесса решения учебных задач с применением генеративного искусственного интеллекта	102
Крылова М.А. Цифровая многозадачность учебной деятельности: пограничные конфликты.....	116
Социальная психология, политическая и экономическая психология	
Домбуу А.Ю., Ситников В.Л. Исследование социально-перцептивных образов у студентов с разным социометрическим статусом	128
Котосонова Е.Д., Короткина Е.Д., Ребрилова Е.С. Абыюз: из истории становления понятия	137
Общая педагогика, история педагогики и образования	
Астапенко Е.В., Шмурыгина О.В. Метанавыки как основа личностного саморазвития	149
Милюгина Е.Г, Мерзликин А.Д. Формирование фортепианного образовательного пространства России в единстве просветительских, концертных и досуговых практик: концепция В.Ф. Одоевского	160

Методология и технология профессионального образования

Гонина О.О., Мельниченко П.В. Использование симуляционных образовательных технологий в процессе непрерывного профессионального образования логопедов	172
Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Современные тренды инженерного образования	183

Аспиранты и соискатели ученой степени

Айсин Р.Н. Особенности жизненных ценностей современной молодежи в системе имплицитных представлений	195
Жуйкова С.А. Специфика ценностных ориентаций студентов гуманитарных и технических специальностей	205
Кулагин Д.А. Профессионально важные качества менеджера: научные подходы и требования профессиональных стандартов к организационной деятельности управленца.....	216
Му Цзянмин. Игровые методы в обучении деловому китайскому языку студентов российских гуманитарных вузов	224
Стрельцова М.А. Структура и содержание fascinativности личности	234
Тин Хуан. Особенности обучения английскому языку в средних школах Китая.....	243
Тузкова Е.А. Барьеры проектирования профессионального самоопределения старшеклассников: педагогические решения	251
Янань Хуан. Социализация подростков Китая в условиях медиасреды	263

CONTENTS

General psychology, personality psychology, history of psychology

Volobuyev V.V. The influence of mass media on the information and psychological security of students.....	6
Gavrilushkin S.A., Kudinov S.I., Kudinov S.S. Features of the display of inquisitiveness in students with interhemispheric brain asymmetry.....	16
Grigorieva I.V., Feoktistova S.V. Basic personal stress reactions and behavioral strategies in conflict situations	28

**Labor psychology, engineering psychology,
cognitive ergonomics**

Demidenko N.N., Dunskiy A.M. Preventive paradigm in medicine: a theoretical and methodological analysis in the context of occupational psychology, engineering psychology, and cognitive ergonomics.....	41
Demidenko N.N., Kovpak E.O. Professional and personal potential of the modern entrepreneur: theoretical and methodological framework and author's concept	54
Kryuchin A.Yu., Korolev L.M. Theoretical features of psychological support as a tool for increasing motivation of staff in the mechanical-building industry	66

Lenkov S.L., Rubtsova N.E., Kochneva A. Yu. Methodological justification for the new professional type «Human – Artificial Intelligence» in the occupational classification system.....	75
Razina T.V. The system of motivation for scientific activities of postgraduate students: yesterday and today	89
Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	
Bordovskaia N.V., Iskhakova M.P. Emotional regulation of the educational task solving process using generative artificial intelligence	102
Krylova M.A. Digital multitasking of learning: boundary conflicts	116
Social psychology, political and economic psychology	
Dombuu A. Yu., Sitnikov V.L. A study of social-perceptive images in students with different sociometric status.....	128
Kotosonova E.D., Korotkina E.D., Rebrilova E.S. Abuse: from the history of the concept.....	137
General pedagogy, history of pedagogy and education	
Astapenko E.V., Shmurygina O.V. Meta-skills as the foundation for personal self-development.....	149
Milyugina E.G., Merzlikin A.D. The Russian piano educational space formation by the unity of enlightening, concert and leisure practices: V.F. Odoevsky's concept	160
Methodology and technology of vocational education	
Gonina O.O., Melnichenko P.V. Use of simulation educational technologies in continuous professional education of speech therapists	172
Muravyeva A.A., Oleynikova O.N. Modern trends of engineering education.....	183
Postgraduate students and academic degree seekers	
Aisin R.N. Features of the life values of modern youth within the system of implicit representations.....	195
Zhuykova S.A. Specificity of value orientations of students of humanities and technical specialties.....	205
Kulagin D.A. Professionally important qualities of a manager: scientific approaches and professional standard requirements	216
Mu Jiangming. Game methods of teaching business Chinese language to students of Russian humanities universities	224
Streltsova M.A. The structure and content of fascinativity of personality	234
Ting Huang. Characteristics of teaching English in Chinese middle schools	243
Tuzkova E.A. Barriers to designing professional self-determination of high school students: pedagogical solutions.....	251
Yanan Huang. Socialization of Chinese teenagers in the context of the media environment	263

Общая психология, психология личности, история психологии

УДК 159.923:366.636

Doi: 10.26456/vtspyped/2026.1.006

**Влияние средств массовой коммуникации
на информационно-психологическую безопасность студентов**

В.В. Волобуев

ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия», г. Макеевка

Целью исследования ставилось изучение влияния средств массовой коммуникации (социальные сети, фильмы, средства массовой информации, информационная продукция и пр.) на информационно-психологическую безопасность у студентов. Были использованы следующие методики: Индивидуальный стиль медиапотребления Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнова и А.С. Коповой, Методика измерения подростковой тревожности А. А. Хвана и Ю.А. Зайцева, Методика диагностики склонности к психологическому индуцированию С.В. Клаучека и В.В. Деларю и Методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о наличии статистически значимых взаимосвязей между уровнем вовлеченности студентов в различные средства массовой коммуникации и их показателями информационно-психологической безопасности в виде повышенного уровня внушаемости, тревожности, а также сниженного уровня рациональности мышления и терпимости дискомфорта.

Ключевые слова: *информационно-психологическая безопасность, тревожность, внушаемость, медиапотребление, волевой самоконтроль.*

Введение. В условиях глобального распространения технологий проблема влияния средств массовой коммуникации на информационно-психологическую безопасность студентов становится всё более актуальной, так как динамика современных коммуникативных технологий, интегрированных в образовательные, социальные и бытовые сферы деятельности, создаёт ситуацию перманентного информационного давления [1].

В контексте современных научных изысканий рассматриваемая проблематика стала объектом пристального внимания со стороны представителей академического сообщества, что выразилось в формировании масштабного исследовательского поля, охватывающего многоуровневые концептуальные модели изучения информационно-психологической безопасности в связи с вовлеченностью в средства массовой коммуникации. Среди исследователей за последнее десятилетие можно выделить Е.И. Галяшину, изучавшую медиабезопасность в цифровой среде [2], А.И. Гордина, описавшего безопасное

информационное поведение [4], Г.О. Крылова, изложившего базовые понятия информационной безопасности [6], И.А. Шалаева, поднявшему актуальные проблемы обеспечения кибербезопасности в России [9].

Исследователи всё чаще отмечают, что на сегодняшний день средства массовой коммуникации играют важную роль в формировании мировоззрения, ценностей и поведения молодежи, оказывают глубокое влияние на повседневную жизнь молодых людей, меняя их социальную активность, интересы и способы общения [3].

В академической среде всё чаще активно дискутируют о том, что экраны гаджетов становятся основными средствами познания мира и коммуникации студентов. Студенческая молодёжь, проводящая значительную часть времени в виртуальном пространстве (от академических форумов до развлекательных ресурсов), сталкивается с необходимостью обработки гигантских объёмов данных. Эта нагрузка усугубляется незавершённостью процессов нейрокогнитивного развития, что повышает риск формирования искажённых поведенческих паттернов под воздействием агрессивного или противоречивого контента [7].

Общеизвестно, что алгоритмические системы, управляющие лентами новостей и персонализированными рекомендациями, искусственно формируют информационные пузыри, фильтруя контент по принципу эмоциональной вовлечённости. Видеоплатформы, микроблоги и мессенджеры превратились в площадки для экспериментов по вирусному распространению контента, где сенсационность превалирует над достоверностью. В таких условиях даже нейтральные образовательные материалы конкурируют с провокационными роликами, пропагандирующими различные радикальные идеи, что, как считают эксперты, ведёт к фрагментации картины мира у студентов [5].

Всё более и более часто в научной среде заявляют о том, что ключевая опасность кроется в эффекте влияния на психику: регулярное потребление контента с элементами насилия, стигматизации или катастрофизации провоцируют хроническую тревожность, повышение уровня внушаемости, снижение эмпатии или мотивации и т.д. [10].

Воздействие также проявляется в симбиозе технологий и деструктивных социальных трендов. Генераторы текста на базе искусственного интеллекта, используемые для создания на вид правдоподобных, но по факту фейковых новостей, цифровые «боты», распространяющие дезинформацию, – эти инструменты, как считают многие современные исследователи, размывают границы между реальностью и вымыслом. Особую сложность представляет латентность современных угроз: повсеместно деструктивный контент маскируется под юмористические сообщения, мотивационные послания или псевдонаучные статьи, подрывая доверие к формату подачи [10].

Проблема осложняется существованием определенных пробелов в рамках современных научных работ, предметно ориентированных на

всесторонний анализ мультифакторного влияния средств массовой коммуникации на формирование комплекса информационно-психологических угроз, адресованных молодому поколению. Примечательно, что в некоторых работах, посвящённых деструктивным информационным воздействиям, определённые концептуально значимые элементы данной парадигмы, как представляется, по-прежнему не раскрыты [10]. К примеру, современные исследования информационно-психологической безопасности студентов (преимущественно бихевиористской направленности) часто ограничиваются констатацией поведенческих маркеров – времени, проведённого в социальных сетях, частоты проверки уведомлений или количества подписок на определенные сообщества, однако такая фокусировка на внешних проявлениях игнорирует ключевые когнитивно-эмоциональные механизмы, лежащие в основе уязвимости [11].

Актуальность данной проблематики обусловлена целым комплексом взаимосвязанных факторов, ключевым из которых выступает возрастающее воздействие современных медиаканалов, включая цифровые платформы и социальные сети, на формирование информационных шаблонов сознания студенческой молодёжи, а также некоторыми недоработками в изучении комплексного воздействия цифровой среды на информационно-психологическую безопасность студентов.

Цель исследования: изучить влияние средств массовой коммуникации на информационно-психологическую безопасность у студентов.

Гипотеза исследования: средства массовой коммуникации, такие как компьютерные игры, социальные сети, фильмы, средства массовой информации, мессенджеры, информационная продукция и пр. оказывают негативное влияние на информационно-психологическую безопасность студента в виде повышенного уровня внушаемости, тревожности, а также сниженного уровня рациональности мышления и терпимости дискомфорта (способности индивида к устойчивому перенесению психофизиологического напряжения, возникающего в условиях неопределённости или стрессогенных факторов без дезадаптивного поведения).

Методы и материалы. Для изучения особенностей медиапотребления у студентов был использован опросник «Индивидуальный стиль медиапотребления» Г. Н. Малюченко, В.М. Смирнова и А.С. Коповой. Для исследования отдельных компонентов информационно-психологической безопасности у студентов были применены Методика измерения подростковой тревожности А.А. Хвана и Ю.А. Зайцева, Методика диагностики склонности к психологическому индуцированию С.В. Клаучека и В.В. Деларю и Методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса.

С целью изучения влияния средств массовой коммуникации на информационно-психологическую безопасность использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Понятия «средства массовой информации» и «средства массовой коммуникации», в силу их семантической близости и частого употребления в схожих контекстах, нередко воспринимаются как синонимичные. Их концептуальные границы, объясняемые как историей возникновения, так и функционально-технологическими характеристиками, демонстрируют достаточно чёткие, хотя и не всегда явно упоминаемые различия, требующие терминологического разграничения при анализе их роли в современном информационном пространстве.

Средства массовой информации – это организации или цифровые платформы, которые фокусируются на систематизированном сборе, многоуровневой обработке (выделяют верификацию, категоризацию и редакторскую адаптацию) и последующем масштабном распространении разнородного контента, например, оперативных новостей, аналитических материалов или продуктов, предназначенных для развлекательных целей [2]. Данная категория охватывает чрезвычайно широкий спектр форматов, от сохраняющих значимость печатных газет и глянцевого журналов до телевизионных программ, радиопередач с их уникальным акустическим воздействием, а также цифровых изданий и социальных сетей.

Средства массовой коммуникации, в свою очередь, включают в себя, помимо вышеупомянутых средств массовой информации, всю совокупность технологических инструментов передачи данных и каналов, посредством которых осуществляется трансмиссия информации от точечного источника к неопределённо большому количеству реципиентов; само это понятие является более объёмным, широким [4].

Важно подчеркнуть, что, в отличие от средств массовой информации, средства массовой коммуникации базируются не столько на содержательном наполнении, сколько на инфраструктурной составляющей. Речь идёт как о материальных объектах (телевизорах, компьютерных терминалах, смартфонах, спутниковых антеннах), так и о нематериальных системах (интернет-протоколах, алгоритмах цифрового вещания, облачных хранилищах и прочих компонентах подобного рода).

Результаты и их обсуждение. Наше исследование проходило на базе ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия». Выборку испытуемых составили 126 студентов очной формы обучения в возрасте 18-22 года.

По результатам опросника «Индивидуальный стиль медиапотребления» Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнова, А.С. Копового, направленного на диагностику когнитивных и эмоциональных аспектов вовлеченности респондентов в медиaprостранство, были получены следующие результаты, отраженные на рис. 1.

Большинство участников (65,6%) демонстрируют средний уровень вовлеченности в медиaprостранство, что отражает умеренное и избирательное потребление информации, однако значительная доля респондентов (31,3%) склонна к чрезмерной зависимости от медиа,

сопровождающейся эмоциональной гиперреакцией и риском информационной перегрузки, тогда как низкий уровень (3,1%) подтверждает редкую ориентацию на традиционные источники знаний и минимальное влияние различных средств массовой коммуникации на повседневную жизнь.

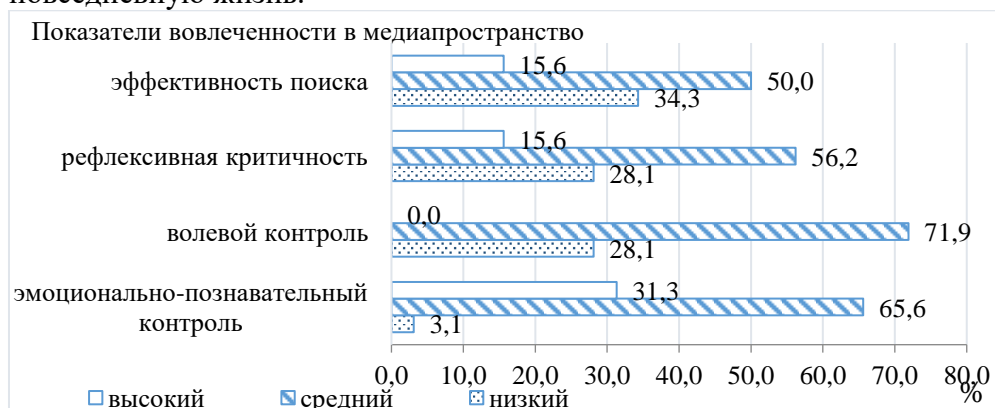


Рис. 1. Уровень вовлеченности респондентов в медиaprостранство по результатам опросника Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнова, А.С. Коповой (в %)

Анализ также показал, что большинство респондентов (71,9%) демонстрируют нормальный уровень волевого самоконтроля в медиапотреблении, что свидетельствует об их способности осознанно управлять целями и временем взаимодействия с информацией, однако с периодическими ситуативными трудностями, тогда как почти треть участников (28,1%) имеют низкий уровень самоконтроля, что указывает на хаотичность медиапотребления, несбалансированность временных затрат и низкую продуктивность познавательной активности, при этом высокий уровень самоконтроля в выборке не выявлен.

Результаты исследования демонстрируют, что большинство участников (56,2%) обладают средним уровнем критичности при восприятии медиаинформации, проявляя способность к анализу, но испытывая сложности в эффективной обработке данных. Почти треть респондентов (28,1%) находятся на низком уровне, что указывает на существенные пробелы в умении дифференцировать достоверность информации и формулировать критерии её оценки. Лишь 15,6% участников демонстрируют высокий уровень рефлексивной критичности, эффективно отбирая и оценивая медиасообщения, однако даже эта группа может сталкиваться с трудностями при столкновении с информацией, противоречащей их ценностям. Полученные данные подчеркивают необходимость развития навыков медиаграмотности, особенно в контексте работы с недостоверными источниками и формирования гибкого подхода к оценке контента.

Анализ распределения участников по уровням медиакомпетентности показал, что половина респондентов (50%) демонстрирует нормальный уровень навыков поиска информации,

характеризующийся достаточной самостоятельностью, но затратами времени на обработку данных; при этом 34% участников имеют низкий уровень, что свидетельствует о значительных трудностях в фильтрации рекламного контента и формировании целостной информационной картины, тогда как лишь 16% обладают высоким уровнем, проявляя эффективное использование технологий для быстрого и целенаправленного поиска актуальной информации.

Проведённое исследование по Методике измерения подростковой тревожности выявило, что преобладающая доля респондентов демонстрирует средний уровень тревожности с тенденцией к высокому (40,6%), что отражает особенности эмоционального состояния в ключевых сферах жизни (общение со сверстниками, отношения с родителями, самооценка и отношение к будущему).

В результате анализа полученных данных по методике определения степени внушаемости (В.В. Деларю и С.В. Клаучек) было выявлено преобладание высокого уровня внушаемости (43,7%) и среднего уровня (40,6%), при этом низкий уровень продемонстрировали 15,6% участников, что указывает на вариативность когнитивных профилей в исследуемой группе.

Результаты диагностики иррациональных установок по методике Эллиса (рис. 2) показали, что у большинства участников (56,2%) преобладает средний уровень рациональности мышления, что свидетельствует о наличии у них частично неадаптивных убеждений, требующих коррекции. Низкий уровень, связанный с выраженными иррациональными установками, выявлен у 28,1% испытуемых, что подчеркивает необходимость целенаправленной психологической работы для снижения деструктивных паттернов мышления. При этом лишь 15,6% участников продемонстрировали высокий уровень рациональности, что отражает низкую распространенность устойчивых адаптивных убеждений в выборке. Данное распределение соответствует теоретическим положениям А. Эллиса о широкой представленности иррациональных установок в популяции и их значимой роли в формировании эмоциональных нарушений [8].

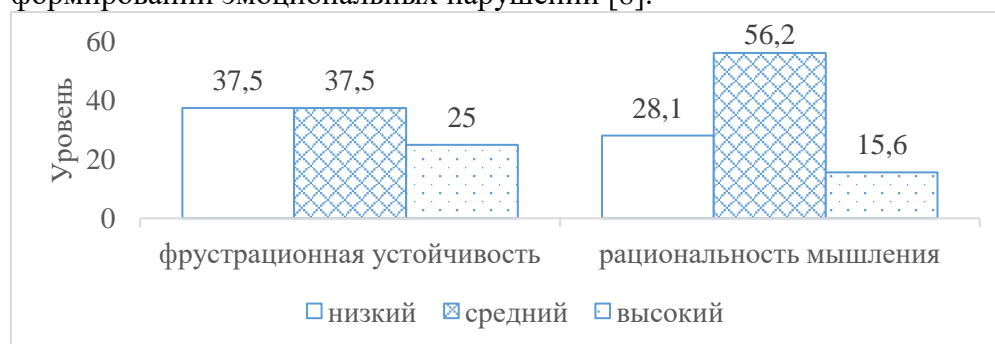


Рис. 2. Уровни фрустрационной устойчивости и рациональности мышления по результатам «Теста Эллиса» (в %)

Результаты диагностики фрустрационной толерантности по методике А. Эллиса выявили, что 37,5% участников демонстрируют низкий уровень сопротивляемости фрустрации, что может свидетельствовать о выраженных иррациональных установках, таких как катастрофизация, требовательность к себе и окружающим или низкая гибкость мышления. Ещё 37,5% респондентов находятся в зоне среднего уровня, что указывает на ситуативные трудности в преодолении фрустрирующих ситуаций, требующие профилактической работы. Лишь 25% участников обладают высоким уровнем толерантности, отражающим рациональное восприятие препятствий и адаптивные стратегии поведения. Полученные данные подчеркивают важность развития когнитивной гибкости и коррекции дезадаптивных установок у значительной части испытуемых для повышения их психологической устойчивости.

Далее осуществим статистический расчет по методу ранговой корреляции Спирмена между уровнем вовлеченности в медиaproстранство, найденным у испытуемых с помощью опросника Индивидуальный стиль медиапотребления (ИСМ), и уровнями тревожности, внушаемости, рациональности мышления и фрустрационной устойчивости (табл. 1).

Таблица 1
Ранговая корреляция Спирмена между вовлечённостью в медиaproстранство и показателями информационно-психологической безопасности

№	Показатели	r_s	p
1	Общая тревожность	0,558	<0,05
2	Внушаемость	0,684	<0,05
3	Рациональность мышления	-0,675	<0,05
4	Фрустрационная устойчивость	-0,623	<0,05

r_s – (коэффициент ранговой корреляции); p – (уровень достоверности)

Проведенный статистический анализ с использованием метода ранговой корреляции Спирмена, направленный на выявление взаимосвязей между уровнем вовлеченности в медиaproстранство и ключевыми психологическими характеристиками, такими как тревожность, внушаемость, рациональность мышления и фрустрационная устойчивость, позволил выявить ряд значимых закономерностей, требующих детального осмысления.

Прежде всего, обращает на себя внимание выраженная положительная корреляция между медиапотреблением и общей тревожностью ($r_s=0,558$), что, вероятно, свидетельствует о возрастании эмоциональной напряженности в условиях интенсивного взаимодействия с информационными потоками, которые, являясь насыщенными конфликтными или негативными сообщениями, способны выступать триггерами хронического стресса.

Еще более значимой оказалась связь с внушаемостью ($r_s=0,684$), что, несомненно, подчеркивает роль медийной среды как фактора,

формирующего повышенную восприимчивость к внешним воздействиям: индивиды с высокой вовлеченностью демонстрируют склонность к некритичному усвоению транслируемых установок, что может объясняться как когнитивной перегрузкой, так и эффектами повторяемости контента.

Напротив, отрицательные корреляции с рациональностью мышления ($r_s = -0,675$) и фрустрационной устойчивостью ($r_s = -0,623$) рисуют тревожную картину постепенного снижения способности к системному анализу информации и адаптации к стрессовым ситуациям, что, вероятно, связано с фрагментарностью восприятия, присущей цифровым коммуникациям, и эмоциональной истощаемостью от постоянного пребывания в информационной среде.

Интегративно полученные данные позволяют предположить, что активное медиапотребление, вопреки декларируемым преимуществам доступа к знаниям, сопряжено с глубокими трансформациями когнитивной сферы личности, где рост тревожности и податливости внешним влияниям сочетается с деградацией аналитических и адаптивных ресурсов.

В табл. 2 показано: между волевым самоконтролем и общей тревожностью обнаружена умеренная отрицательная корреляция ($r_s = -0,462$), что свидетельствует о тенденции к снижению тревожности при высоком уровне самоконтроля. Аналогичная отрицательная связь выявлена с внушаемостью ($r_s = -0,495$), что позволяет предположить, что лица с развитым волевым самоконтролем менее склонны к некритичному принятию внешних установок. Напротив, рациональность мышления демонстрирует сильную положительную корреляцию ($r_s = 0,591$), указывая на взаимосвязь самоконтроля со способностью к аналитической обработке информации. Умеренная положительная связь с фрустрационной устойчивостью ($r_s = 0,422$) подтверждает, что высокий самоконтроль может способствовать адаптивному преодолению стрессовых ситуаций.

Таблица 2

Ранговая корреляция Спирмена между волевым самоконтролем в медиапотреблении и показателями информационно-психологической безопасности

№	Показатель	r_s	p
1	Общая тревожность	$-0,462$	$<0,05$
2	Внушаемость	$-0,495$	$<0,05$
3	Рациональность мышления	$0,591$	$<0,05$
4	Фрустрационная устойчивость	$0,422$	$<0,05$

r_s – (коэффициент ранговой корреляции); p – (уровень достоверности)

Полученные данные согласуются с теоретическими представлениями о волевом самоконтроле как ресурсе, который не только ограничивает импульсивное поведение, но и усиливает когнитивную регуляцию [8].

Выявлены значимые связи рефлексивной критичности в медиапотреблении с психологическими характеристиками (табл. 3).

Ранговая корреляция Спирмена между рефлексивной критичностью в медиапотреблении и показателями информационно-психологической информации

№ п/п	Показатель	r_s	p
1	Общая тревожность	-0,685	<0,05
2	Внушаемость	-0,760	<0,05
3	Рациональность мышления	0,804	<0,05
4	Фрустрационная устойчивость	0,803	<0,05

r_s – (коэффициент ранговой корреляции); p – (уровень достоверности)

Наибольшие отрицательные корреляции обнаружены с общей тревожностью ($r_s = -0,685$) и внушаемостью ($r_s = -0,760$). Это указывает, что критический анализ контента связан со снижением тревожных состояний и меньшей подверженностью внешнему влиянию. Такие люди реже испытывают неопределённость при восприятии информации и устойчивы к манипуляциям.

Положительные корреляции с рациональностью мышления ($r_s = 0,804$) и фрустрационной устойчивостью ($r_s = 0,803$) позволяют предположить, что рефлексивная критичность способствует системному анализу данных, логическим выводам и эмоциональной стабильности в условиях информационного давления. Это может снижать уровень стресса при столкновении с противоречивыми данными.

Выводы. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: существует связь между влиянием средств массовой коммуникации и показателями информационно-психологической безопасности студентов. Высокая вовлеченность в средства массовой коммуникации коррелирует с повышенной тревожностью и внушаемостью, а также демонстрирует отрицательную связь с рациональностью мышления и устойчивостью к дискомфорту. Полученные результаты исследования позволяют скорректировать теоретические модели в области цифровой социализации, а также разработать практические рекомендации в отношении снижения дезадаптивных эффектов медиавоздействия. Перспективами дальнейших исследований является разработка психотехнологии по оптимизации информационно-психологической безопасности студентов в эпоху цифровизации.

Список литературы

1. Астахова Л.В., Харлампыева Т.В. Герменевтический психологический метод исследования в деятельности по обеспечению информационной безопасности: педагогический аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 5–11.
2. Галяшина Е.И., Богатырев К.М., Антонян Е.А., Кокурин А.В. Медиабезопасность в цифровой среде: роль сведущих лиц: монография. М.: Проспект, 2024. 288 с.
3. Гафнер В.В. Информационная безопасность. Ростов-н/Д: Феникс, 2010. 330 с.

4. Гордин А.И., Гордина О.В. Безопасное информационное поведение человека: учебное пособие для СПО. Санкт-Петербург: Лань, 2025. 259 с.
5. Кисляков П.А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи. М.: Логос. 2011. 236 с.
6. Крылов Г.О., Ларионова С.Л., Никитина В.Л. Базовые понятия информационной безопасности: учебное пособие. М.: КноРус, 2025. 257 с.
7. Сарычев Н.В., Мельниченко Д.В. Внешние и внутренние угрозы информационной безопасности России // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7. № 5-6. С. 108–114.
8. Франова И.В. Теоретико-методологические основания рационально-эмотивной поведенческой терапии А. Эллиса // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 174–177.
9. Шалаев И.А. Актуальные проблемы обеспечения кибербезопасности в России // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. 2024. № 23. С. 129–133.
10. Mills J., Aronson E. Opinion change as a function of the communicator's attractiveness and desire to influence // Journal of Personality and Social Psychology. 1965. V. 1(2). P. 173–177. doi: 10.1037/h0021646.
11. Smith E., Mills J., Samson L. Out of the loop: Taking a one-week break from social media leads to better self-esteem and body image among young women // Body Image. 2024. № 49. DOI: 10.1016/j.bodyim.2024.101715

Об авторе:

ВОЛОБУЕВ Вахтанг Вячеславович – кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия» (286157, ДНР, г. Макеевка, ул. Островского, 16); e-mail: goodpsychologist@gmail.com

The influence of mass media on the information and psychological security of students

V.V. Volobuyev

Donbass Agrarian Academy, Makeyevka

The purpose of the study was to examine the impact of mass media (social networks, movies, mass media, information products, etc.) on the informational and psychological security of students. The following methods were used: Individual media consumption style by G.N. Malyuchenko, V.M. Smirnova, and A.S. Kopova, A.A. Khvan and Yu.A. Zaitsev's method for measuring adolescent anxiety, S.V. Klauček and V.V. Delaryu's method for diagnosing susceptibility to psychological induction, and A. Ellis's method for diagnosing irrational attitudes. The study confirmed the hypothesis of statistically significant correlations between the level of student involvement in various mass media and their indicators of informational and psychological security in the form of increased suggestibility, anxiety, and reduced rationality of thinking and tolerance of discomfort.

Keywords: *information and psychological security, anxiety, suggestibility, media consumption, volitional self-control.*

Принято в редакцию: 30.07.2025 г.

Подписано в печать: 06.02.2026 г.

Особенности проявления любознательности у студентов с межполушарной асимметрией мозга

С.А. Гаврилушкин¹, С.И. Кудинов², С.С. Кудинов²

¹ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск

²ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы», г. Москва

В статье представлены результаты эмпирического исследования, характеризующие особенности проявления любознательности студентов с профилем латерализации головного мозга. Любознательность рассматривается как свойство личности в контексте целостно-функционального подхода (А.И. Крупнов). Цель исследования сводилась к установлению специфики выраженности установок к проявлению любознательности, поведенческой активности, когнитивной осмысленности процесса отбора и поиска информации, мотивированности, а также саморегуляции и рефлексивности любознательного поведения у студентов с межполушарной асимметрией мозга. Для выявления латерализации головного мозга использовался комплексный метод определения ведущего полушария» (Яссман Л.В., Даниленко В.Н., 1999). При исследовании любознательности применялся бланковый тест любознательности (Крупнов А.И., Кудинов С.И.) и авторская анкета «Направленность любознательности». В результате исследования установлена специфика проявления любознательного поведения у студентов с разными доминирующими полушариями мозга.
Ключевые слова: любознательность, доминирующее полушарие мозга, переменные, характеристики, студенты.

Обращаясь к природе любознательности, исследователи исходили из разных методологических подходов. Так, И.П. Павлов отмечал, что потребность в поисковой активности обуславливается безусловными рефлексам, а данный рефлекс впоследствии преобразовывается в любознательность. Иными словами, любознательность имеет вполне определенную биологическую природу [8, с. 28]. Примерно такое же объяснение этиологии любознательности можно обнаружить в работах В.С. Мухиной [7].

В контексте мотивов и потребностей любознательность анализировали Л.И. Божович, А.М. Матюшкин, В.С. Ильин, М.И. Лисина и др. [1, 6]. Примерно такой же подход в объяснении любознательности находим в работах А.Н. Поддьякова. Автор определяет данное качество как мотив исследовательского поведения [9, с. 6–8].

© Гаврилушкин С.А.,
Кудинов С.И.,
Кудинов С.С., 2026

Еще одно направление в исследовании данного феномена можно обнаружить в работах Б.Г. Ананьева, Н.Т. Лобовой, Н.И. Рейнвальд, Н.Б. Шумаковой и др. Авторы анализируют любознательность как черту характера или свойство личности, выделяя в структуре свойства мотивационный, результативный и рефлексивный компоненты [10].

Более глубокий анализ проблемы любознательности и других свойств личности прослеживается в контексте целостно-функциональной концепции А.И. Крупнова [5]. Как отмечалось ранее в наших исследованиях, автор указывает на необходимость комплексного изучения любознательности, выделяя установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, результативно-оценочный, поведенческий, эмоциональный и волевой структурные компоненты. В рамках данного подхода изучены возрастные, гендерные, национально-этнические и индивидуально-типологические особенности этого качества [4].

В зарубежных исследованиях отмечается, что любознательность оказывает благоприятное влияние на личностный рост субъектов [14], благотворно сказывается на продуктивности профессиональной деятельности специалистов [15, 16], обеспечивает психологическое благополучие в профессиональной среде, а также ускоряет и делает более комфортным процесс социально-психологической адаптации в новом коллективе [13].

В настоящее время возросло количество исследований, направленных на развитие данного свойства у детей. Так, А. Чак обосновал зависимость между проявлением любознательности детей и познавательной активностью родителей [11]. В работах других исследователей отмечается, что для побуждения любознательности у детей очень важна поддержка родителей и педагогов [12].

Как показывает анализ научной литературы, несмотря на широкий исследовательский интерес к обозначенной проблеме, вопросы изучения межполушарной асимметрии мозга как предпосылки проявления любознательности до настоящего времени не выступали предметом отдельного исследования. В то же время разные авторы отмечают, что асимметрия мозга проявляется в неоднозначности обработки воспринимаемой информации, когнитивной специфике и реактивности. Левое полушарие в большей степени отвечает за вербально-символическую функцию, подразумевающую аналитику, планирование, систематизацию, а также включает математические и лингвистические функции. Правое полушарие отвечает за пространственно-синтетические функции, обеспечивает целостное, синтетическое, аналоговое описание мира, сравнивая объекты параллельно по многим параметрам. Музыкальные способности человека в основном определяются также функционированием правого полушария [2, 3]. В контексте исследования анализируемого свойства данный функционал приобретает особое значение, поскольку, проявляя любознательное поведение, субъект

воспринимает отдельные объекты, устанавливает связь между ними, обрабатывает полученную информацию и т.д.

Цель исследования: выявление специфики проявления любознательности у студентов с межполушарной асимметрией мозга.

Материалы и методы исследования.

В исследовании приняли участие студенты разных специальностей Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова и Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы: 229 человек (137 девушек и 92 юноши). Для выявления доминирующего полушария мозга использовался комплексный метод определения ведущего полушария (Яссман Л.В., Даниленко В.Н., 1999). При исследовании любознательности применялся бланковый тест любознательности (А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, 1994) и авторская анкета «Направленность любознательности». Статистическая обработка результатов проводилась с использованием программы SPSS 22.0, применялся критерий Колмогорова–Смирнова, критерий Стьюдента, факторный анализ по методу главных компонент с варимакс-вращением факторов.

Результаты исследования

В ходе выявления у респондентов доминирующего полушария мозга при помощи комплексного метода был проведен ряд исследовательских процедур, состоящий из 11 заданий, оценивающих ведущий глаз, ведущую руку и ведущую сторону вращения.

В результате выполнения указанной процедуры и обработки данных было выявлено полное доминирование левого полушария ($n=98$), неполное доминирование левого полушария ($n = 37$), неполное доминирование правого полушария ($n = 23$) и полное доминирование правого полушария ($n = 61$). Исходя из полученных результатов, 70% респондентов обладают выраженной асимметрией головного мозга, при этом у 43% из них ведущим полушарием является левое, а у 27% – правое. У оставшихся 30% испытуемых обнаружены показатели амбивалентности в прохождении заданий, при этом показатели неполного доминирования левого полушария зафиксированы у 18% и неполного доминирования правого полушария у 12%.

В соответствии с нормативными данными указанной методики респонденты были объединены в две группы, с доминированием левого полушария и доминированием правого.

На следующем этапе исследования были проанализированы средние значения показателей любознательности по шкалам в указанных группах (рис. 1).

У респондентов с доминированием левого полушария наиболее высокие значения показателей любознательности определены по таким характеристикам: личностно и социально значимые цели проявления любознательности, интернальная саморегуляция, мотивация

любопытного поведения, осмысленность проявления свойства и результативность. Перечисленные показатели соответствуют высокому уровню выраженности. На средне-высоком уровне зафиксирована эргичность, и остальные характеристики соответствуют низкому и средне-низкому уровню.

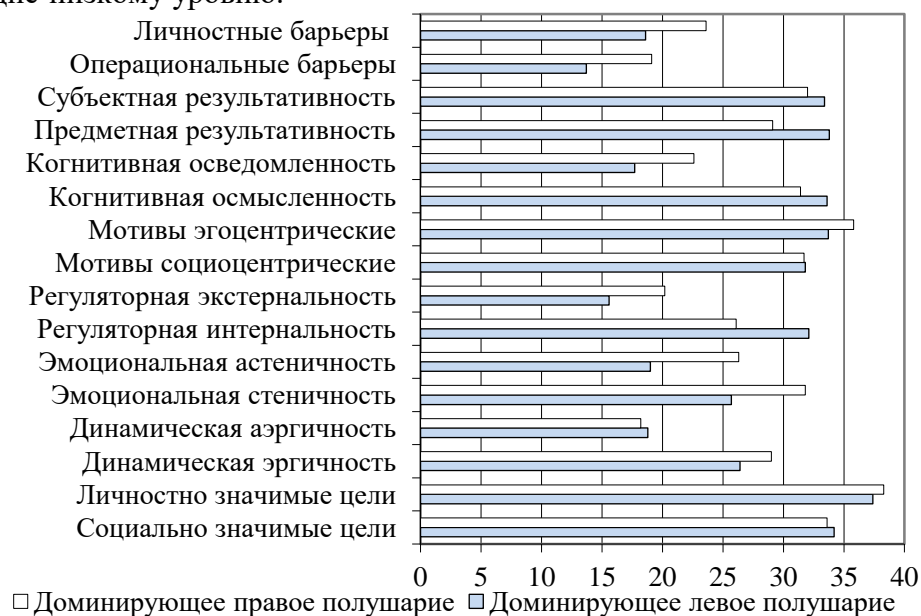


Рис. 1. Выраженность средних значений показателей любознательности у студентов с доминированием левого и правого полушария мозга (баллы)

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что студенты указанной группы обладают выраженными установками к проявлению любознательного поведения. Причем данные установки связаны как с учебной деятельностью, способствующей формированию профессиональных компетенций, так и с личностными предпочтениями, обеспечивающими удовлетворение потребности в новизне, впечатлениях, а также связаны с личностным ростом и повышением статуса в среде студентов и педагогов. Другой ярко выраженной характеристикой их любознательности выступает мотивация и глубокая осмысленность. Мотивы, направленные на решение личностных вопросов посредством проявления любознательного поведения, таких как лидерство, признание, авторитет у педагогов, представлены более широко. В тоже время достаточно ярко проявляются и мотивы, направленные на решение общих вопросов посредством проявления этого качества.

Важно отметить, что любознательность испытуемых тщательно осмысливается, с прикладной и инструментальной позиций. Проявляя свойство, респонденты осознают, где и как полученная информация может быть использована и как с наименьшими затратами ее можно освоить. Студенты указывают, чтобы получить необходимые знания,

можно прочитать полностью текст статьи или книги, а можно ограничиться аннотацией, чтобы понять смысл изложенного.

Выраженность показателей по шкалам результативности указывает, что испытуемые достаточно прагматично подходят к проявлению анализируемого качества, полученные знания используют в разных сферах жизнедеятельности: от формирования профессиональных знаний, умений и навыков, развития межличностных отношений с окружающими, до саморазвития и самореализации.

Респондентов с доминированием правого полушария в иерархии переменных любознательности отличает выраженность следующих характеристик: личностно-значимые установки и эгоцентрическая мотивация; несколько слабее, но на высоком уровне отмечены социально-ориентированные установки и социоцентрическая мотивация проявления любознательности. На высоком уровне зафиксированы показатели результативности, эргичности, эмоциональности и барьеров к проявлению свойства.

Указанный набор характеризует некоторые особенности респондентов в проявлении данного свойства. Выраженность перечисленных характеристик указывает на сформированность установок к проявлению любознательного поведения и в большей степени эгоцентрическую мотивацию. То есть, проявление любознательности для данных респондентов в большей степени выступает инструментом для повышения своего статуса, положения в микросреде, саморазвития и самосовершенствования и т.д. Другой достаточно выраженной чертой любознательности данных студентов является высокий уровень активности познавательного поведения. Активность, скорее всего, связана с разносторонними интересами испытуемых и вариативными способами и приемами получения необходимой информации. Доминирование показателей эмоционального компонента свидетельствует о ярком проявлении как позитивных эмоций в ситуациях, когда получается освоить необходимые знания, или отрицательных – в ситуациях невозможности получения необходимой полной информации.

Высокий уровень проявления результативности, как и группе испытуемых с доминированием левого полушария указывает, что получаемая информация в процессе любознательного поведения находит свое приложение, в разных сферах жизнедеятельности включая профессионально-личностное развитие.

Наиболее выраженная отличительная черта этой группы респондентов – достаточный уровень предметно-коммуникативных и субъектно-личностных барьеров в проявлении любознательности. Как показал опрос испытуемых, подобные трудности чаще всего возникают, когда не хватает знаний в использовании цифровых технологий для получения информации, иногда лень, а также тревожность препятствуют в получении информации от преподавателей или других специалистов.

Для выявления статистически значимых различий указанных характеристик любознательности у испытуемых с межполушарной асимметрией мозга был проведен предварительно анализ на нормальность распределения Колмогорова–Смирнова. Результаты подтвердили нормальность распределения, а далее использовался критерий Стьюдента, табл.1.

Таблица 1

Сравнительный анализ средних значений переменных любознательности у студентов с межполушарной асимметрией мозга (n=229)

Переменные любознательности	Межполушарная асимметрия мозга		Разность	t-критерий	p-уровень
	L	R			
Социально-значимые цели	34,2	33,6	0,6	0,62	0,53
Личностно-значимые цели	37,4	38,3	0,9	0,76	0,89
Эргичность	26,4	29,0	2,6	1,98	2,05
Аэргичность	18,8	18,5	0,3	0,43	0,27
Стеничность	25,7	31,8	6,1	2,81	2,84
Астеничность	19,0	26,3	7,3	3,46	3,42
Интернальность	32,1	26,1	6,0	2,78	2,71
Экстернальность	15,6	20,2	4,6	2,38	1,99
Социоцентризм	31,8	31,7	0,1	0,19	0,08
Эгоцентризм	33,7	35,8	2,1	1,97	2,16
Осмысленность	33,6	31,4	2,2	2,09	2,31
Осведомленность	17,7	22,2	4,5	2,44	2,38
Предметная результативность	33,8	29,1	4,7	2,69	3,34
Субъектная результативность	33,4	32,0	1,4	1,28	1,08
Операциональные трудности	13,7	19,1	5,4	2,97	2,65
Субъектно-личностные трудности	18,6	23,6	5,0	2,54	2,01

L – левополушарные R – правополушарные

Согласно табл. 1, по большинству переменных любознательности у студентов с разным доминированием полушария обнаружены статистически значимые различия. Так, у респондентов с доминированием левого полушария статистически значимо на уровне ($p < 0,01$) преобладают в выраженности такие характеристики как интернальность и предметно-коммуникативная результативность и на уровне ($p < 0,05$) осмысленность. Данный факт указывает, что испытуемые с доминированием левого полушария при проявлении любознательного поведения более организованы. Они опираются исключительно на свой внутренний потенциал, доверяют в большей степени фактам, полученным самостоятельно и исходят исключительно из личностных установок и интересов в поиске и освоении новой

информации. В меньшей степени прислушиваются к мнению других людей. Результаты своей познавательной деятельности стремятся максимально использовать в своей практической деятельности в целях совершенствования профессиональных компетенций и повышения статуса в обществе. Кроме этого, при проявлении любознательности они тщательно продумывают как способы и приемы получения информации, так и приложение полученной информации в разных аспектах жизнедеятельности. Можно сказать, что этих испытуемых отличает прагматичный подход при проявлении данного свойства.

У респондентов с доминированием правого полушария отмечается более широкий спектр характеристик любознательности, превосходящих левополушарных по уровню выраженности. На уровне ($p < 0,001$) статистической значимости преобладает астеничность, на ($p < 0,01$) уровне доминируют стеничность и операциональные барьеры и на уровне ($p < 0,05$) превосходят эргичность, экстернальность, эгоцентризм, осведомленность и личностные барьеры. Перечисленный набор переменных любознательности свидетельствует о том, что респонденты с доминированием правого полушария чаще проявляют активные действия по поиску и освоению необходимой или новой и интересной для них информации. При освоении такой информации они более открыто демонстрируют позитивные эмоции, радость, удовлетворение, восторг и т.д. В тоже время, если им приходится испытывать трудности при поиске нужных знаний, либо освоении смысла этих знаний, они склонны более ярко проявлять нежелание продолжать далее заниматься этой деятельностью, проявляют раздражение, злость, агрессию и т.д.

В проявлении любознательного поведения они чаще ориентируются на мнение окружающих, чем на собственные установки. Например, берутся за прочтение книги не потому, что хотели бы познакомиться с творчеством писателя или использовать полученную информацию в своей жизнедеятельности, а потому, что этот писатель, по мнению аудитории, считается актуальным в данный момент времени. Тем не менее, при реализации познавательного поведения они чаще исходят из эгоцентрических мотивов, ориентированных на достижение личностного благополучия вследствие расширения своих познавательных возможностей. При освоении новых знаний используют доступные средства и приемы получения информации, не продумывают глубоко и осознанно, где, например, могут освоенные знания найти свое приложение. Кроме этого, респондентов отличает достаточный уровень барьеров при проявлении любознательности, с которыми они сталкиваются. С одной стороны, – это трудности получения информации, обусловленные низкой цифровой грамотностью, несформированность навыков быстрого чтения и т.д., а с другой – личностные качества, слабая самоорганизация, неусидчивость, лень, тревожность и т.д.

Для уточнения специфики проявления любознательного поведения у респондентов с функциональной асимметрией мозга был проведен факторный анализ составляющих этого свойства в выделенных группах (табл. 2 и 3).

Таблица 2

Факторная структура переменных любознательности
у студентов с доминированием левого полушария (n=135)

Шкалы любознательности	1 фактор	2 фактор	3 фактор
Социально-корпоративные цели	0,295	0,633	0,176
Личностно-значимые цели	0,609	0,219	0,041
Эргичность	0,243	0,226	0,647
Аэргичность	0,062	0,105	0,232
Стеничность	0,108	0,271	0,712
Астеничность	0,076	0,086	0,152
Интернальность	0,702	0,206	0,196
Экстернальность	0,118	0,143	0,111
Социоцентризм	0,173	0,658	0,201
Эгоцентризм	0,714	0,119	0,066
Осмысленность	0,816	0,104	0,182
Осведомленность	0,039	0,142	0,164
Предметно-коммуникативная результативность	0,201	0,689	0,075
Субъектно-личностная результативность	0,687	0,175	0,035
Операциональные барьеры	0,082	0,011	0,139
Личностные барьеры	0,106	0,124	0,183

Согласно факторной структуре любознательности, у респондентов с доминированием левого полушария мозга в первый фактор со значимыми весами вошли такие переменные, как личностно-значимые цели, эгоцентризм, осмысленность, интернальность и субъектно-личностная результативность. Условно обозначенный фактор можно назвать как когнитивно-личностный. Учитывая, что первый фактор является ведущим в реализации анализируемого свойства, можно констатировать, что указанные характеристики выступают системообразующими в специфике проявления любознательного поведения. В указанный фактор со значимыми весами вошли такие переменные: личностно-значимые цели, интернальность, эгоцентрическая мотивация, осмысленность и субъектно-личностная результативность. Условно фактор можно обозначить как когнитивно-личностный. С содержательной стороны выраженность перечисленных характеристик в факторной структуре любознательности данных респондентов подтверждает иерархию доминирования переменных. При проявлении любознательного поведения студенты с доминированием левого полушария в большей степени руководствуются личностно-ориентированными установками и эгоцентрической мотивацией, которые

способствуют достижению поставленных целей по профессионально-личностному становлению. При этом они руководствуются внутренней саморегуляцией при проявлении любознательности, выражающейся в упорстве и высокой организации познавательной деятельности, а также глубокой осмысленностью при освоении новой информации. Все перечисленное позволяет более рационально использовать полученные знания для своего совершенствования.

Второй фактор, условно обозначенный как социально-результативный, включает со значимыми весами социально-корпоративные цели, социоцентрическую мотивацию и предметно-коммуникативную результативность. Иными словами, респонденты достаточно часто при проявлении любознательности руководствуются целями, установками и мотивами, ориентированными на улучшение взаимоотношений в коллективе, разрешение общих проблем и т.д.

В третий фактор вошли эргичность и стеничность, по этому признаку он обозначен как эмоционально-поведенческий. Респонденты при реализации познавательного поведения проявляют выраженную активность в поиске необходимой информации, для чего используют разные источники, включая цифровые технологии и при этом их отличает позитивный настрой. При освоении новых знаний они испытывают удовлетворение, радость и вдохновение.

Таблица 3

Факторная структура переменных любознательности
у студентов с доминированием правого полушария (n=84)

Шкалы любознательности	1 фактор	2 фактор	3 фактор
Социально-корпоративные цели	0,606	0,046	0,199
Личностно-значимые цели	0,712	0,119	0,162
Эргичность	0,176	0,087	0,598
Аэргичность	0,105	0,092	0,106
Стеничность	0,203	0,126	0,712
Астеничность	0,122	0,113	0,613
Интернальность	0,159	0,178	0,082
Экстернальность	0,087	0,094	0,134
Социоцентризм	0,608	0,135	0,122
Эгоцентризм	0,594	0,088	0,136
Осмысленность	0,107	0,729	0,091
Осведомленность	0,136	0,201	0,037
Предметно-коммуникативная результативность	0,041	0,812	0,187
Субъектно-личностная результативность	0,194	0,678	0,169
Операциональные барьеры	0,119	0,109	0,066
Личностные барьеры	0,027	0,073	0,131

Рассмотрим факторную структуру любознательности у студентов с доминированием правого полушария (табл. 3). Согласно

представленной таблице, факторная структура любознательности у респондентов с доминированием правого полушария имеет некоторые отличия от предыдущей группы. Так, в первый мотивационно-целевой фактор со значимыми весами вошли личностно-значимые и социально-значимые цели, социоцентризм и эгоцентризм. Перечисленные характеристики в проявлении любознательности этих студентов являются ведущими. То есть, респондентов с доминированием правого полушария при проявлении любознательного поведения отличает широкий спектр, как мотивов, так и целевых установок. Они не выделяют в качестве приоритетов при проявлении любознательности, сугубо эгоистические или социально-одобряемые цели. Для них в равной степени важно благодаря любознательному поведению развивать и продвигать себя как с профессионально-личностных позиций, так и вносить вклад в решение корпоративных или коллективных вопросов благодаря получаемой информации.

Второй фактор, условно обозначенный как когнитивно-результативный, включает со значимыми весами такие составляющие любознательности как осмысленность, предметно-коммуникативная и субъектно-личностная результативность. Перечисленные характеристики отвечают, с одной стороны, за тщательную продуманность процесса проявления любознательности, осмысления полученных знаний и т.д., а с другой – за реализацию приобретенных знаний в разных сферах жизнедеятельности, от профессионально-личностного развития до оказания содействия другим людям в решении их проблем.

Третий эмоционально-активный фактор включает эргичность, стеничность и астеничность. Обозначенный фактор в данной выборке имеет сходство с группой респондентов с доминированием левого полушария. В тоже время респондентов с доминированием правого полушария отличает более широкая палитра эмоциональных проявлений при любознательном поведении. Если у левополушарных активность любознательных действий соотносится исключительно с позитивными эмоциями, то у правополушарных отмечаются как положительные, так и отрицательные эмоциональные реакции. Отрицательные эмоции в данной группе отмечаются в ситуациях, когда не оправдываются ожидания, когда полученные знания не позволяют решить поставленные задачи или справиться с трудностями и т.п.

Итак, факторная структура любознательности у студентов с межполушарной асимметрией мозга имеет как качественные, так и количественные отличия, обусловленные функциональным доминированием левого либо правого полушария мозга.

Выводы

Полученные данные подтверждают выдвинутое предположение о том, что функциональная межполушарная асимметрия мозга оказывает влияние на специфику проявления любознательности личности.

Результаты проведенного исследования показывают, что респонденты с доминированием левого полушария при проявлении любознательного поведения более организованы, целеустремлены и прагматичны. Любознательность проявляют узконаправленно и продуманно для решения актуальных задач. Отличаются рационализмом в приобретении и использовании информации. Испытуемых с доминированием правого полушария при проявлении любознательности характеризует более широкая сфера приложения этого свойства, а также разнонаправленная мотивация и эмоциональные реакции.

Выявленные различия могут найти применение в профессиональной подготовке будущих специалистов с учетом специфики их любознательного поведения, а также при разработке программ профессионально-психологического сопровождения студентов для развития данного свойства личности.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Издательский дом «Питер». 2008. 398 с.
2. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Методологическое значение принципа симметрии в изучении функциональной организации человека // Функциональная межполушарная асимметрия. М.: Научный мир, 2004. С. 15–46.
3. Евенко С.Л., Кузьмина Е.И., Поветьев П.В. Особенности восприятия тактической информации на рабочей карте командира военнослужащими с различной межполушарной асимметрией // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 2А. С. 193–205. Doi: 10.34670/AR.2023.89.80.019
4. Кудинов С.И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты: монография. Бийск: Изд-во НИЦ БиГПИ, 1999. 270 с.
5. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2006. № 1 (3). С. 63–73.
6. Лисина М.И. Развитие познавательной активности в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 18–35.
7. Мухина В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование. 2006. №7. С. 123–127.
8. Павлов И.П. Полн. собр. соч. М.: Изд. АН СССР, 1951. Т. II, кн. 2. 590 с.
9. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: ПЕР СЭ, 2006. 240 с.
10. Рейнвальд Н.И. Психология личности. М.: Изд-во Университета дружбы народов. 1987. 196 с.
11. Chak A. Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration // International Journal of Early Years Education. 2007. Vol. 15. № 2. P. 141–159.
12. Engel S. Children's need to know: Curiosity in schools // Harvard Educational Review. 2011. Vol. 81. № 4. P. 625–645.
13. Harrison S.H., Sluss D.M., Ashforth B.E. Curiosity adapted the cat: The role of trait curiosity in newcomer adaptation // Journal of Applied Psychology. 2011. V. 96. № 1. P. 211–222.

14. Kashdan T.B., Steger M.F. Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors // *Motivation and Emotion*. 2007. Vol. 31. № 3. P. 159–173.
15. Mussel P. Introducing the construct curiosity for predicting job performance // *Journal of Organizational Behavior*. 2013. Vol. 34. № 4. P. 453–472.
16. Wang H., Li J. How trait curiosity influences psychological well-being and emotional exhaustion: The mediating role of personal initiative // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 75. P. 135–140.

Об авторах:

КУДИНОВ Сергей Иванович – заслуженный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы» (119198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.6), e-mail: rudn.tgu@eandex.ru

КУДИНОВ Станислав Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы» (119198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.6), e-mail: kudinov_ss@pfur.ru

ГАВРИЛУШКИН Сергей Александрович – доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова» (432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д.4/5), e-mail: ser2912122964@gmail.com

Features of the display of inquisitiveness in students with interhemispheric brain asymmetry

S.A. Gavrilushkin¹, S.I. Kudinov², S.S. Kudinov²

¹ I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk

² Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

The article presents the results of an empirical study characterizing the peculiarities of the manifestation of curiosity of students with a profile of brain lateralization. Curiosity is considered as a personality trait in the context of a holistic functional approach (A.I. Krupnov). The purpose of the study was to establish the specifics of the severity of attitudes towards curiosity, behavioral activity, cognitive meaningfulness of the process of selecting and searching for information, motivation, as well as self-regulation and reflexivity of inquisitive behavior in students with hemispheric brain asymmetry. To identify the lateralization of the brain, a comprehensive method was used to determine the leading hemisphere (Yassman L.V., Danilenko V.N., 1999). In the study of curiosity, a blank curiosity test (Krupnov A.I., Kudinov S.I.) and the author's questionnaire «Orientation of curiosity» were used. As a result of the study, the specifics of the manifestation of inquisitive behavior in students with different dominant hemispheres of the brain were established.

Keywords: *curiosity, dominant hemisphere of the brain, variables, characteristics, students.*

Принято в редакцию: 14.07.2025 г.

Подписано в печать: 20.01.2026 г.

Базовые стрессовые реакции личности и стратегии поведения в конфликтных ситуациях

И.В. Григорьева, С.В. Феоктистова

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

Статья посвящена проблеме стрессовых реакций личности в сложных и конфликтных жизненных ситуациях. Объектом исследования выступают стрессовые реакции как элементы системы психологической регуляции поведения. Цель работы заключается в теоретическом анализе их психологической природы и обосновании взаимосвязи со стратегиями поведения личности. В исследовании использованы методы теоретического анализа, обобщения, систематизации научных источников и сравнительно-концептуальный подход. Рассмотрены биологические, когнитивные и личностные основания реакций «бей – беги – замри», раскрыта их роль как прототипов стратегий поведения в конфликтном взаимодействии. Показано, что выбор стратегии обусловлен когнитивной оценкой ситуации и индивидуально-психологическими особенностями субъекта. Научная новизна работы состоит в интегративном рассмотрении стрессовых реакций как многоуровневого феномена, включённого в структуру личностной регуляции. Результаты исследования могут быть использованы в консультативной практике, психопрофилактике и программах развития стрессоустойчивости.

Ключевые слова: *стресс, стрессовые реакции, сложные жизненные ситуации, конфликт, стратегии поведения, взаимодействие.*

Современная психологическая наука уделяет особое внимание проблеме стресса как универсального феномена, сопровождающего жизнедеятельность человека в условиях социальной и межличностной неопределённости. Усложнение социальных взаимодействий и рост требований к адаптивности личности усиливают значимость изучения механизмов реагирования на стрессогенные и конфликтные ситуации. В этом контексте особый интерес представляют базовые поведенческие реакции «бей – беги – замри», рассматриваемые как эволюционно сформированные и одновременно личностно опосредованные формы адаптации.

В рамках общей психологии стресс понимается как системная реакция организма и психики, включающая физиологические, эмоциональные и когнитивные компоненты. Психология личности акцентирует внимание на индивидуальных различиях в оценке стрессоров и выборе стратегий совладания. Это требует интеграции общепсихологического и личностного подходов к анализу базовых реакций. Актуальность исследования обусловлена необходимостью

систематизации представлений о соотношении врождённых адаптивных тенденций и сформированных в процессе социализации стратегий поведения, а также уточнения их роли в конфликтном взаимодействии.

Конфликт как форма интенсивного межличностного взаимодействия выступает стрессогенным фактором и пространством проявления личностных особенностей субъекта. Стратегии ухода, борьбы и диалога могут быть интерпретированы как социально преобразованные формы базовых стрессовых реакций. Исследование их взаимосвязи позволяет углубить понимание механизмов личностной регуляции и имеет практическую значимость для профилактики деструктивных форм реагирования.

Цель статьи – на основе теоретического анализа раскрыть психологическую природу реакций «бей – беги – замри» и обосновать их связь со стратегиями поведения личности в стрессовых и конфликтных ситуациях в рамках общей психологии и психологии личности.

Научная новизна состоит в интегративном рассмотрении базовых стрессовых реакций как психологически опосредованных форм регуляции поведения, выступающих прототипами стратегий межличностного взаимодействия. Предлагается расширенное понимание модели «fight – flight – freeze», включающее когнитивные и личностные детерминанты выбора стратегии.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении места реакций «бей – беги – замри» в системе личностной регуляции и в обосновании механизмов трансформации врождённых реакций в устойчивые поведенческие паттерны, что создаёт основу для дальнейших эмпирических исследований. Каким бы ни был конфликт, он подразумевает взаимодействие, проявляющееся в цепочке взаимонаправленных действий участников, за счет которых они пытаются повлиять друг на друга и одновременно сами становятся объектами влияния. Результат данного общения априори не известен – он создается в процессе этого общения и поиска итогового решения.

Н.В. Гришина подразделяет формы взаимодействия в конфликте на следующие три типа: уход, борьба и диалог [6].

В типологии форм взаимодействия в конфликте выделяется уход как стратегия, предполагающая уклонение субъекта от активного разрешения противоречия посредством избегания, игнорирования либо минимизации значимости конфликтной ситуации [6]. Эта стратегия характеризуется снижением поведенческой активности в направлении изменения ситуации.

Стратегия ухода обладает многоуровневой природой и может реализовываться как на бессознательном уровне регуляции поведения (через механизмы психологической защиты), так и на сознательном – посредством когнитивной переработки и переинтерпретации конфликтного содержания.

Структурированная характеристика формы взаимодействия уход, включающая ее теоретические основания, регуляторные механизмы и условия функциональной, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Уход как форма поведения в конфликте

Критерий анализа	Содержательная характеристика
Определение	Избегание или игнорирование конфликтной ситуации; отказ от активного воздействия на противоречие [6]
Теоретико-методологические основания	Психоаналитическая теория защитных механизмов (З. Фрейд, А. Фрейд) [15]; когнитивная модель переинтерпретации ситуации [20]
Уровень психологической регуляции	Бессознательный (вытеснение, регрессия, отрицание) [15]; сознательный (когнитивная переоценка, рационализация) [20]
Целевая направленность	Снижение внутреннего напряжения и минимизация психологических издержек [15]
Перцепция оппонента	Оппонент как источник дискомфорта или угрозы, взаимодействие с которым желательно минимизировать [6]
Поведенческие механизмы реализации	Физическое устранение из ситуации, замирание, снижение активности; замещающая деятельность
Когнитивные механизмы	Переинтерпретация противоречия; изменение атрибуции ответственности; снижение субъективной значимости проблемы [20]
Эмоциональная динамика	Первичное снижение напряжения; возможное накопление латентного стресса при хронизации конфликта [15]
Межличностный вариант реализации	Избегание взаимодействия; приспособление (уступка, игнорирование собственных интересов) [6]
Внутриличностный вариант реализации	Снятие противоречия через защитные механизмы; когнитивное согласование установок [15; 20]
Временная перспектива	Краткосрочная стабилизация; возможная отсрочка разрешения проблемы
Социально-психологические последствия	Сохранение внешнего спокойствия при внутреннем сохранении противоречия; вероятность латентной эскалации
Условия функциональной оправданности	Низкая значимость предмета конфликта; стратегическое ожидание изменения условий; приоритет сохранения отношений [6]
Потенциальные риски	Хронизация конфликта; формирование аддиктивных форм ухода; снижение субъектной активности [15]

Стратегия ухода характеризуется снижением поведенческой включённости субъекта в разрешение конфликта и может рассматриваться как форма регуляции психологического напряжения. Представленные в табл. 1 данные демонстрируют, что в структурном

отношении она объединяет различные механизмы – от физиологически обусловленных реакций до сложных когнитивных трансформаций.

В экстремальных и стрессовых ситуациях уход может принимать форму реакций замирания, оцепенения либо физического устранения из проблемной среды. Подобные реакции интерпретируются как базовые механизмы самосохранения, направленные на минимизацию риска. Их возникновение не всегда связано с осознанным выбором субъекта и может носить автоматизированный характер.

Психоаналитическая традиция рассматривает уход прежде всего, как результат действия защитных механизмов. В рамках концепции З. Фрейда и А. Фрейд регуляция внутреннего конфликта осуществляется посредством вытеснения, отрицания, регрессии и других форм защиты [15]. Особое место занимает феномен «бегства в болезнь», при котором соматические или психосоматические проявления становятся способом избегания травмирующей ситуации.

Помимо бессознательных механизмов, уход может реализовываться на сознательном уровне через когнитивную переработку информации. Исследования когнитивного направления показывают, что переинтерпретация ситуации позволяет изменить её субъективное значение и тем самым снизить интенсивность переживания конфликта [20]. Механизм когнитивного согласования проявляется, в частности, во внутриличностных конфликтах, когда субъект трансформирует противоречащие установки таким образом, что они начинают восприниматься как совместимые.

В межличностном взаимодействии уход может выражаться в двух вариантах: полном избегании контакта либо приспособлении (уступке). Во втором случае субъект осознанно игнорирует собственные интересы, отдавая приоритет сохранению отношений. Подобная стратегия может носить рациональный характер при условии низкой значимости предмета спора или стратегической целесообразности сохранения взаимодействия.

Таким образом, можно говорить об адаптивном потенциале формы взаимодействия «уход», который проявляется в ситуациях, где активное вмешательство сопряжено с чрезмерными издержками, или когда сохранение отношений имеет приоритетное значение. Однако при систематическом использовании уход способствует закреплению противоречий и снижению субъектной активности, что ограничивает возможности конструктивного разрешения конфликта и совладания со стрессовой ситуацией.

В рамках классификации форм взаимодействия в конфликте Н.В. Гришина также выделяет борьбу (соперничество, конкуренцию, противоборство, доминирование) как стратегию, ориентированную на реализацию собственных интересов субъекта посредством подавления или нейтрализации оппонента [6]. Борьба характеризуется асимметричностью целей и отрицанием правомерности притязаний другой стороны.

Согласно данным А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, соперничество выступает доминирующей стратегией поведения и фиксируется более чем в 90% конфликтных ситуаций [2]. Данный показатель свидетельствует о высокой распространенности конкурентной модели взаимодействия в социальных системах различного уровня.

Структурированная характеристика стратегии ухода, включающая ее теоретические основания, регуляторные механизмы и условия функциональной оправданности, представлена в табл. 2.

Таблица 2

Борьба как форма поведения в конфликте

Критерий анализа	Содержательная характеристика
Определение	Активное противодействие оппоненту с целью достижения собственных интересов за счет ограничения или подавления его позиций [6]
Теоретико-методологические основания	Теория естественного отбора (Ч. Дарвин); эволюционные интерпретации конкуренции [2]; социально-философская концепция борьбы (Т. Котарбинский) [11]
Уровень психологической регуляции	Преимущественно осознаваемая стратегия; целенаправленное поведение [6]
Целевая направленность	Максимизация собственной выгоды и достижение победы [2]
Перцепция оппонента	Оппонент как противник, источник угрозы или препятствие [6]
Поведенческие механизмы реализации	Давление, принуждение, угрозы, шантаж, ограничение ресурсов, провокации [2]
Когнитивные механизмы	Поляризация оценок; негативная атрибуция намерений; инструментальное мышление
Эмоциональная динамика	Рост эмоциональной вовлеченности; принцициализация исхода конфликта [20]
Межличностный вариант реализации	Соперничество, доминирование, манипулятивное воздействие (Е.Л. Доценко [8]; Э. Шостром [19])
Внутриличностный вариант реализации	Подавление импульсов и желаний; внутренний диалог как форма самопринуждения [6]
Временная перспектива	Краткосрочная; приоритет результата над отношениями [20]
Социально-психологические последствия	Эскалация конфликта; ухудшение отношений; снижение доверия [2; 20]
Условия функциональной оправданности	Высокая значимость результата; конкурентная среда; дефицит ресурсов
Потенциальные риски	Разрушение отношений; переход конфликта в ценностный; взаимный ущерб [20]

Анализ представленных в табл. 2 данных позволяет рассматривать борьбу как нормативно закрепленную форму конкурентного взаимодействия, укорененную в биологических и социальных механизмах регуляции поведения.

С позиций эволюционной теории Ч. Дарвина, борьба за существование выступает универсальным механизмом естественного отбора, обеспечивающим выживание наиболее приспособленных индивидов. Конкуренция за ресурсы, статус и репродуктивные преимущества способствует закреплению адаптивных признаков и формированию иерархий. В социальном контексте данный механизм трансформируется в борьбу за власть, влияние, престиж и контроль над ресурсами, сохраняя при этом базовую логику соперничества [2].

В социально-философском аспекте Т. Котарбинский определяет борьбу как форму взаимодействия, при которой по крайней мере один субъект целенаправленно создает препятствия для другого [11]. Такое понимание расширяет интерпретацию борьбы, включая в нее не только открытые формы противостояния (военные действия, силовое давление), но и институционализированные формы конкуренции (спорт, профессиональные соревнования, рыночные отношения).

Особое значение в рамках стратегии борьбы приобретают манипулятивные технологии воздействия. В работах Е.Л. Доценко манипуляция рассматривается как психологическое влияние, направленное на изменение намерений и поведения другого при сохранении иллюзии его автономности [8]. Э. Шостром подчеркивает, что манипулятивное взаимодействие основано на использовании уязвимостей личности оппонента и снижении его субъектности [19]. В случае разоблачения скрытого воздействия борьба может переходить в открытую фазу противостояния, что дополнительно усиливает конфликтогенный потенциал ситуации.

Внутриличностный аспект борьбы раскрывается в психоаналитической традиции. В отличие от ухода, который преимущественно детерминируется бессознательными защитными механизмами, борьба предполагает осознаваемый характер противодействия [6]. В контексте внутреннего конфликта она проявляется как подавление нежелательных импульсов, чувств и желаний, сопровождаемое внутренним диалогом и рационализацией.

Социально-психологическим следствием борьбы выступает усиление эмоциональной вовлеченности сторон. По мере развития противостояния исход конфликта приобретает символическое значение: проигрыш воспринимается как утрата статуса или снижение самооценки, что делает компромисс менее приемлемым по сравнению даже с взаимным ущербом [20].

Таким образом, борьба представляет собой конкурентную форму взаимодействия, основанную на приоритете индивидуальных интересов и

отрицании легитимности притязаний другой стороны. Однако, несмотря на высокую распространенность и потенциальную эффективность в условиях жесткой конкуренции, борьба сопровождается значительными социально-психологическими издержками: эскалацией напряженности, снижением качества отношений и принцициализацией исхода конфликта. В этой связи стратегия борьбы может рассматриваться как функционально оправданная в краткосрочной перспективе и при высокой значимости результата, однако в долгосрочных взаимодействиях она нередко препятствует устойчивому и конструктивному разрешению противоречий.

В классификации форм взаимодействия в конфликте Н.В. Гришина рассматривает диалог как стратегию, ориентированную на интеграцию позиций сторон и совместный поиск решения противоречия [6]. В отличие от борьбы, предполагающей подавление оппонента, и ухода, характеризующегося снижением включенности, диалог строится на признании субъектности участников и их взаимной легитимности.

Диалог основан на принципе субъект-субъектных отношений, при которых каждая сторона признается активным носителем интересов, ценностей и права на участие в определении исхода ситуации. В этом контексте конфликт интерпретируется не как поле противостояния, а как проблемная ситуация, требующая координации усилий.

Структурированная характеристика стратегии ухода, включающая ее теоретические основания, регуляторные механизмы и условия функциональной оправданности, представлена в табл. 3.

Анализ представленных в табл. 3 данных позволяет рассматривать диалог как структурно наиболее сложную форму конфликтного взаимодействия, поскольку требует от участников не только выражения собственной позиции, но и готовности к ее трансформации под воздействием аргументации другой стороны.

С позиций субъект-субъектного подхода Г.М. Кучинский под диалогом предполагает рассматривать взаимодействие озвученных позиций, при котором каждая из сторон остается носителем собственной автономии, но одновременно открыта к изменению и уточнению своих представлений [13]. Существенной характеристикой диалога является взаимонаправленность влияния: участники не только воздействуют друг на друга, но и допускают возможность собственной когнитивной и ценностной трансформации.

В рамках теории кооперативного и конкурентного взаимодействия М. Дойч подчеркивает, что характер коммуникации определяется типом взаимозависимости целей [20]. При кооперации достижение целей одной стороны связано с достижением целей другой, что способствует обмену информацией, снижению недоверия и поиску интегративных решений. В таком контексте ситуация конфликта рассматривается как общая задача, требующая совместного анализа и распределения ресурсов.

Диалог как форма поведения в конфликте

Критерий анализа	Содержательная характеристика
Определение	Субъект-субъектное взаимодействие, направленное на согласование позиций и совместное разрешение противоречия [6; 12]
Теоретико-методологические основания	Концепция субъект-субъектного взаимодействия (Г.М. Кучинский) [13]; теория кооперации (М. Дойч) [20]; социально-психологический подход (Г.М. Андреева) [1]
Уровень психологической регуляции	Осознаваемая, рефлексивная стратегия; допущение взаимного влияния [12]
Целевая направленность	Согласование интересов и поиск интегративного решения [20]
Перцепция оппонента	Оппонент как равноправный субъект взаимодействия [12]
Поведенческие механизмы реализации	Переговоры, обсуждение, кооперация, поиск альтернатив; взаимные уступки (компромисс) [2]
Когнитивные механизмы	Децентрация, рефлексия, учет позиций другой стороны; совместная переработка информации [20]
Эмоциональная динамика	Снижение напряженности при кооперативном характере взаимодействия; формирование доверия [20]
Межличностный вариант реализации	Сотрудничество, кооперация, партнерство; компромисс (симметричный/асимметричный) [2; 14]
Внутриличностный вариант реализации	Внутренний диалог; согласование ценностей и установок (Г.М. Кучинский) [13]
Временная перспектива	Долгосрочная; ориентация на развитие отношений [20]
Социально-психологические последствия	Снижение противоречий; согласованное управление ресурсами; повышение устойчивости взаимодействия [1; 20]
Условия функциональной оправданности	Готовность сторон к сотрудничеству; признание взаимной легитимности интересов
Потенциальные риски	Урезанные решения при компромиссе; нестабильность договоренностей без институциональных гарантий [2; 14]

Одной из форм диалога является компромисс, который предполагает частичное удовлетворение интересов сторон при взаимных уступках. В зависимости от распределения выгод компромисс может быть симметричным (относительно равные уступки) или асимметричным (неравномерное распределение уступок). В последнем случае решение принимается субъектом осознанно в связи с оценкой альтернативных издержек.

Однако компромисс не всегда гарантирует устойчивость достигнутых договоренностей. Как отмечают А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов, урезание первоначальных позиций может сопровождаться скрытым напряжением и стремлением к пересмотру условий соглашения [2]. В этой связи Н.Н. Моисеев подчеркивает необходимость закрепления договоренностей посредством соглашения и определения санкций в случае их нарушения, что обеспечивает устойчивость достигнутого баланса [14].

Более сложной формой диалогического взаимодействия выступает сотрудничество (кооперация, интеграция, партнерство).

В отличие от компромисса, который фиксирует «серединное» решение, сотрудничество ориентировано на поиск нового интегративного варианта, позволяющего максимально учитывать интересы всех сторон. По мнению Г.М. Андреевой, данная стратегия направлена на согласованное управление ресурсами и снижение уровня противоречий вне зависимости от эмоциональной окраски отношений между участниками [1].

С психологической точки зрения диалог требует развитых регуляторных механизмов: способности к рефлексии, эмпатии, децентрации и принятию неопределенности исхода. В отличие от борьбы, где результат мыслится как победа, диалог предполагает открытость неопределенности и допущение возможности трансформации первоначальных целей.

Таким образом, диалог представляет собой интегративную форму взаимодействия, основанную на признании субъектности сторон и их взаимной легитимности. В отличие от борьбы и ухода, диалог ориентирован на согласование интересов и формирование устойчивых решений, обеспечивающих долгосрочную перспективу отношений. Несмотря на риски, связанные с возможной нестабильностью компромиссных соглашений, диалог обладает наибольшим потенциалом конструктивного разрешения конфликтов и снижения уровня социально-психологической напряженности.

Анализ форм поведения в сложных жизненных ситуациях показывает, что в реальном взаимодействии они редко реализуются в «чистом» виде. Поведенческий репертуар субъекта, как правило, представляет собой динамическую конфигурацию стратегий, среди которых может выделяться доминирующая, но не исключая ситуативного перехода к альтернативным формам реагирования. Таким образом, уход, борьба и диалог представляют собой базовые реакции, между которыми субъект осуществляет переключение в зависимости от условий ситуации и особенностей собственной организации.

Современные психологические концепции позволяют рассматривать уход, борьбу и диалог не как изолированные поведенческие формы, а как базовые регуляторные модальности,

имеющие не только социально приобретенную, но и эволюционную основу. Различные теоретические подходы – эволюционный адаптационный, когнитивный и социально-психологический – по-разному описывают механизмы их формирования и функционирования, однако демонстрируют концептуальную сопоставимость. Систематизация данных подходов в сопоставлении с выделенными формами взаимодействия представлена в табл. 4.

Таким образом, выбор между уходом, борьбой и диалогом представляет собой результат взаимодействия эволюционно сформированных тенденций, индивидуально-личностных характеристик и параметров конкретной ситуации. Конфликтное поведение выступает не случайной реакцией, а формой адаптационной регуляции, укорененной как в биологической, так и в социально-психологической природе человека.

Обобщение результатов исследований (Г.М. Андреевой [1], А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова [2], Л.И. Анцыферовой [3], Н.В. Гришиной [6], В.И. Дуная [9], А.В. Кибальник [10], И.П. Шкуратовой [18]) позволяет выделить две ключевые группы факторов, детерминирующих выбор базовой стратегии в конфликте: ситуативные и личностные. К ситуативным относятся значимость предмета конфликта, распределение ресурсов и власти, временная перспектива взаимодействия, социальные нормы. К личностным – уровень рефлексивности, выраженность конкурентной или кооперативной направленности, особенности эмоциональной регуляции, устойчивые когнитивные схемы.

Проведённый теоретический анализ позволяет рассматривать реакции «бей – беги – замри» как универсальные адаптивные механизмы эволюционного происхождения, проявляющиеся в различных формах индивидуального и межличностного поведения. В рамках общей психологии они выступают базовыми компонентами стрессовой реакции, связанными с мобилизацией защитных систем организма, тогда как в контексте психологии личности приобретают индивидуальную специфику, детерминированную темпераментом, когнитивной оценкой ситуации, сформированными стратегиями совладания и системой жизненного опыта.

Стратегии поведения в конфликте – уход, борьба и диалог – могут быть интерпретированы как социально опосредованные формы реализации базовых стрессовых реакций. Уход соотносится с избеганием или замиранием, борьба – с активной мобилизацией и противодействием, диалог и сотрудничество – с преобразованием первичных импульсивных реакций в осознанное субъект-субъектное взаимодействие. Закрепляясь в структуре личности, данные способы реагирования становятся устойчивыми поведенческими паттернами, определяющими стиль взаимодействия человека с окружающей средой.

Таблица 4

Соотнесение психологических концепций с базовыми формами поведения (уход, борьба, диалог)

Ключевые положения концепции	Уход	Борьба	Диалог
Эволюционно-системный подход (И.Н. Трофимова [17])			
Психические функции и поведенческие паттерны подвержены эволюционным изменениям; человек – динамическая биосоциальная система	Рассматривается как адаптивная форма регуляции, направленная на снижение нагрузки и сохранение ресурсов	Интерпретируется как активная форма адаптационной мобилизации	Понимается как усложнённая социальная форма координации поведения
Теория психологической адаптации (А.А. Налчаджян [15])			
В сложных условиях активизируются механизмы приспособления, закрепляющиеся в структуре личности	Минимизация рисков и сохранение ресурсов в неблагоприятных условиях	Конкуренция, доминирование, борьба за ресурсы и статус	Кооперация, формирование союзов, согласование интересов
Эволюционная психология (Дж. Туби, Л. Космидес, Дж. Смит, Д. Симонс [16])			
Поведенческие стратегии – результат естественного отбора; выделяются стратегии жизнеобеспечения и репродукции	Энергосберегающая адаптация при неблагоприятном соотношении сил	Стратегии статусного соперничества и ресурсной конкуренции	Коалиционные формы поведения, взаимовыгодное сотрудничество
Индивидуальные различия в адаптивных стратегиях (Д. Басс [4])			
Эволюционные стратегии реализуются через личностные различия	Предрасположенность к избеганию при определённом профиле личностных характеристик	Склонность к доминированию, конкуренции, иерархическому поведению	Ориентация на альянсы и кооперативные связи
Онтогенетический подход (С. Скапп [16; 21])			
Взаимодействие со средой реализуется в активной, пассивной и интерактивной формах	Пассивная стратегия – адаптация к условиям	Активная стратегия – воздействие на среду	Интерактивная стратегия – сочетание влияния и приспособления
Концепция эволюционно стабильной стратегии (М. Смит [7])			
ЭСС – стратегия, устойчивая к вытеснению альтернативами; игровые модели поведения	Модель избегания прямого столкновения («Голубь»)	Модель агрессивного противостояния («Ястреб»)	Смешанные устойчивые модели кооперативного взаимодействия
Когнитивный подход (А. Бек, А. Фримен [5])			
Стратегии – устойчивые паттерны, формирующиеся во взаимодействии предрасположенности и опыта	Реакция на когнитивную оценку угрозы как превышающей ресурсы	Выбор при оценке высокой значимости цели и вероятности успеха	Актуализируется при оценке возможности взаимной выгоды и контроля

Практическая значимость полученных теоретических обобщений заключается в возможности их применения в консультативной, психокоррекционной и образовательной практике: для диагностики доминирующих стратегий реагирования, формирования конструктивных способов совладания, развития стрессоустойчивости и предупреждения деструктивных форм взаимодействия. Рассмотрение реакций «бей – беги – замри» в интегративном поле общей психологии и психологии личности углубляет понимание механизмов личностной регуляции и создаёт основу для разработки практико-ориентированных психологических технологий.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2016. 360 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология СПб.: Питер, 2023. 560 с.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3 –18.
4. Басс Д.М. Эволюционная психология: новая наука о человеческой психике / перевод с англ. и ред. О.Л. Пелявского. Человек и общество. СПб.: Диалектика, 2024. 442 с.
5. Бек А., Фримен. А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб.: Питер, 2025. 656 с.
6. Гришина, Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2023. 576 с.
7. Докинз Р. Эгоистичный ген. М: Corpus, 2023. 512 с.
8. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. 344 с.
9. Дунай В.И., Сидоренко В.Н., Аринчина Н.Г., Августинович О.И. Особенности проявления стресса у студентов с учётом условий их проживания // Военная медицина. 2012. №2(23). С.44–47.
10. Кибальник А.В. Проблема овладения студенческой молодёжью конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций: опыт эмпирического исследования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 8 (52). С. 279–293.
11. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе М.: Экономика, 1975. 249с.
12. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: Издательство Университетское, 1988. 210 с.
13. Махмудов М.А. Влияние полиэтнического фактора на стратегии поведения и межличностные отношения подростков в школах-интернатах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 Махачкала: ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет». 2014. 207 с.
14. Моисеев Н.Н. Коллективные решения и «институты согласия // Конфликтология. Хрестоматия / сост. В.Н. Рябцев и М.А. Шитив. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет, 2001. С. 7–12.
15. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд. М.: Эксмо, 2010. 368 с.

16. Словарь // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 251 с.
17. Трофимова И.Н. Предпосылки синергетического подхода в психологии // Синергетика и психология. Тексты. Вып.1 «Методологические вопросы», под. ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. М.: МГСУ «Союз», 1997. С. 6–33.
18. Шкуратова И.П., Анненкова Е.А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями // Психология кризиса и кризисных состояний. Междисциплинарный ежегодник. 2007. № 4. С. 17–23.
19. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор: бестселлер / пер. с англ. Минск.: Полифакт, 2025. 106 с.
20. Deutsch M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research // Journal of Social Issues. 1994. V. 50. № 1. P. 13-32.
21. Scarr S. Personality and experience: Individual encounters with the world. / In Aronoff J., Robin A.I., & Zucker R. A. (Eds.) The emergence of personality. New York: Springer, 1987. P. 35–53.

Об авторах:

ГРИГОРЬЕВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22), e-mail: iragrig_psy@mail.ru

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

Basic personal stress reactions and behavioral strategies in conflict situations

I.V. Grigorieva, S.V. Feoktistova

Russian New University, Moscow

This article examines the problem of individual stress reactions in complex and conflictual life situations. The object of the study is stress reactions as elements of the system of psychological regulation of behavior. The aim of the work is to theoretically analyze their psychological nature and substantiate the relationship with individual behavioral strategies. The study utilizes methods of theoretical analysis, generalization, systematization of scientific sources, and a comparative-conceptual approach. The biological, cognitive, and personality foundations of the «fight-flight-freeze» reactions are considered, revealing their role as prototypes of behavioral strategies in conflict interactions. It is shown that the choice of strategy is determined by the cognitive assessment of the situation and the individual psychological characteristics of the subject. The scientific novelty of the work lies in the integrative consideration of stress reactions as a multilevel phenomenon included in the structure of personal regulation. The results of the study can be used in counseling practice, psychoprophylaxis, and stress resilience development programs.

Keywords: *stress, stress reactions, difficult life situations, conflict, behavioral strategies, interaction.*

Принято в редакцию: 18.11.2025 г.

Подписано в печать: 26.02.2026 г.

Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

УДК 159.9:331.472:613.6

Doi: 10.26456/vtspyped/2026.1.041

Превентивная парадигма в медицине: теоретико-методологический анализ в контексте психологии труда, инженерной психологии и когнитивной эргономики

Н.Н. Демиденко¹, А.М. Дунский^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», г. Тверь

Статья представляет теоретико-методологический анализ превентивной парадигмы в современной медицине в контексте психологии труда, инженерной психологии и когнитивной эргономики. Рассматриваются психологические составляющие превентивной парадигмы в медицине: психофизиологические факторы профессиональной деятельности медицинских работников, механизмы профессионального выгорания, превентивные технологии организации рабочего пространства. Особое внимание уделяется когнитивной нагрузке, психологической безопасности труда, рабочей мотивации – ключевым элементам профилактики профессиональных рисков как ключевой идее превентивной парадигмы. На основе теоретико-методологического анализа обосновывается возможность практического внедрения ключевых идей превентивной парадигмы в систему современного здравоохранения.

Ключевые слова: *психология труда, превентивная медицина, инженерная психология, когнитивная эргономика, психофизиологические факторы труда, профессиональное выгорание, цифровая среда, психологическая безопасность труда, организация труда медработников, когнитивная нагрузка.*

Современное здравоохранение переживает фундаментальную трансформацию. Реактивные модели лечения уступают место превентивным стратегиям, ориентированным на предупреждение заболеваний до их клинических проявлений. Превентивная парадигма становится доминирующим подходом, предполагающим систематическое выявление и устранения факторов риска. Данная трансформация обусловлена комплексом факторов, включающих рост хронических неинфекционных заболеваний, увеличение нагрузки на систему здравоохранения, необходимость оптимизации экономических затрат. Однако существует парадокс: разработка превентивных программ для пациентов осуществляется без должного внимания к профессиональному здоровью самих медицинских работников.

Следует обратить внимание на тот факт, что данные эмпирических исследований последних лет демонстрируют критическую ситуацию в профессиональной среде медицинских работников. Медицинский персонал функционирует в условиях хронических перегрузок, эмоционального истощения и когнитивного напряжения, что создает предпосылки для развития профессионального выгорания, снижения качества медицинской помощи, увеличения частоты врачебных ошибок. Так, И.В. Бухтияров, Н.А. Костенко, М.Ю. Рубцов установили, что современные психологические факторы риска и проявления профессионального стресса составляют ключевую детерминанту профессионального выгорания в медицинской среде, выявляя прямую корреляцию между интенсивностью стресс-факторов и степенью профессионального истощения [3]. Данное противоречие между декларируемыми целями превентивной медицины и реальным состоянием профессионального здоровья медицинских работников указывает на необходимость расширения превентивной парадигмы за пределы традиционного фокуса внимания на пациентах. Существующее положение дел указывает на практическую значимость анализа превентивной парадигмы с учетом актуальных проблем медицинских работников как субъектов труда.

Проблематика превентивной парадигмы в современной медицине с точки зрения психологии остается недостаточно изученной. Е.А. Пырьев отмечал, что именно психология труда, как наука о закономерностях психической деятельности человека в процессе труда, предоставляет теоретический и методологический инструментарий для системного исследования человека в профессиональной деятельности с учетом его психофизиологических возможностей и ограничений [15]. Это обосновывает значимость теоретико-методологического анализа проблемы. Действительно, данная дисциплина рассматривает труд не как абстрактную категорию, а как конкретную деятельность, осуществляемую реальным человеком с определенными характеристиками, в специфических условиях, с использованием конкретных инструментов и технологий. С.А. Дружилов и И.П. Данилов обосновывали общность предметных областей медицины труда и психологии труда, подчеркивая, что обе дисциплины направлены на сохранение профессионального здоровья работников через создание оптимальных условий труда, профилактику профессиональных заболеваний, развитие адаптационных механизмов [6]. Инженерная психология и когнитивная эргономика дополняют данный подход, предоставляя инструменты для проектирования рабочих мест, оборудования, информационных систем с учетом психофизиологических характеристик работника.

Цель настоящего исследования состоит в анализе превентивной парадигмы в медицине через призму психологии труда с учетом

специфики ее предмета и методологических особенностей [15] и актуальных проблем в данной сфере.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: систематизация концептуальных основ превентивной медицины в контексте психологии труда; анализ факторов профессионального выгорания медицинских работников; обоснование роли инженерной психологии и когнитивной эргономики в оптимизации медицинского труда; определение теоретико-методологических основ разработки программ эмпирического исследования.

Анализ концептуальных основ превентивной медицины показывает, что она представляет собой систему мер, направленных на предупреждение заболеваний, укрепление здоровья человека и создание условий для полноценной жизни и деятельности.

Концептуально превентивная медицина основывается на принципах опережающего воздействия, системности, научной обоснованности, персонализации. Опережающее воздействие предполагает влияние на факторы риска до их трансформации в клинические заболевания. Системность подразумевает охват всех уровней профилактики: первичной, вторичной, третичной. Научная обоснованность требует использования эмпирически верифицированных методов. Персонализация означает учет индивидуальных характеристик при разработке превентивных программ.

В контексте профессиональной деятельности превентивная концепция приобретает специфическое содержание. Традиционная медицина фокусируется на пациенте как объекте помощи, тогда как психология труда в контексте идей превентивной парадигмы рассматривает медицинского работника одновременно как субъекта профессиональной деятельности и как потенциального объекта профессиональных рисков. Н.Ф. Измеров и А.А Каспаров обосновывали необходимость профессионального отбора и оптимизации условий труда как основы профилактики профессиональных заболеваний, подчеркивая, что условия труда включают не только физические параметры среды, но и организацию рабочего процесса, психологический климат в коллективе, систему стимулирования [10].

Теоретико-методологический анализ позволяет выделить важные направления исследований по заявленной теме. Переход от биомедицинской к биопсихосоциальной модели здоровья означает признание неразрывной связи физического, психологического и социального благополучия. В.А. Бодров описывал многофакторную природу профессионального стресса, подчеркивая взаимодействие физиологических, психологических и социальных компонентов в его развитии и преодолении [1]. Е.А. Лаврова анализировала интегративную и превентивную медицину в России, обозначая методологические вызовы ее внедрения [13]. Применение биопсихосоциальной модели к

анализу профессионального здоровья медицинских работников выявляет комплексную картину. Врач может демонстрировать удовлетворительные физиологические показатели. Однако при наличии хронического стресса, эмоционального выгорания, утраты смысла профессиональной деятельности констатация профессионального здоровья становится проблематичной.

Психология труда, как известно, изучает закономерности психической деятельности человека в процессе труда, исследуя психологические факторы эффективности, безопасности, удовлетворенности трудом. Е.А. Климов определял психологию труда как научную дисциплину, исследующую факты и закономерности психики в условиях производственной деятельности, подчеркивая системный характер взаимосвязей между человеком и трудовой деятельностью [12]. Именно это позволяет рассматривать психологию труда как научную основу превентивного подхода в медицине.

На основании проведенного анализа можно выделить три ключевых аспекта специфики медицинского труда, отличающей его от других профессиональных областей: 1) высокая ответственность субъекта медицинского труда: врачебные решения непосредственно влияют на жизнь и здоровье пациентов; 2) эмоциональная вовлеченность: медицинский работник ежедневно взаимодействует с людьми, переживающими боль, страдание, страх смерти; 3) когнитивная сложность: врач должен интегрировать значительные объемы информации, анализировать противоречивые данные, принимать решения в условиях неопределенности. С.А. Дружиллов и И.П. Данилов подчеркивали, что медицинский работник взаимодействует с субъектами, переживающими экзистенциальные кризисы, что создает интенсивную эмоциональную нагрузку [6].

Анализ динамики профессионального выгорания позволяет утверждать, что эмоциональная нагрузка аккумулируется, трансформируясь в синдром профессионального выгорания через четыре последовательные стадии, которые мы детализируем следующем образом. Первая стадия представляет энтузиазм: молодой специалист демонстрирует высокую мотивацию. Вторая стадия включает стагнацию: специалист сталкивается с рутинизацией деятельности. Третья стадия представляет фрустрацию: накапливается раздражение, циничное отношение к профессии. Четвертая стадия охватывает апатию: специалист переживает эмоциональное опустошение. И.В. Бухтияров и М.Ю. Рубцов характеризовали профессиональное выгорание как состояние глубокого эмоционального, физического и умственного истощения [4]. М.М. Словцова выявила высокую распространенность синдрома эмоционального выгорания среди представителей профессий типа «человек – человек» [17].

С учетом серьезных изменений производственной среды во всех сферах профессиональной деятельности следует отметить, что в рамках теоретико-методологического анализа превентивной парадигмы в медицине важно проанализировать те аспекты общей проблемы, которые лежат в сфере инженерной психологии и когнитивной эргономики.

Как известно, инженерная психология исследует взаимодействие человека с техническими системами, включая проектирование оборудования и рабочих мест с учетом психофизиологических возможностей человека. В.П. Зинченко и В.М. Мунипов систематизировали методологические основы психологии труда, инженерной психологии и эргономики, обосновывая их интеграцию для оптимизации профессиональной деятельности [7]. Это замечание относится непосредственно и к труду медицинских работников. В медицинском контексте эргономичность оборудования, интерфейсов информационных систем и планировки помещений определяет не только комфорт работы, но и безопасность пациентов.

Рассмотрим взаимодействие врача с электронной медицинской картой. Типичная система характеризуется перегруженным интерфейсом с избыточным количеством информации, мелким шрифтом, нелогичной навигацией. Каждое взаимодействие с подобной системой генерирует дополнительную когнитивную нагрузку, отвлекает внимание от пациента. При ежедневной обработке карт тридцати пациентов врач совершает сотни операций в электронной системе. За год накапливаются десятки тысяч ненужных операций, создающих хроническое когнитивное истощение. Приходится констатировать неутешительный вывод, базирующийся на анализе ежедневной практики труда медицинских работников.

Что касается когнитивной эргономики, то она позволяет углублять анализ, исследуя умственные процессы субъекта труда – процессы восприятия, внимания, памяти и мышления в контексте выполнения профессиональных задач. Ключевые вопросы, формирующие пространство анализа: как организовать информацию для быстрого поиска; как распределить задачи во времени для предотвращения перегрузок; как спроектировать систему поддержки принятия решений; как минимизировать требования к рабочей памяти; как использовать визуализацию для снижения когнитивной нагрузки. Б.Ф. Ломов подчеркивал, что проектирование информационных систем должно учитывать ограничения когнитивных процессов пользователей [14], что непосредственно относится к организации труда медицинских работников в условиях цифровой среды.

Превентивная парадигма в медицине, рассматриваемая с точки зрения психологии труда, инженерной психологии и когнитивной эргономики, базируется на ведущей идее о возможности профилактики, предупреждения проблем субъекта труда. В этом контексте эффективная

профилактика требует идентификации факторов риска профессионального выгорания. И.В. Бухтияров, Н.А. Костенко и М.Ю. Рубцов выявили комплексную структуру факторов, включающую эмоциональную нагрузку, когнитивную перегрузку и организационные дисфункции [3]. М.М. Словцова установила, что выгорание наиболее выражено у специалистов, работающих в условиях высоких эмоциональных нагрузок при отсутствии психологической поддержки [17], что, безусловно, относится к рассматриваемой категории профессионалов.

Эмоциональная нагрузка медицинского работника обусловлена ежедневным взаимодействием с болью, страданием и смертью при необходимости сохранения профессиональной дистанции. С.А. Дружиллов и И.П. Данилов подчеркивали, что данная дихотомия требует интенсивных внутренних ресурсов [6]. Когнитивная перегрузка обусловлена необходимостью обработки значительных объемов информации. В.П. Зинченко и В.М. Мунипов обосновывали применение принципов эргономики для оптимизации рабочих процессов [7], что особенно актуально для снижения когнитивной нагрузки медицинских работников. Организационные факторы включают ненормированный рабочий день, чрезмерные нагрузки, недостаточную поддержку руководства. Так, Д.П. Дербенев и Е.Н. Сергеева установили, что материально-бытовые условия и мотивация существенно влияют на формирование профессионализма будущих врачей – студентов и ординаторов медицинского вуза [5]. А.В. Тульчинская, Н.А. Рослая и О.Ф. Рослый обосновали, что приоритетные вредные факторы производственной среды и трудового процесса медицинского персонала требуют системного контроля, поскольку условия труда непосредственно определяют эффективность профессиональной деятельности [18].

Безусловно, превентивные меры должны функционировать на индивидуальном и организационном уровнях. На индивидуальном уровне требуется психологическая подготовка, включающая тренинги по управлению стрессом, развитие навыков саморегуляции. И.В. Бухтияров и М.Ю. Рубцов обосновывали необходимость систематического мониторинга профессионального выгорания [4].

На организационном уровне необходимо создание системы психологической поддержки, супервизии, оптимизация распределения нагрузки, рационализация рабочих процессов. Это подтверждается выводами ряда исследований: И.В. Бухтияров и М.Ю. Рубцов показывали, что эффективность превентивных программ определяется организационными факторами, включающими условия труда, мотивацию и возможности профессионального развития медицинских работников [4], А.В. Свистельник, А.Л. Ханин и А.А. Альшевская обосновывали методологические аспекты подготовки специалистов превентивной медицины [16].

Когнитивная нагрузка, как известно, определяется количеством умственных усилий, требуемых для выполнения задачи. Исследователи обращаются к данному аспекту проблемы. С.Д. Wickens, J.G. Hollands систематизировали инструменты инженерной психологии для оптимизации когнитивной нагрузки [20]. Первый инструмент представляет оптимизацию интерфейсов информационных систем. Медицинские информационные системы должны характеризоваться интуитивностью, минимизацией операций, использованием визуальной иерархии. Второй инструмент включает эргономичное проектирование рабочего пространства. Расположение оборудования, параметры освещения, акустический комфорт и эргономичная мебель влияют на работоспособность, обосновывается необходимость учета антропометрических данных при проектировании рабочих мест [2]. Третий инструмент представляет рациональную организацию информации. Клинические протоколы, справочные материалы и чек-листы должны быть структурированы для быстрого поиска необходимых данных. J. Horsky, D.R. Kaufman, M.I. Oppenheim, V.L. Patel доказывали, что визуализация, цветовое кодирование и контекстные подсказки снижают когнитивную нагрузку и вероятность ошибок [19].

Согласно данным психологии труда, рабочее пространство представляет среду, определяющую психологическое благополучие работника. Е.А. Климов установил, что физические параметры среды влияют на эмоциональное состояние, мотивацию и производительность сотрудников [12]. Тесные, плохо освещенные помещения усиливают стресс, тогда как просторные, хорошо освещенные пространства способствуют психологическому комфорту.

Психологическая атмосфера, включающая поддержку коллег, конструктивную обратную связь руководства, возможность высказывания своей точки зрения, чувство принадлежности к профессиональному сообществу, формирует критически значимый компонент рабочей среды. И.В. Бухтияров и М.Ю. Рубцов установили, что организационная культура и психологический климат в коллективе существенно влияют на профилактику профессионального выгорания и эффективность профессиональной деятельности [4].

Непосредственно психологическая безопасность труда определяется как состояние, при котором работник ощущает защищенность от профессиональных рисков, способен проявлять инициативу без опасения наказания за добросовестные ошибки и готов к непрерывному профессиональному обучению в изменяющихся условиях медицинской деятельности. С.А. Дружилов и И.П. Данилов подчеркивали, что психологическая безопасность составляет основу профессионального развития субъекта труда [6]. Это положение имеет принципиальное значение.

Анализируя актуальные составляющие превентивной парадигмы в медицине, важно увидеть её ресурсы для практического решения

имеющихся проблем в сфере медицинского труда, где накопились серьезные противоречия между декларируемыми целями профилактики и реальным состоянием профессионального здоровья самих медицинских работников. Современные эмпирические исследования подтверждают эффективность превентивного подхода в этой области. Н.Ф. Измеров и А.А. Каспаров обосновали, что профилактика профессиональных заболеваний требует не только клинических знаний, но и организационных навыков в проектировании безопасной рабочей среды [10], что убедительно демонстрирует необходимость интеграции психологии труда в систему подготовки медицинских специалистов.

И.В. Бухтияров и М.Ю. Рубцов установили, что профессиональное выгорание медицинских работников непосредственно детерминируется организационными факторами, включающими систему мотивации, возможности профессионального развития и психологические условия труда [4]. Результаты исследований демонстрируют прямую корреляцию между качеством рабочей среды и эффективностью профессиональной деятельности. Эти данные эмпирически подтверждают ключевой тезис превентивной парадигмы.

М.М. Словцова изучала распространенность эмоционального выгорания среди представителей профессий типа «человек – человек» [17]. Исследование выявило, что выгорание наиболее выражено у специалистов, функционирующих в условиях высоких эмоциональных нагрузок при отсутствии доступа к психологической поддержке. Эти данные эмпирически обосновывают необходимость внедрения превентивных мер на организационном уровне.

Теоретико-методологический анализ превентивной парадигмы в медицине в контексте психологии труда показывает, что она обладает существенным ресурсом, позволяющим улучшить положение дел в данной сфере. В исследованиях показано, что возможно осуществление ряда конкретных мер. Так, например, И.В. Бухтияров и М.Ю. Рубцов обосновывают необходимость систематического мониторинга профессионального выгорания сотрудников [4], а А.В. Свистельник, А.Л. Ханин и А.А. Альшевская подчеркивают значимость методологически обоснованной подготовки специалистов [16]. К этому следует добавить, что оптимизация рабочих процессов через снижение административной нагрузки, автоматизацию рутинных операций и рациональное распределение задач, как обосновывают Н.Ф. Измеров и А.А. Каспаров, повышает эффективность профессиональной деятельности в медицине труда [10].

В психологии труда имеются работы, где систематизируются методологические основы эргономического проектирования [7], где показано, что эргономичное проектирование рабочих мест и информационных систем с учетом принципов инженерной психологии весьма значимо, так как это объективно приводит к повышению

эффективности профессиональной деятельности и росту показателей субъективного благополучия.

В контексте профессионального обучения будущих медицинских работников важно включение в программы подготовки медицинских специалистов модулей по саморегуляции, эмоциональному интеллекту, управлению стрессом.

С психологической точки зрения оказывается важным формирование организационной культуры психологической безопасности. Так, например, С.А. Дружилов и И.П. Данилов подчеркивают критическую значимость психологической безопасности для профессионального здоровья [6].

Регулярная оценка профессионального здоровья медицинских работников посредством валидных инструментов мониторинга стресса, выгорания и удовлетворенности трудом – это важные направления внедрения превентивной парадигмы в практику профессиональной деятельности и подготовки специалиста, о чем пишут И.В. Бухтияров и М.Ю. Рубцов, обосновывая критерии оценки профессионального выгорания [4]. В прикладном ключе важно, что описана методология выявления синдрома эмоционального выгорания [17], это важно в контексте анализа психодиагностического компонента превентивной парадигмы.

Оценка эффективности превентивных мер требует многоуровневой системы мониторинга. Первый уровень представляет индивидуальную диагностику профессионального здоровья посредством стандартизированных опросников выгорания, шкал стресса и методик оценки удовлетворенности трудом. Второй уровень включает организационные показатели: текучесть кадров, частоту временной нетрудоспособности, частоту медицинских ошибок, показатели качества медицинской помощи. В связи с этим, заметим, что А.В. Тульчинская, Н.А. Рослая, О.Ф. Рослый обосновывали связь между условиями труда и качеством профилактической работы [18], а С.А. Дружилов и И.П. Данилов доказывали взаимосвязь профессионального здоровья и эффективности труда сотрудников [6]. Третий уровень представляют качественные методы исследования, включающие глубинные интервью, фокус-группы, анализ обратной связи от работников. Комплексная оценка позволяет идентифицировать проблемные области, отслеживать динамику изменений и корректировать превентивные стратегии.

Проведенный анализ научных данных показывает, что превентивная парадигма в медицине должна включать систематическую заботу о профессиональном здоровье медицинских работников. Современное понимание расширяет данную концепцию: здоровые условия труда предполагают не только отсутствие вредных факторов, но и наличие факторов, активно поддерживающих психологическое благополучие работников, что подтверждается научными данными [8].

Интеграция психологии труда, инженерной психологии, когнитивной эргономики и медицины труда формирует методологическую основу обновленной превентивной культуры в здравоохранении. Заметим, В.П. Зинченко, В.М. Мунипов систематизировали принципы интеграции [7], С.А. Дружилов и И.П. Данилов обосновывали общность предметных областей медицины труда и психологии труда [6], Н.Ф. Измеров и А.А. Каспаров разрабатывали концептуальные основы медицины труда как специальности [10].

Международный опыт демонстрирует экономическую эффективность инвестиций в превентивную медицину и оптимизацию организации труда, что отражено в исследованиях А.А. Коновалова и М.А. Поздняковой, которые анализировали организацию превентивной медицины в европейских государствах, выявляя положительную корреляцию между инвестициями в профилактику и улучшением показателей здоровья [11]. Е.А. Лаврова обосновывала потенциал интегративной и превентивной медицины в российском контексте [13].

Итак, можно выделить несколько ключевых областей и перспективных направлений исследования и развития идей современной превентивной парадигмы в медицине.

Первое направление – цифровизация инструментов, которые помогают оценивать и поддерживать профессиональное здоровье. Как обосновывали И.В. Бухтияров, Э.И. Денисов и А.Л. Еремин [2], внедрение цифровых технологий в медицине труда требует разработки концептуальных основ информационной гигиены. Главное, чтобы такие технологии создавались на научной основе и действительно помогали специалистам, а не усложняли их работу.

Второе направление связано с персонализацией организации труда. Это значит, что следует учитывать особенности каждого работника. Ещё Н.Ф. Измеров подчеркивал важность профессионального отбора с учётом индивидуальных качеств личности [9], а Е.А. Климов разработал типологию профессиональной пригодности [12]. Персонализированный подход позволяет лучше распределять нагрузку и снижать риск ошибок в сфере профессионального труда.

Третье направление – объединение знаний из разных областей: психологии, медицины, инженерии и управления. С.А. Дружилов и И.П. Данилов [6] подчёркивали, что междисциплинарный подход позволяет видеть проблему шире, а Н.Ф. Измеров и А.А. Каспаров [10] обоснованно развивали идею интегративной медицины труда.

Четвёртое направление предусматривает включение психологии труда в программы обучения медиков. Молодым специалистам нужно развивать компетенции, связанные с психологической устойчивостью и профилактикой стресса. Этой же теме посвящены исследования А.В. Свистельник, А.Л. Ханина и А.А. Альшевской [16], которые предлагали новые подходы к подготовке кадров в превентивной медицине.

Несмотря на определенный уровень разработанности ряда вопросов, относящихся к проблематике превентивной медицины, следует определить наиболее значимые зоны риска. Основной риск, с нашей точки зрения, – это организационная инерция системы здравоохранения. Чтобы внедрить превентивные принципы работы, необходимо менять управленческую культуру, перераспределять ресурсы, обучать руководителей действовать по-новому. Этот процесс требует времени, устойчивой политической воли и финансовых вложений. Еще одной зоной риска является вопрос о психологической готовности медицинских работников трудиться в логике превентивной парадигмы, а также связанный с ним – вопрос о психологическом сопровождении субъектов данного вида труда, вставших на этот путь профессионального развития. Трудность здесь заключается в перестройке стратегий профессионального мышления, трансформации приоритетов в ценностно-смысловой сфере субъекта труда, без которых преобразования в здравоохранении не будут успешными.

Итак, можно сказать, что превентивная парадигма в медицине выходит за пределы традиционного понимания профилактики, охватывая не только здоровье пациентов, но и профессиональное благополучие медицинских работников. Психология труда, инженерная психология и когнитивная эргономика предоставляют теоретическую основу и практические инструменты для создания здоровой профессиональной среды. Снижение когнитивной нагрузки, оптимизация рабочего пространства, развитие навыков саморегуляции, формирование культуры психологической безопасности, с одной стороны, составляют элементы превентивной стратегии, а, с другой, – это понятия, определяющие семантическое поле парадигмы и ориентиры для разработки программ эмпирического исследования и психодиагностики.

Перспективные направления исследований включают изучение долгосрочных эффектов превентивных программ, разработку валидных инструментов оценки профессионального здоровья в российском контексте, исследование роли организационной культуры в формировании психологической безопасности, анализ эффективности цифровых инструментов поддержки медицинских работников.

В результате теоретико-методологического анализа научных данных и современной медицинской практики следует заключить, что будущее здравоохранения определяется не только технологическими инновациями и современными методами лечения, но прежде всего здоровыми, мотивированными, профессионально устойчивыми специалистами, способными эффективно функционировать и быть профессионально удовлетворенными. В связи с этим, следует подчеркнуть, что превентивная парадигма представляет не временный тренд, а необходимость, детерминированную реальностью современного здравоохранения. Есть определенные основания увидеть перспективы

создания системы, обеспечивающей благополучие всех ее участников: как пациентов, так и медицинских работников.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
2. Бухтияров И.В., Денисов Э.И., Еремин А.Л. и др. Основы информационной гигиены: концепции и проблемы // Гигиена и санитария. 2014. № 4. С. 5–9.
3. Бухтияров И.В., Костенко Н.А., Рубцов М.Ю. Современные психологические факторы риска и проявления профессионального стресса // Известия Самарского НЦ РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2014. Т. 16. № 5–2. С. 773–775.
4. Бухтияров И.В., Рубцов М.Ю. Профессиональное выгорание, его проявления и критерии оценки. Аналитический обзор // Вестник Национального медико-хирургического центра им. Н.И. Пирогова. 2014. Т. 9. № 2. С. 106–111.
5. Дербенев Д.П., Сергеева Е.Н. Медико-социальная характеристика материально-бытовых условий, образа жизни, мотивации к освоению профессии врача студентов и ординаторов медицинского вуза // Здоровье мегаполиса. 2024. Т. 5. Вып. 1. С. 64–72.
6. Дружилов С.А., Данилов И.П. Медицина и психология труда: общность предметных областей исследований // Медицина труда и промышленная экология. 2018. № 6. С. 28–33.
7. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Основы эргономики. М.: Изд-во МГУ, 2001. 287 с.
8. Измеров Н.Ф. Г.В. Хлопин и современные аспекты медицины труда: истоки, параллели, перспективы // Медицина труда и промышленная экология. 2006. № 11. С. 1–6.
9. Измеров Н.Ф. Профессиональный отбор в медицине труда // Медицина труда и промышленная экология. 2006. №3. С. 1–6.
10. Измеров Н.Ф., Каспаров А.А. Медицина труда. Введение в специальность: учеб. пособие для слушателей системы последиплом. проф. образования врачей М.: Медицина, 2002. 390 с.
11. Коновалов А.А., Позднякова М.А. Организация превентивной медицины в ряде европейских государств (обзор) // Медицинский альманах. 2020. №1. С. 8–19.
12. Климов Е.А. Введение в психологию труда. учеб. для студентов вузов М.: ЮНИТИ, 1998. 349 с.
13. Лаврова Е.А. Интегративная и превентивная медицина в России – проблема или решение? // Тверской медицинский журнал. 2025. №1. С. 1–4.
14. Ломов Б.Ф. Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение. М.: Наука, 1977. 304 с.
15. Пырьев Е.А. Особенности предмета науки «Психология труда» (постановка проблемы) // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2005. №2(40). С. 108–118.
16. Свистельник А.В., Ханин А.Л., Альшевская А.А. Методологические аспекты подготовки специалистов превентивной медицины // Медицина в Кузбассе. 2022. №3. С. 142–146.

17. Словцова М.М. Распространённость синдрома эмоционального выгорания среди представителей профессий «человек – человек» // Вестник магистратуры. 2022. №12-6 (135). С. 163–166.
18. Тульчинская А.В., Рослая Н.А., Рослый О.Ф. Приоритетные вредные факторы производственной среды и трудового процесса медицинского персонала // Охрана труда и техника безопасности в учреждениях здравоохранения. 2019. № 12. С. 28–35.
19. Horsky J., Kaufman D. R., Oppenheim M. I., Patel V. L. (2003). A framework for analyzing the cognitive complexity of computer-assisted clinical ordering. // Journal of Biomedical Informatics, 36(1-2), 4–22.
20. Wickens C. D., Hollands J. G., Banbury S., Parasuraman R. Engineering Psychology and Human Performance // Psychology Press, 2015. 560 p.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Demidenko.NN@tversu.ru

ДУНСКИЙ Александр Михайлович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), советник при ректорате, ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава России, (170100, г. Тверь, ул. Советская, д. 4), e-mail: alm1966@mail.ru

Preventive paradigm in medicine: a theoretical and methodological analysis in the context of occupational psychology, engineering psychology, and cognitive ergonomics

N.N. Demidenko¹, A.M. Dunskiy^{1,2}

¹Tver State University, Tver

²Tver State Medical University, Tver

This article presents a theoretical and methodological analysis of the preventive paradigm in modern medicine within the context of occupational psychology, engineering psychology, and cognitive ergonomics. This article examines the psychological components of the preventive paradigm in medicine, including psychophysiological factors in the professional activity of healthcare workers, mechanisms of professional burnout, preventive technologies for organizing the workspace, and more. Particular attention is paid to cognitive load, psychological safety at work, and work motivation – key elements of preventing occupational risks as the core idea of the preventive paradigm. Based on a theoretical and methodological analysis, the feasibility of practically implementing the key ideas of the preventive paradigm into the modern healthcare system is substantiated.

Keywords: *occupational psychology, preventive medicine, engineering psychology, cognitive ergonomics, psychophysiological factors of work, professional burnout, digital environment, psychological safety at work, healthcare worker work organization, cognitive load.*

Принято в редакцию: 14.11.2025 г.

Подписано в печать: 20.02.2026 г.

Профессионально-личностный потенциал современного предпринимателя: теоретико-методологическое обоснование структурно-компонентной модели

Н.Н. Демиденко, Е.О. Ковпак

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Статья содержит теоретико-методологическое обоснование структурно-компонентной модели профессионально-личностного потенциала современного предпринимателя. Модель разработана на основе теоретического анализа существующих научных подходов, который позволил выделить пять ключевых компонентов данного конструкта: мотивационно-целевой, креативный, регуляторно-адаптивный, организационно-управленческий и социально-перцептивный. Каждый компонент рассматривается через призму специфических требований предпринимательской деятельности в условиях современной российской социально-экономической действительности. Особенностью предлагаемой модели выступает её ориентация на динамическую природу профессионально-личностного потенциала, проявляющуюся во взаимообусловленности личностных характеристик субъекта и требований профессиональной среды. Разработанная структурно-компонентная модель может служить основой для последующих эмпирических исследований, а также для создания диагностического инструментария оценки профессионально-личностного потенциала предпринимателей.

***Ключевые слова:** профессионально-личностный потенциал, предпринимательская деятельность, мотивация, целеполагание, креативность, стрессоустойчивость, организационные способности, эмоциональный интеллект, личностное развитие.*

Проблема развития профессионально-личностного потенциала предпринимателей в современной российской действительности приобретает всё более выраженный характер. При этом сама категория «профессионально-личностный потенциал» применительно к предпринимательской деятельности остаётся недостаточно разработанной в научном плане.

В существующих исследованиях данное понятие традиционно рассматривается в контексте различных профессиональных групп – педагогов, медицинских работников, представителей государственной службы. Однако специфика предпринимательской деятельности, особенно с учётом социально-экономических условий России, требует отдельного научного осмысления.

© Демиденко Н.Н.,
Ковпак Е.О., 2026

Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом обстоятельств, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Со стороны предпринимательского сообщества наблюдается устойчивый запрос на разработку методов психологической поддержки, способных содействовать решению задач масштабирования бизнеса. Однако параллельно с этим предприниматели формулируют потребность в достижении более глубокого уровня удовлетворённости собственной жизнью.

Примечательно, что эти две задачи – операционная эффективность и экзистенциальное благополучие – нередко оказываются в состоянии внутреннего противоречия. Предприниматель может демонстрировать высокие показатели в развитии бизнеса, но при этом испытывать дефицит личностной удовлетворённости, что в конечном счёте сказывается на устойчивости его профессиональной траектории.

Подобная двойственность требует от исследователей поиска таких теоретических конструктов, которые позволили бы охватить обе стороны профессионального становления предпринимателя – как инструментально-деятельностную (достижение результатов, развитие компетенций), так и ценностно-смысловую (реализация личностных целей, поиск смысла). Д.А. Леонтьев в своих исследованиях личностного потенциала показывает, что саморегуляция и самореализация неразрывно связаны с осмыслением собственной деятельности [8]. А.А. Деркач, разрабатывая акмеологический подход, подчёркивал, что достижение профессиональных вершин возможно лишь при условии интеграции внешних результатов и внутреннего совершенствования [5].

Существующие исследования профессионально-личностного потенциала ориентированы преимущественно на анализ традиционных профессиональных групп – педагогов, врачей, государственных служащих [2]. В.А. Бодров в своих работах по психологии профессиональной пригодности рассматривал требования к субъекту труда в организованных структурах, где функции и роли определены извне. Специфика предпринимательской деятельности, особенно в условиях российской социально-экономической действительности, остаётся недостаточно разработанной в научной литературе.

Целью настоящего исследования является теоретико-методологическое обоснование понятия «профессионально-личностный потенциал современного предпринимателя» и разработка модели его структурно-компонентной организации. Речь идёт не об адаптации существующих определений к новой области применения, а о создании оригинального научно обоснованного конструкта, учитывающего уникальность предпринимательской деятельности как специфической формы профессиональной самореализации.

Достижение поставленной цели предполагает решение ряда взаимосвязанных задач.

1. Уточнить понятие «профессионально-личностный потенциал» применительно к специфике предпринимательской деятельности, учитывая её особенности в контексте современных социально-экономических условий.

2. Разработать структурно-компонентную модель данного феномена, раскрыв содержание и роль компонентов, определяющих успешность предпринимательской деятельности.

Методологическую основу работы составляет комплекс взаимодополняющих подходов. Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать профессионально-личностный потенциал как многокомпонентное динамическое образование, находящееся в состоянии постоянной трансформации под влиянием внутренних и внешних факторов. Экзистенциально-гуманистический подход обеспечивает возможность понимания предпринимателя как субъекта, стремящегося к самоактуализации и поиску личного смысла в профессиональной деятельности – аспект, которому уделяется недостаточно внимания в традиционных исследованиях предпринимательства [1]. Психодинамический подход обеспечивает возможность анализа глубинных мотивационных структур и внутриличностных противоречий, оказывающих существенное влияние на траекторию профессионального становления предпринимателя [5].

Научная новизна работы связана, прежде всего, с уточнением самого понятия «профессионально-личностный потенциал», которое до сих пор недостаточно операционализировано применительно к предпринимателям. Авторское определение акцентирует внимание на интегративной природе этого феномена – речь идёт о динамическом единстве личностных свойств субъекта и тех специфических вызовов, которые предъявляет предпринимательская среда. Важно подчеркнуть: взаимообусловленность этих элементов рассматривается не как статичное соотношение, а как процесс постоянного взаимного изменения.

В работе предложена оригинальная структурно-компонентная модель, включающая пять основных элементов. Это мотивационно-целевой, креативный, организационно-управленческий компоненты, регуляторно-адаптивный (в литературе чаще обозначаемый через конструкт стрессоустойчивости), и социально-перцептивный компонент, который операционализируется через эмоциональный интеллект. Модель, однако, не ограничивается простым перечислением составляющих – она учитывает характер их взаимовлияния, что существенно отличает данный подход от более ранних попыток структурирования профессионально-личностного потенциала [6].

Практическая значимость результатов видится в нескольких направлениях. Во-первых, полученные теоретические результаты закладывают концептуальный фундамент для дальнейших эмпирических исследований в этой области. Модель может служить основой для

разработки диагностического инструментария, позволяющего оценивать степень развития отдельных компонентов профессионально-личностного потенциала у конкретных предпринимателей. Во-вторых, она применима при создании программ психологического сопровождения на различных этапах профессионального становления – от начинающих предпринимателей до опытных бизнесменов, переживающих кризисные периоды. Стоит отметить, что результаты исследования могут быть востребованы в образовательной практике, особенно при подготовке специалистов в области психологии предпринимательства и бизнес-консультирования, хотя здесь потребуется дополнительная адаптация материала под учебные задачи.

Современная российская предпринимательская среда характеризуется высокой степенью неопределённости и динамичности. Эти условия, безусловно, накладывают отпечаток на саму деятельность предпринимателя, требуя от него помимо коммерческой хватки ещё и психологической устойчивости [10]. В результате формируются весьма специфические требования к психологическим характеристикам субъекта. Согласно деятельностному подходу А.Н. Леонтьева, ключевым здесь оказывается понятие субъектности – осознанной авторской позиции по отношению к собственному делу [8]. Предприниматель не адаптируется пассивно к заданным условиям, а скорее создаёт среду, преобразует её согласно собственному замыслу. Подобная способность опирается на развитую саморегуляцию – умение управлять психическим состоянием и поддерживать работоспособность при продолжительных нагрузках.

Инновационность в предпринимательском контексте, если следовать логике Е.А. Климова, означает не столько технологическую изобретательность, сколько готовность субъекта отказываться от испытанных схем действия [6]. По сути, речь идёт о когнитивной гибкости – способности переосмысливать сложившиеся представления и видеть возможности по-новому.

Готовность к осознанному риску представляет собой ещё одну характерную черту: она базируется на способности принимать решения в условиях неполноты информации, при этом воспринимая возможную ошибку не как знак некомпетентности, а как неизбежный элемент обучения [14]. Совокупность этих качеств в значительной мере отличает предпринимателя от представителей традиционных профессиональных групп.

Понятие «профессионально-личностный потенциал» разрабатывалось в отечественной психологии представителями различных научных школ на протяжении последних трёх десятилетий, причём каждый из подходов – будь то концепции Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой или Д.А. Леонтьева – акцентирует внимание на определённых аспектах этого феномена.

Подходы к определению профессионально-личностного потенциала
в отечественной психологии

Автор	Определение или составляющие
Климов Е.А.	Профессиональный потенциал представляет собой совокупность устойчивых психических и личностных качеств человека, определяющих его способность к успешной профессиональной деятельности и развитию в профессии [8, с.120]
Зеер Э.Ф., Павлова А.М.	Профессионально-личностный потенциал – это особая интегративная сфера, в которой соединяются личностные, мотивационно-ценностные и профессиональные компоненты личности, определяющие способность к саморазвитию, самоуправлению и адаптации в предпринимательской деятельности [6, с. 46]
Винарчик Е.А., Капустина В.А.	В структуре профессионально-личностного потенциала выделяются направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества и способность к самопреобразованию и саморазвитию [3, с. 67]
Деркач А.А.	Профессионально-личностный потенциал – совокупность акмеологических ресурсов личности, обеспечивающих достижение вершин профессионального мастерства [5, с. 129]
Леонтьев Д.А.	Личностный потенциал – совокупность внутренних ресурсов человека, определяющих его способность к самореализации и устойчивости в условиях неопределённости [8, с.229]
Суворова Е.В., Андреева О.В., Емец Т.В.	Профессионально-личностный потенциал включает в себя интерес как фактор, способный усилить проявляющиеся индивидуально-личностные особенности до такой степени, что они будут доминировать в структуре личности [12, с. 89]

Анализ представленных определений и выявленных составляющих профессионально-личностного потенциала позволяет выделить несколько общих характеристик: интегративность (объединение различных личностных свойств и профессиональных качеств), динамичность (способность к развитию и трансформации), ресурсность (наличие внутренних возможностей для реализации в деятельности) и адаптивность. Вместе с тем, очевидно, что специфика предпринимательской деятельности требует уточнения данного понятия. В отличие от традиционных профессий, где субъект выполняет заданные функции в рамках определённой организационной структуры, предприниматель выступает одновременно создателем, организатором и непосредственным исполнителем собственного бизнес-проекта.

Предприниматель действует в условиях перманентной неопределённости: рыночная конъюнктура не поддаётся полному прогнозированию, институциональная среда характеризуется

нестабильностью, конкурентное давление возникает неожиданно. Как показано в работах Э.Ф. Зеера и А.М. Павловой, это делает критически важной не просто способность адаптироваться к изменениям, но активную способность использовать неопределённость как ресурс для инноваций [6].

Кроме того, согласно концепции Д.А. Леонтьева о личностном потенциале, предпринимательская деятельность характеризуется особым соотношением операциональной составляющей (достижение конкретных результатов) и экзистенциальной составляющей (поиск личностного смысла, реализация собственных ценностей) [8]. Бизнес для предпринимателя часто оказывается формой самовыражения, способом материализации внутренних ценностей.

Профессионально-личностный потенциал современного предпринимателя – это динамичное интегративное образование, представляющее собой систему взаимосвязанных личностных характеристик и профессиональных способностей субъекта, которые обеспечивают, с одной стороны, его готовность к эффективному осуществлению предпринимательской деятельности в условиях неопределённости, а с другой – способность к непрерывному саморазвитию и самореализации в профессиональной сфере.

Данное определение, во-первых, подчёркивает динамический характер профессионально-личностного потенциала – его способность трансформироваться под влиянием как внешних обстоятельств, так и внутренней активности субъекта. Во-вторых, фиксирует интегративность – единство личностных и профессиональных характеристик, которые в реальной деятельности предпринимателя неотделимы друг от друга. В-третьих, акцентирует внимание на специфических условиях предпринимательской деятельности – неопределённости и постоянных изменениях. В-четвёртых, включает ориентацию не только на внешнюю результативность, но и на внутреннее саморазвитие, что отражает экзистенциальный аспект предпринимательства.

Выделение ключевых компонентов профессионально-личностного потенциала предпринимателя основано на анализе специфики предпринимательской деятельности и тех требований, которые она предъявляет к субъекту. На основании проведённого теоретического анализа выделили пять взаимосвязанных компонентов профессионально-личностного потенциала.

Мотивация и целеполагание определяют направленность и интенсивность усилий субъекта труда. В.И. Герчиков предложил типологию, позволяющую различать людей по тому, какой смысл имеет для них работа: инструментальный тип рассматривает работу как средство получения дохода, профессиональный – ценит содержание труда, хозяйский характеризуется высокой ответственностью и восприятием дела как собственного [4]. Для предпринимателя наиболее характерны хозяйский и профессиональный типы, при этом внутренние

факторы мотивации – потребность в самореализации, автономии, признании – взаимодействуют с внешними: рыночной конъюнктурой, социальным давлением, материальными стимулами.

Креативность в предпринимательской среде связана не только с генерацией новых идей, но и с созданием условий для их появления. Как указывают Е.В. Суворова с коллегами, интерес, способный усилить проявляемые индивидуально-личностные особенности до степени их доминирования в структуре личности, играет решающую роль [12]. Креативность развивается в эвристической среде, где поощряется поиск, допускается ошибка, ценится эксперимент.

Стрессоустойчивость современные подходы связывают с понятием жизнестойкости, выделенным С. Мадди, включающим три компонента [1]: вовлечённость (готовность активно участвовать в происходящем), контроль (убеждённость в возможности влиять на ситуацию) и принятие риска (восприятие изменений как источника развития). Копинг-стратегии различаются по конструктивности: проблемно-ориентированный копинг направлен на изменение ситуации, эмоционально-ориентированный – на регуляцию собственного состояния.

Выделенные компоненты образуют целостную систему, элементы которой находятся в отношениях взаимообусловленности.

Развитие одного компонента закономерно влияет на состояние других: повышение уровня эмоционального интеллекта способствует более эффективной саморегуляции в стрессовых ситуациях, что поддерживает устойчивость мотивации.

Представим структурно-компонентную модель профессионально-личностного потенциала современного предпринимателя (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-компонентная модель профессионально-личностного потенциала современного предпринимателя

Модель показывает, что профессионально-личностного потенциала предпринимателя – это сложное психологическое образование, компонентами которого являются феномены, локализованные в потребностно-мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сферах личности. Представленные компоненты образуют целое только с учётом их системной организации и взаимодействия. Профессионально-личностный потенциал

предпринимателя не является застывшим, его развитие определяется взаимодействием внутренних процессов личностного созревания и внешних требований профессиональной среды.

Анализ проблематики развития профессионально-личностного потенциала позволяет выделить два основных направления. Первое связано с количественным наращиванием – усилением выраженности компонентов: по мере накопления опыта предприниматель совершенствует организаторские способности, становится более устойчивым к стрессам, развивает эмоциональный интеллект. Второе направление – качественные сдвиги: изменение способов осмысления профессиональной реальности, реструктурирование ценностно-мотивационной сферы, формирование новых стратегий действия.

Рефлексия занимает в развитии потенциала центральное место. Согласно А.В. Карпову, способность анализировать собственную деятельность, выделять значимые моменты, осмысливать причины успехов и неудач обеспечивает трансформацию опыта в компетенцию [6]. Предприниматель без развитой рефлексии рискует воспроизводить одни и те же ошибки, не извлекая уроков и не адаптируясь к изменениям. Рефлексия преобразует стихийный опыт в систематизированное знание – о себе, о закономерностях рынка, о границах применимости методов. Развитие мотивационно-целевого компонента происходит через целеполагание и корректировку целей. Сначала цели расплывчаты – «хочу успешный бизнес», «стремлюсь к финансовой независимости». С опытом происходит конкретизация: цели обрастают деталями, соотносятся с реальными возможностями, выстраиваются в иерархию. Критически важно находить баланс между требованиями рынка и внутренними ценностями, между стремлением к прибыли и потребностью в самореализации.

Креативный компонент должен развиваться естественным образом – предпринимательская среда требует постоянного поиска нестандартных решений. Изменения конъюнктуры, конкурентное давление, нехватка ресурсов создают предпосылки для проявления креативности. Однако креативность не возникает сама по себе. Нужна установка на эксперимент, готовность отказаться от проторенных путей, способность видеть возможности там, где другие видят препятствия. Огромное значение имеет формирование среды, в которой ошибка воспринимается не как повод для самобичевания, а как источник ценного опыта. Без этого креативность угасает, уступая шаблонным действиям.

Регуляторно-адаптивный компонент формируется в процессе реального столкновения предпринимателя с трудностями и их преодоления. Согласно концепции жизнестойкости С. Мадди, развиваемой Н.А. Цветковой и С.В. Кулаковой, каждая успешно преодоленная трудность становится источником развития психологических ресурсов [13]. Постепенно у предпринимателя формируется репертуар

эффективных копинг-стратегий, развивается уверенность в способности справляться с высокими нагрузками и неожиданными вызовами. Стрессоустойчивость – это не привыкание к стрессорам и не притупление эмоциональной чувствительности, а качественная трансформация отношения к стрессовым ситуациям, восприятие их как естественной составляющей предпринимательской деятельности.

Организационно-управленческий компонент развивается через управление бизнес-процессами и делегирование. Начинающие предприниматели пытаются контролировать всё лично – это ведёт к перегрузкам. С опытом приходит умение выделять приоритеты, доверять рутину другим и выстраивать работающие структуры. Требуется преодолеть психологические барьеры – страх потери контроля и недоверие.

Социально-перцептивный компонент – это эмоциональный интеллект. Е.В. Суворова с коллегами показывают, что он совершенствуется через реальные взаимодействия с партнёрами, клиентами, сотрудниками [13]. Предприниматель учится распознавать эмоции собеседников и управлять своими реакциями. Особенно важно это в переговорах, где понимание мотивов партнёра становится решающим фактором. Эмоциональный интеллект требует целенаправленного внимания к эмоциональной стороне общения, анализа не только содержания, но и скрытых мотивов.

Развитие компонентов профессионально-личностного потенциала происходит во взаимосвязи. Повышение эмоционального интеллекта улучшает саморегуляцию в стрессе и межличностное взаимодействие. Развитие креативности расширяет возможности реализации мотивов и помогает находить нестандартные решения. Совершенствование управленческих способностей высвобождает ресурсы для стратегического планирования. Изменение одного компонента влечёт трансформации других, создавая синергетический эффект [8].

Внешние факторы – среда общения, доступность образования, обратная связь от экспертов, институциональная поддержка – катализируют развитие потенциала. Но, по Л.С. Выготскому и теориям деятельностного подхода, определяющим остаётся внутренняя активность субъекта: готовность к саморазвитию, способность критически оценивать деятельность, стремление совершенствовать компетенции и расширять границы возможностей [5].

Развитие профессионально-личностного потенциала идёт двумя путями: стихийно через опыт или целенаправленно с психологическим сопровождением. Традиционные формы – консультирование, групповые тренинги навыков, наставничество с передачей опыта [8].

В последние годы растёт интерес к коучингу, ориентированному на раскрытие внутреннего потенциала и скрытых ресурсов клиента [11]. В отличие от консультирования, где специалист предлагает готовые

решения, коучинг создаёт условия для самостоятельного поиска ответов, развития рефлексии, осознания ценностей и целей.

Эффективность коучинга для российских предпринимателей требует дальнейшего изучения. Специфика отечественной среды, культурные особенности взаимодействия, ментальные установки должны учитываться при адаптации практик к российскому контексту.

Проведённое исследование дало ряд важных результатов. Систематизация подходов к профессионально-личностному потенциалу показала, что в отечественной психологии он рассматривается преимущественно для традиционных профессий: педагогов, врачей, госслужащих. Анализ десяти концепций выявил инвариантные характеристики профессионально-личностного потенциала – интегративность, динамичность, ресурсность, адаптивность. Они значимы, но недостаточны для предпринимательства. Предприниматель одновременно создатель, организатор и исполнитель бизнес-проекта, что меняет содержание профессионально-личностного потенциала. Сформулировано авторское определение: *профессионально-личностный потенциал предпринимателя – динамичное образование, система личностных характеристик и профессиональных способностей, обеспечивающих готовность к эффективной деятельности в неопределённости и непрерывному саморазвитию.*

Разработанная модель включает пять элементов: мотивационно-целевой компонент (направленность активности), креативный (инновационность), регуляторно-адаптивный / стрессоустойчивость (эффективность при нагрузках), организационно-управленческий (масштабирование бизнеса) и социально-перцептивный / эмоциональный интеллект (межличностное взаимодействие). Компоненты взаимообусловлены, образуют единую систему. Развитие одного влияет на другие, создавая каскадные эффекты трансформации.

Отличие авторской позиции от существующих трактовок понятия заключается прежде всего в её ориентации на специфику именно предпринимательской деятельности. Традиционные модели акцентируют внимание на профессиональных компетенциях в контексте выполнения должностных обязанностей, то есть функций, заданных извне. Предложенная нами модель учитывает особенности деятельности предпринимателя как субъекта, который создаёт и управляет бизнесом, принимает на себя риски и несёт полную ответственность за результаты – иными словами, действует в принципиально иной логике профессиональной самореализации. Кроме того, существующие модели нередко фокусируются на отдельных аспектах личности или деятельности; авторская точка зрения предлагает комплексный охват как операционной сферы бизнеса, так и личностного плана развития предпринимателя.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется эмпирическая верификация предложенной модели. Она

должна включать разработку валидного диагностического инструментария для измерения выделенных компонентов и установление характера связей между ними – являются ли эти связи линейными или нелинейными, существуют ли пороговые эффекты, компенсаторные механизмы. Отдельного внимания заслуживает исследование динамики профессионально-личностного потенциала на различных этапах развития бизнеса: можно предположить, что значимость отдельных компонентов варьируется в зависимости от стадии жизненного цикла предприятия, однако эта гипотеза требует эмпирической проверки.

Таким образом, предложенная структурно-компонентная модель профессионально-личностного потенциала предпринимателя представляет собой теоретическую основу для дальнейших исследований в данной области, а также может служить базой для разработки программ психологического сопровождения предпринимателей на различных этапах их профессионального становления и развития.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 512 с.
3. Винарчик Е.А., Капустина В.А. Психология профессионального развития личности: учеб. пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. 96 с.
4. Герчиков В.И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Часть 1 //Мотивация и оплата труда. 2005. Т. 2. С. 53–62.
5. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М.: РАГС, 2000. 536 с.
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Профессионально-личностный потенциал субъекта предпринимательской деятельности //Образование и наука. 2008. №. 7. С. 42–49.
7. Карпов А.В. Категория субъекта и современный метакогнитивизм // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 67–82.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
9. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
11. Родионова Е.А. Психологические факторы эффективности сотрудников современного предприятия //Terra Linguistica. 2011. Т. 2. №. 124. С. 109–114.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

13. Суворова Е.В., Андреева О.В., Емец Т.В. Профессионально-личностный потенциал и параметры оценки его развития //Перспективы науки и образования. 2019. №. 3 (39). С. 88–100.
14. Цветкова Н.А., Кулакова С.В. Исследование стрессоустойчивости и жизнестойкости сотрудников уголовно-исполнительной системы //Психология и право. 2019. Т. 9. №. 2. С. 112–129.
15. Baluku M.M. et al. Psychological capital, entrepreneurial efficacy, alertness and agency among refugees in Uganda: perceived behavioural control as a moderator //Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies. 2024. Т. 10. №. 2. С. 224–250.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nndem@list.ru

КОВПАК Екатерина Олеговна – соискатель ученой степени кандидата психологических наук ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33, e-mail: ms.ekatkov@mail.ru

Professional and personal potential of the modern entrepreneur: theoretical and methodological framework and author's concept

N.N. Demidenko, E.O. Kovpak

Tver State University, Tver

This article provides a theoretical and methodological justification for a structural-component model of the professional-personal potential (PPP) of a modern entrepreneur. The model was developed based on a theoretical analysis of existing scientific approaches, which identified five key components of this construct: motivational-goal, creative, regulatory-adaptive, organizational-managerial, and social-perceptual. Each component is examined through the lens of the specific requirements of entrepreneurship in the contemporary Russian socioeconomic environment. A distinctive feature of the proposed model is its focus on the dynamic nature of PPP, manifested in the interdependence of the subject's personal characteristics and the demands of the professional environment. The developed structural-component model can serve as a basis for subsequent empirical research, as well as for the development of diagnostic tools for assessing the professional-personal potential of entrepreneurs.

Keywords: *professional and personal potential, entrepreneurial activity, motivation, goal-setting, creativity, stress resilience, organizational capabilities, emotional intelligence, personal development.*

Принято в редакцию: 31.10.2025 г.

Подписано в печать: 05.02.2026 г.

Теоретические особенности психологического сопровождения как инструмента повышения мотивации персонала машиностроительной отрасли

А.Ю. Крючин, Л.М. Королев

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В.Жириновского», г. Москва

В статье рассматривается роль психологического сопровождения как инструмента решения актуальных кадровых проблем в машиностроительной отрасли. Анализируются ключевые вызовы, такие как дефицит квалифицированных специалистов и недостаточная мотивация персонала к карьерному росту. Предлагаются направления психологической поддержки, способствующие преодолению кадрового разрыва и повышению эффективности использования человеческого капитала в условиях модернизации отрасли.

***Ключевые слова:** психологическое сопровождение, карьерный рост, машиностроение, дефицит кадров, мотивация персонала, управление человеческими ресурсами.*

Введение

Машиностроительная отрасль занимает одно из ведущих мест в промышленном секторе современного мира, играя ключевую роль в обеспечении экономического роста любых стран. Успешное функционирование и инновационное развитие предприятий данной сферы немислимы без эффективного использования человеческого капитала – квалифицированного и мотивированного персонала. В условиях стремительных технологических изменений, цифровизации производственных процессов и повышения требований к качеству продукции, карьерный рост сотрудников становится одной из важнейших задач современных организаций. Он выступает не только как фактор повышения профессиональной подготовки и мотивации сотрудников, но и как залог конкурентоспособности всей компании [2, с. 397].

Однако на сегодняшний день в машиностроительной отрасли России наблюдается существенный «разрыв». С одной стороны, остро стоит проблема дефицита квалифицированных кадров, способных отвечать актуальным и перспективным вызовам индустрии. Актуальность проблемы подтверждается последними данными: по итогам января 2024 года 47% из 1000 опрошенных промышленных предприятий сообщили о нехватке работников, что стало рекордным показателем за последние десятилетия [14, с. 2]. В целом, с 2021 по конец 2023 года количество вакантных мест на производстве в

машиностроении выросло более чем в 1,5 раза, а кадровая ситуация в отрасли была оценена как критическая [6, с. 2].

С другой стороны, актуализируется проблема недостаточной мотивации имеющегося персонала к непрерывному профессиональному развитию и карьерному продвижению. Этот разрыв между потребностями отрасли в высококвалифицированных, мотивированных специалистах и реальным состоянием кадрового потенциала требует целенаправленных решений [13, с. 347].

В этих условиях психологическое сопровождение карьерного роста персонала приобретает особую значимость. Под психологическим сопровождением в контексте профессиональной деятельности мы понимаем систему, направленную на анализ профессионально-психологической культуры личности, состоящей из взаимосвязанных компонентов: интеллектуального, поведенческого и ценностно-смыслового, а также оказание воздействия на них [4, с. 58]. Оно может выступить действенным инструментом, способствующим не только развитию необходимых компетенций и повышению мотивации сотрудников, но и более эффективному использованию кадрового потенциала отрасли. Психологическая поддержка помогает выявить сильные и слабые стороны каждого работника, определить его потенциал и предложить пути для дальнейшего профессионального развития, а также снизить уровень стресса и предотвратить профессиональное выгорание.

В этой связи принципиальным является анализ роли психологического сопровождения в решении проблемы дефицита кадров и повышении мотивации персонала к карьерному росту в машиностроительной отрасли, а также определение ключевых направлений такого сопровождения для преодоления существующего кадрового разрыва.

Постановка актуальной научной проблемы

Научная проблема заключается не просто в нехватке сотрудников, а в комплексе структурных дисфункций кадрового рынка и внутриорганизационных процессов, которые носят взаимосвязанный характер. Для разработки действенных решений необходимо декомпозировать эту общую проблему на ключевые составляющие.

Первая составляющая научной проблемы – кризис квалификаций, который проявляется в нарастающем несоответствии между спросом и предложением на рынке труда в отрасли. Корень этого кризиса лежит во внешних и внутренних факторах. С одной стороны, система образования не успевает адаптироваться к стремительной технологизации производства, требующей компетенций в робототехнике, цифровом моделировании и управлении сложными системами. Это усугубляется падением престижа инженерных профессий, что сокращает приток молодых специалистов [15, с. 39]. С другой стороны, предприятия

сталкиваются с внутренними вызовами: «утечкой мозгов» в более высокооплачиваемые отрасли и естественным старением кадров, при котором процесс передачи опыта новому поколению не отлажен системно [8, с. 3]. Этот кризис проявляется в конкретных цифрах: по данным Института экономики РАН, на 2024 год дефицит кадров только в обрабатывающей промышленности составляет около 660 000 человек [18, с. 3]. Конкуренция за персонал обостряется из-за перетока кадров в оборонно-промышленный комплекс, который в 2023 году привлек более 500 000 новых специалистов. Это создает существенные трудности для гражданских предприятий; например, холдинг КАМАЗ отмечал проблемы с наймом рабочих даже при предложении конкурентной зарплаты. Наиболее острый дефицит наблюдается среди квалифицированных рабочих (проблема отмечена на 61,8% предприятий Урала), инженеров, операторов станков с числовым программным управлением и наладчиков [12, с. 3]. В результате возникает ситуация, когда даже имеющиеся специалисты часто нуждаются в переподготовке, но эффективные программы для этого отсутствуют.

Вторая, не менее значимая, составляющая проблемы – кризис мотивации существующего персонала. Этот аспект проблемы прямо связан с первым, но фокусируется на неэффективном использовании уже имеющегося человеческого капитала. Сотрудники, даже обладая необходимой базовой квалификацией, часто не видят стимулов для профессионального и карьерного роста [7, с. 81]. Ключевыми демотивирующими факторами выступают непрозрачные и непредсказуемые карьерные системы, где отсутствуют четкие критерии для продвижения. Ситуацию усугубляют ограниченные возможности для вертикального роста в компаниях с плоской структурой управления, а также неудовлетворительные условия труда и уровень заработной платы, неконкурентоспособный по сравнению с другими секторами экономики [11, с. 255]. Этот кризис наглядно иллюстрируется высоким показателем текучести персонала, который в промышленности к 2024 году достиг 42%. Опрос работников показал, что ключевыми причинами ухода являются высокие физические нагрузки, недостаточная автоматизация, переработки и отсутствие карьерных перспектив [14, с. 2]. Важным демотиватором стала проблема управленческой культуры: жесткие методы взаимодействия со стороны линейных руководителей (мастеров, бригадиров) снижают лояльность персонала. Кроме того, стимул к карьерному росту падает из-за того, что доходы высококвалифицированных рабочих часто растут быстрее, чем у линейных менеджеров, делая вертикальное продвижение менее привлекательным [5, с. 227]. Отсутствие систем нематериального поощрения и признания достижений завершает картину, формируя у сотрудников состояние стагнации и нежелание брать на себя новые, более сложные задачи.

Все ключевые кадровые вызовы комплексно отражены в интеллектуальной карте/схеме на рис. 1. Она наиболее точно отражает течение проблематики от «общего к частному».

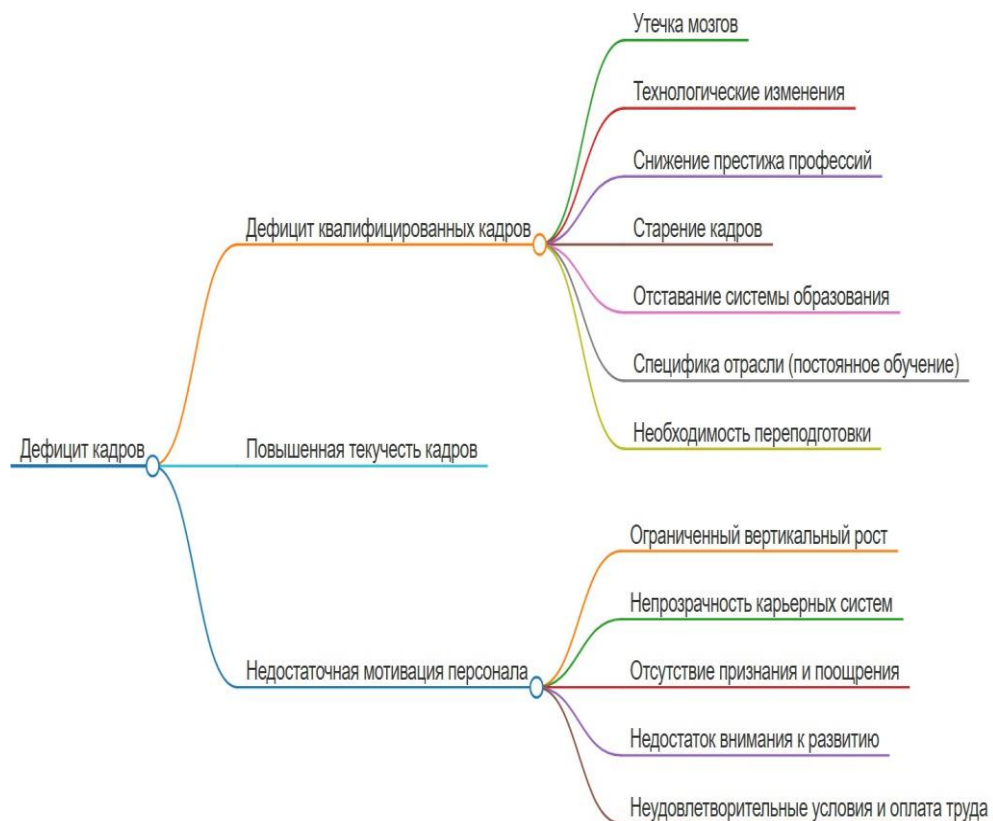


Рис. 1. Ключевые кадровые вызовы и их причины в машиностроении

Предложения по методам решения научной проблемы

Психологическое сопровождение карьерного роста предлагает комплекс инструментов и подходов, способных целенаправленно воздействовать на решение обозначенных проблем дефицита кадров и низкой мотивации персонала в машиностроительной отрасли. Эффективность такого сопровождения заключается в его системности и адаптации к специфическим потребностям как сотрудников, так и предприятий отрасли.

Для смягчения проблемы «кадрового голода» психологическое сопровождение может быть реализовано через несколько ключевых направлений. Во-первых, это профессиональная ориентация и углубленная психодиагностика. На этапе выбора профессии выпускниками и при оценке потенциала уже работающих сотрудников целесообразно применение комплекса психодиагностических методик. К ним относятся тесты способностей, личностные опросники, тесты карьерных ориентаций (например, методика «Якоря карьеры» Э. Шейна), а также структурированные и компетентностные интервью [4, с. 58]. Результаты

такой диагностики позволяют не только выявить текущий уровень развития профессионально важных качеств, но и спрогнозировать успешность в той или иной деятельности внутри машиностроительного комплекса. На основе полученных данных могут формироваться рекомендации для построения индивидуальных образовательных траекторий и выбора программ повышения квалификации или переподготовки.

Во-вторых, важную роль играют программы адаптации новых сотрудников, особенно молодых специалистов. Внедрение структурированных адаптационных программ должно включать не только традиционное введение в должность, но и психологическую поддержку. Это могут быть тренинги по командообразованию, управлению стрессом, развитию коммуникативных навыков, а также институт наставничества. На начальном этапе работы нового сотрудника полезно проводить психологическое тестирование для определения его индивидуально-психологических особенностей и организовывать индивидуальные консультации с психологом. Такие меры способствуют сокращению сроков адаптации и снижению текучести кадров [16, с. 133].

В-третьих, необходимо содействие непрерывному обучению и профессиональному развитию. Психологическое сопровождение играет важную роль в формировании у сотрудников внутренней готовности и мотивации к непрерывному обучению (lifelong learning). Здесь могут применяться коучинговые технологии, направленные на постановку целей в области развития, а также методы когнитивно-поведенческой терапии для работы с ограничивающими убеждениями относительно собственных способностей к освоению нового [10, с. 45]. Проведение индивидуальных и групповых сессий, направленных на осознание сотрудниками важности постоянного обновления знаний, и разработка совместно с сотрудником индивидуальных планов развития способствуют тому, что специалисты остаются компетентными и востребованными.

Для решения проблемы низкой мотивации персонала к карьерному росту психологическое сопровождение предлагает следующие подходы. Прежде всего, это выявление индивидуальных мотиваторов и ценностей. Глубокая диагностика мотивационной сферы сотрудников с использованием таких методик, как опросники на выявление карьерных ценностей и проективные методики, позволяет дифференцировать внутренние и внешние мотивы. На основе полученных данных специалистами по управлению человеческими ресурсами совместно с психологами могут разрабатываться более дифференцированные системы стимулирования [1, с. 27].

Далее следует разработка и сопровождение индивидуальных планов карьерного роста. Данный план должен строиться на основе учета личных и профессиональных качеств сотрудника, его карьерных целей и потребностей организации, используя подходы, основанные на

компетенциях или на целях. Психолог участвует в процессе разработки этого плана как консультант, помогая сотруднику осознать свои сильные и слабые стороны, реалистично оценить карьерные перспективы и сформулировать цели [3, с. 457].

Профилактика профессионального выгорания и управление стрессом также являются неотъемлемой частью психологического сопровождения. Работа в машиностроительной отрасли часто сопряжена с высоким уровнем ответственности и стрессовыми ситуациями. Программы должны включать тренинги по управлению стрессом, развитию навыков эмоциональной саморегуляции, а также регулярную диагностику уровня выгорания и индивидуальные консультации.

Развитие «мягких навыков» (soft skills) – еще одно важное направление. В условиях современного производства возрастает роль коммуникативных компетенций, лидерских качеств, навыков командной работы, эмоционального интеллекта [17, с. 309]. Психологическое сопровождение включает организацию тренингов, направленных на развитие этих навыков. Развитые «мягкие навыки» повышают индивидуальную эффективность сотрудника, его уверенность в себе и готовность к продвижению по карьерной лестнице [19, с. 65].

Таблица 1

Методы психологического сопровождения для решения кадровых вызовов

Кадровый вызов	Направление психологического сопровождения	Конкретные методы / инструменты
Дефицит кадров	Профориентация и психодиагностика	Тесты способностей, личностные опросники, «Якоря карьеры» Э. Шейна, интервью
	Программы адаптации	Тренинги (командообразование, стресс-коммуникации), наставничество, тестирование, консультации
	Содействие непрерывному обучению	Коучинг (постановка целей), (работа с убеждениями), сессии
Низкая мотивация	Выявление мотиваторов и ценностей	Опросники карьерных ценностей, проективные методики
	Разработка и сопровождение	Консультирование, помощь в постановке целей, оценка перспектив
	Профилактика выгорания и стресса	Тренинги (управление стрессом, саморегуляция), диагностика выгорания, консультации
	Развитие «мягких навыков»	Тренинги (коммуникации, лидерство, командная работа, эмоциональный интеллект)

Важно подчеркнуть, что максимальная эффективность психологического сопровождения достигается при системном и комплексном подходе, интегрированном в общую стратегию управления человеческими ресурсами предприятия. Это предполагает сочетание различных форм работы: индивидуального консультирования, коучинга, групповых тренингов и воркшопов, корпоративных программ развития карьеры и программ наставничества [9, с. 215].

Только такой многоуровневый подход позволяет адресно и эффективно решать поставленные задачи по преодолению кадровых вызовов в машиностроении.

Информация, систематизирующая направления и методы психологического сопровождения продемонстрирована в табл. 1.

Заключение

Актуальность проблемы. Машиностроительная отрасль сталкивается с дефицитом квалифицированных кадров и низкой мотивацией персонала, что снижает её инновационный потенциал и конкурентоспособность [12, с. 3].

Роль психологического сопровождения. Психологическое сопровождение, включающее психодиагностику, программы адаптации, карьерное планирование, развитие «мягких навыков» и профилактику выгорания, представляют собой теоретическую основу для разработки программ по привлечению, удержанию и повышению вовлеченности специалистов.

Стратегическая необходимость. Интеграция системного психологического сопровождения в управление человеческими ресурсами критически важна для формирования высококвалифицированного и мотивированного кадрового потенциала, что прямо способствует росту производительности и достижению стратегических целей отрасли [20, с. 112]. Первоочередной задачей дальнейших исследований является эмпирическая проверка предложенных подходов и оценка их эффективности на базе конкретных машиностроительных предприятий.

Теоретические особенности психологического сопровождения могут выступать своеобразной системой получения научно-обоснованных знаний, способствующих повышению эффективности использования человеческого капитала в условиях модернизации машиностроительной отрасли.

Список литературы

1. Аргашокова О.И. Проблемы управления мотивацией персонала // Социально-гуманитарные технологии. 2020. № 4 (16). С. 23–31.
2. Артюхова И.В., Мезенцева И.В. Совершенствование системы управления персоналом в рамках развития предприятия // Экономика Крыма. 2019. № 1. С. 396–399.

3. Афанасьева В.С. Эффективные методы мотивации персонала // Аллея науки. 2020. Т. 2. № 12 (51). С. 456–458.
4. Васина Н.В., Бучацкая М.В., Капранова М.В. Психологическое содействие карьерному росту субъекту труда в процессе профессионального становления // Человеческий капитал. 2014. № 11 (71). С. 79–81.
5. Гордеева Е.В. Мотивация как важнейший фактор повышения эффективности системы управления персоналом организации // Экономика и бизнес: теория и практика. 2020. № 11–1 (69). С. 226–229.
6. Кадровый дефицит в промышленности: тренды 2024 // ANCOR. 2024. URL: <https://ancor.ru/press/insights/kadrovyy-defitsit-v-promyshlennosti-trendy-2024> (дата обращения: 01.08.2025).
7. Когдин А.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности в управлении персоналом // Основы экономики, управления и права. 2019. № 4 (4). С. 80–83.
8. Машиностроение столкнулось с нехваткой кадров // SECTOR MEDIA. 2024. URL: <https://sectormedia.ru/news/sobytiya-metalloobrabotka/mashinostroenie-stolknulos-s-nekhvatkoj-kadrov/> (дата обращения: 01.08.2025).
9. Мишин В.М. Исследование систем управления: учеб. для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2007. 527 с.
10. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие / В.П. Пугачев [и др.], под ред. В.П. Пугачева. Москва: ИНФРА-М, 2011. 392 с.
11. Нестеренко Е.С. Стимулирование труда на предприятии: зарубежный опыт и российская практика // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Стратегия устойчивого развития в антикризисном управлении экономическими системами». Донецк, 2020. С. 252–257.
12. Одной доплаты мало: как промышленники решают кадровый вопрос // Промышленные страницы. 2024. URL: <https://indpages.ru/prom/odnoj-doplatty-malo-kak-promyshlenniki-reshayut-kadrovuj-vopros/> (дата обращения: 01.08.2025).
13. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика: классические и современные направления исследований, вопросы теории и практики: учебное пособие / под ред. А.Д. Короля, О.Н. Слоботчикова. М.: Издательский дом «УМЦ», 2025. 504 с.
14. Российские предприятия пересматривают способы удержания рабочих // Ведомости. 2024. URL: <https://www.vedomosti.ru/ideas/personnel/articles/2024/12/12/1081121-rossiiskie-predpriyatiya-peresmatrivayut-sposobi-uderzhaniya-rabochih> (дата обращения: 01.08.2025).
15. Токарева Ю.А., Коваленко Т.К., Токарев А.Г. Удовлетворенность трудом как фактор профессиональной и экономической эффективности // Scientia. Экономика: междунар. науч. журн. 2016. № 1. С. 37–42.
16. Толочек, В.А. Современная психология труда: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 479 с.
17. Управление человеческими ресурсами: учеб. пособие / А.М. Руденко [и др.]; под ред. А.М. Руденко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. 350 с.
18. Центр конъюнктурных исследований ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. Деловой климат в промышленности во втором квартале 2024 года. 2024. URL:

https://www.hse.ru/data/2024/08/20/1900748939/Early_composite_index_Q2024.pdf (дата обращения: 01.08.2025).

19. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. М.: Логос, 2003. 134 с.
20. Шапиро С.А. Основы трудовой мотивации: учеб. пособие. 3-е изд. перераб. и доп. Москва: КНОРУС, 2016. 268 с.

Об авторах:

КРЮЧИН Алексей Юрьевич – аспирант, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, г. Москва, Ленинский проспект, д. 1/2, корп. 1); e-mail: liteuniverse347@gmail.com

КОРОЛЕВ Леонид Михайлович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, г. Москва, Ленинский проспект, д. 1/2, корп. 1); e-mail: klevam@mail.ru

Theoretical features of psychological support as a tool for increasing motivation of staff in the mechanical-building industry

A.Yu. Kryuchin, L.M. Korolev

University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

The article examines the role of psychological support as a tool for solving urgent personnel problems in the engineering industry. Key challenges such as the shortage of qualified specialists and insufficient motivation of staff for career growth are analyzed. The directions of psychological support are proposed to help bridge the personnel gap and increase the efficiency of using human capital in the context of modernization of the industry.

Keywords: *psychological support, career growth, mechanical engineering, staff shortage, staff motivation, human resource management.*

Принято в редакцию: 03.07.2025 г.

Подписано в печать: 02.02.2026 г.

Методологическое обоснование нового профессионального типа «Человек – Искусственный интеллект» в системе классификации профессий

С.Л. Леньков¹, Н.Е. Рубцова², А.Ю. Кочнева³

¹ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва

²АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

³ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Теоретически и эмпирически обосновывается необходимость введения в классификацию Е.А. Климова нового, шестого типа профессий – «Человек – Искусственный интеллект» («Человек – ИИ»), обладающего уникальным предметом труда и специфическим комплексом психологических характеристик. В исследовании приняли участие 120 студентов технических специальностей Московского авиационного института, разделенных на группы по 40 человек: экспериментальная группа (специализация «Робототехнические и интеллектуальные системы») и две контрольные группы («Системы управления, информатика и электроэнергетика» и «Компьютерные науки и прикладная математика»). Был применен комплекс методов с центральным элементом – лабораторный эксперимент, реализованный через кейс «Диагностика сбоя в умном сервисе». Сбор эмпирических данных (вербальные протоколы-гипотезы) сочетался с качественным (контент-анализ) и количественным (дисперсионный анализ ANOVA с пост-хок тестом Тьюки) анализом. Выявлены статистически значимые различия в структуре профессионального мышления. Полученный когнитивный профиль качественно отличает будущих специалистов по ИИ от студентов других технических направлений. Результаты исследования служат эмпирическим основанием для расширения классификации Е.А. Климова. Деятельность в кооперации с ИИ, предполагающая работу с ним как с квазисубъектом, формирует особый психологический тип профессиональной деятельности. Это требует его выделения в самостоятельный тип «Человек – ИИ», что является логическим шагом для расширенного описания и проектирования профессионального мира в эпоху цифровой трансформации.

Ключевые слова: классификация профессий Е.А. Климова, «Человек-Искусственный интеллект», предмет труда, профессиональное мышление, когнитивные стратегии, вовлеченность, искусственный интеллект в труде.

Введение

С конца XX века в русле психологии труда активно разрабатываются вопросы методологических особенностей информационных процессов. Ученые исследуют, как эти процессы формируют операциональное поле

профессиональной деятельности, задавая ее структуру и динамику [15]. В частности, в рамках субъектно-информационного подхода к организации психологических исследований информация рассматривается не только как формально-количественный ресурс, но и как качественная, субъектно-обусловленная реальность, интегрирующая материальные и смысловые аспекты деятельности [7]. Этот подход выделяет роль субъекта в информационном взаимодействии, его активность, целеполагание и способность к смыслообразованию, что позволяет преодолеть ограничения традиционного информационного подхода и глубже понять специфику профессиональной деятельности в условиях информатизации. В развитие этой идеи в работе «Структура информационного пространства» [8] авторы подчеркивают, что для профессиональной деятельности информационного характера универсальность информационных процессов означает высокий уровень ее социальности и естественную включенность в глобальное информационное пространство. Исследователи отмечают фундаментальность этих процессов, которые образуют основу множества других – познания, управления, коммуникации, а также любых психических процессов. Кроме того, авторы указывают на способность информационных процессов обеспечивать создание виртуальной реальности, построение прогнозов, экстраполяцию знаний и проектирование деятельности, что позволяет человеку не только познавать окружающий мир, но и активно преобразовывать его, усиливая возможности как индивидуального, так и коллективного действия [8]. Особую значимость в контексте психологии труда имеет поднятая дискуссия об онтологическом статусе алгоритмов действий, которая ставит под сомнение их дискретность и указывает на необходимость расширения инструментальных возможностей сознания за счет новых форм взаимодействия с информационной средой, которой сегодня становится искусственный интеллект как активный субъект-посредник. В свете этих идей данные методологические положения, а также дальнейшее развитие темы в работах по интегративно-типологическому подходу к классификации профессиональной деятельности [9], служат ключевой теоретической основой для переосмысления классификации профессий и обоснования введения в нее нового профессионального типа «Человек – Искусственный интеллект».

Современный искусственный интеллект (далее – ИИ) представляет собой не просто инструмент обработки данных, а высший уровень информационных процессов, реализующий целеполагание, принятие решений и креативную генерацию, что качественно сближает его функционирование с когнитивными функциями человека. Эта принципиальная особенность ИИ определяет глобальную тенденцию его внедрения, которая носит универсальный характер: активные исследования ведутся как в отечественной (см., например [11; 12]), так и в зарубежной науке (обзоры [13; 14; 15]). Технологии ИИ оказывают

радикальное влияние на сферу труда [4], а неизбежным следствием этого являются интенсивные преобразования в сферах профориентации, профессиональной подготовки, психологического и предметного содержания профессиональной деятельности и профессионального развития [1].

Таким образом, качественный скачок в развитии технологий преобразует фундаментальную основу профессиональной деятельности. Взаимодействие субъекта труда со своей профессиональной средой эволюционирует, выходя за рамки традиционных отношений «Человек – Техника» или «Человек – Знаковая система». Формируется принципиально новое направление профессионального взаимодействия – «Человек – автономный интеллектуальный агент», где ИИ выступает не пассивным объектом воздействия, приобретая статус активного и адаптивного участника совместной деятельности. Тем самым ИИ перестает быть лишь объектом воздействия или сложным инструментом, становясь квазисубъектом профессионального взаимодействия. Это порождает потребность в новых формах профессиональной компетентности, центром которой является специфическая вовлеченность во взаимодействие с ИИ.

Именно поэтому методологическое обоснование расширения классификации профессий по предмету труда требует обращения к современным исследованиям психологии взаимодействия с ИИ. В фокусе научного анализа сегодня находятся не только технические аспекты, но и комплекс психологических конструктов, описывающих это взаимодействие: доверие, готовность, компетентность и, что наиболее важно, вовлеченность (engagement) [5]. Понятие вовлеченности интегрирует в себе показатели качественно нового профессионального отношения, возникающего при необходимости выполнения функций в совместной деятельности с автономными системами ИИ. Авторы подчеркивают, что для профессионалов, не являющихся ИИ-специалистами, базовой ИИ-грамотности уже недостаточно; требуется формирование особой профессионально-специфической компетентности, обеспечивающей эффективное взаимодействие со специализированными системами ИИ в конкретных видах труда.

Таким образом, теоретическое выделение и эмпирическое изучение феномена вовлеченности во взаимодействие «Человек – ИИ» служит прямым методологическим обоснованием для введения в классификацию профессий Е.А. Климова отдельного типа «Человек – Искусственный интеллект». Это не просто добавление нового «объекта», а расширение системы отношений в труде, где предметом профессиональной деятельности становится управление, сотрудничество, контроль и смысловое согласование действий с интеллектуальным агентом, обладающим свойствами автономии, адаптивности и креативности. Следовательно, дополнение классификации Е.А. Климова является логическим завершением эволюции представлений об информационных процессах в труде и

необходимым шагом для адекватного описания, изучения и проектирования профессиональной деятельности в эпоху цифрового преобразования труда.

Однако для реализации этого шага необходимо обратиться к исходным принципам классификации. На протяжении многих десятилетий ключевым инструментом профориентации, карьерного консультирования и психологии труда остается классификационная система Е.А. Климова [3]. Ее центральным основанием для дифференциации профессий выступает предмет труда – то, на что в первую очередь направлена деятельность человека. Именно этот признак, в отличие от других оснований классификации (цели, средства, условия труда), получил наибольшее практическое распространение.

На сегодняшний день в данной типологии выделяют пять основных типов: «Человек – Природа» (изучение, охрана и преобразование живой и неживой природы); «Человек – Человек» (взаимодействие между людьми, работа с социальными группами); «Человек – Знаковая система» (обработка информации в виде знаков, символов, кодов); «Человек – Техника» (создание, обслуживание и управление техническими системами); «Человек – Художественный образ» (создание, восприятие и анализ произведений искусства) [3].

Данная типология, основанная на выделении устойчивого предмета труда, успешно описывала структуру профессиональной деятельности до эпохи интеллектуализации и виртуализации труда. Однако с появлением искусственного интеллекта, проникающего во все сферы жизни, сформировались принципиально новые формы профессиональной активности. Их возникновение указывает на необходимость пересмотра актуального перечня предметов труда, лежащих в основе типологии. Предмет труда эволюционировал: наряду с природой, техникой, знаком, человеком и образом появился новый, шестой – интеллектуальный агент – ИИ, обладающий свойствами квазисубъектности. Следовательно, качественное изменение самого предмета профессиональной деятельности обнаруживает неполноту охвата традиционной классификационной системы. При попытке применить их к новым профессиям возникают содержательные противоречия, которые можно проиллюстрировать следующими примерами.

Так, специалиста по обработке данных формально можно отнести к типу профессии «Человек – Знаковая система», поскольку он работает с цифрами, формулами и алгоритмами. Однако суть его деятельности заключается не в обработке данных самой по себе, а в «обучении» моделей ИИ, интерпретации их «мышления» и поиске скрытых паттернов. Таким образом, его истинный предмет труда – не пассивные знаки, а активный интеллектуальный агент, который эти знаки порождает и анализирует.

Аналогичное противоречие возникает при анализе профессий интегративного типа. Специалиста, отвечающего за создание и развитие технологических решений на основе ИИ, можно было бы попытаться

отнести к типу «Человек – Человек» (управление командой) и «Человек – Техника» (работа с технологиями). Но его ключевая задача заключается не в раздельном выполнении этих функций, а в их синтезе: переводе бизнес-потребностей людей на язык технических требований для ИИ и обратной интерпретации возможностей ИИ для нетехнических специалистов. Следовательно, его предмет труда принципиально не сводим ни к социальному взаимодействию, ни к техническому устройству, а представляет собой гибридную систему «Человек – ИИ», требующую особого типа посредничества [10].

Сложность возникает и при рассмотрении профессий, изучающих социальные последствия технологий. Например, деятельность специалиста по этике ИИ формально относится к сфере социальных отношений (тип «Человек – Человек»). Однако содержание ее профессиональной задачи смещено: он исследует не межличностные отношения как таковые, а их изменение под влиянием искусственного субъекта – алгоритмической системы. Таким образом, его непосредственным предметом труда является не общество, а опосредованная ИИ социальная реальность, то есть сложный гибридный объект «общество – ИИ» [10].

Приведенные примеры отражают общую тенденцию формирования профессий, в которых искусственный интеллект выступает не вспомогательным инструментом, а стержневым компонентом профессиональной деятельности. Ожидается, что в перспективе такие профессиональные роли будут становиться все более распространенными, а их предметом будет именно ИИ – система, обладающая свойствами автономности, адаптивности и способностью к недетерминированным действиям. Таким образом, область профессионального взаимодействия смещается от традиционно выделяемых предметов труда (природа, техника, знак, человек, художественный образ) к качественно новому объекту.

В этой связи представляется обоснованным рассмотреть возможность дополнения классификации Е.А. Климова [3] новым типом – «Человек – Искусственный интеллект». Цель данного расширения – выделить в отдельную таксономическую единицу профессии, основным содержанием деятельности в которых является целенаправленное взаимодействие с интеллектуальным агентом: его обучение, тонкая настройка, интерпретация решений, аудит функционирования и этическое сопровождение. Введение этого типа соответствует базовому принципу классификации, основанной на предмете труда, и направлено на повышение адекватности описания структуры современной профессиональной деятельности.

Характеристика профессионального типа «Человек – Искусственный интеллект» формулируется следующим образом. Предметом труда в данном типе выступает искусственный интеллект как виртуальный, самообучающийся агент (квазисубъект). В отличие от традиционных предметов, ИИ характеризуется активностью и

способностью к недетерминированной генерации решений, прогнозов и контента. Это качество принципиально отличает взаимодействие с ним от операций с пассивной техникой или статичной знаковой системой.

Целью такой профессиональной деятельности является оптимизация, координация и осмысление взаимодействия в системе «Человек – ИИ». Ключевая задача специалиста заключается не в создании или обслуживании системы, что характерно для типа «Человек – Техника», а в обеспечении ее эффективности, интерпретируемости, безопасности и социальной полезности.

Психологическая структура профессионально важных качеств специалиста включает несколько ключевых компонентов. Первый компонент – «цифровая эмпатия» и метакогнитивная рефлексия, то есть способность к мысленной модели внутренних процессов ИИ, интерпретации его «логики» и диагностике причин ошибок, таких как сдвиг данных, переобучение или концептуальный дрейф, когда модель перестает адекватно отражать изменившуюся реальность. Второй компонент – гибридное (билингвальное) мышление, подразумевающее свободное оперирование категориями технических и гуманитарных дискурсов для перевода задач между контекстами. Третий компонент – алгоритмический скептицизм и критическое мышление, выражающиеся в понимании принципиальных ограничений и смещений ИИ и установке на проверку его выводов. Четвертый компонент – толерантность к неопределенности и вероятностное мышление, необходимые для принятия решений в условиях, где результаты работы ИИ носят вероятностный характер. Пятый компонент – высокая социально-этическая ответственность, основанная на осознании масштаба последствий профессиональных решений, связанных с внедрением и регулированием ИИ.

Предложенная характеристика создает основу для операционализации нового профессионального типа в практике профориентации, профессионального консультирования профотбора, фокусируясь на уникальной психологической специфике труда в совместной деятельности с ИИ.

Для методологического обоснования правомерности выделения типа «Человек – ИИ» необходимо провести содержательный анализ его отличий от классических типов профессий в системе Е.А. Климова.

Сопоставление с типом «Человек – Техника». Профессии данного типа предполагают взаимодействие с материальными, техническими объектами, подчиняющееся детерминированной логике «воздействие – предсказуемый физический результат». Специалист в области ИИ взаимодействует с принципиально иным предметом – динамичной, самообучающейся системой, чье поведение носит вероятностный характер. Одинаковые входные данные могут приводить к различным результатам в зависимости от внутреннего состояния модели и контекста. Таким образом, ключевым предметом труда становится не

техническое устройство, а интеллектуальный агент, способный к адаптации и недетерминированной генерации решений.

Сопоставление с типом «Человек – Знаковая система». Хотя работа с ИИ связана с обработкой знаков, данных и алгоритмов, ее психологическое содержание существенно отличается от деятельности в рамках классических знаковых систем. Специалист по формальным системам оперирует в пространстве жестких правил, стремясь к созданию однозначных, детерминированных алгоритмов. В случае с современными системами ИИ, особенно на основе глубокого обучения, их поведение является эмерджентным, то есть не выводимым напрямую из исходного кода, а формирующимся в процессе обучения. Деятельность специалиста смещается от создания алгоритмов к диагностике, коррекции и управлению развитием интеллектуального агента, что предполагает работу с неочевидными закономерностями и «когнитивными» артефактами системы.

Сопоставление с типом «Человек – Человек». Профессии этого типа основаны на непосредственном межличностном взаимодействии, где предметом профессионального анализа и воздействия являются мотивы, эмоции и социальные связи. Деятельность специалиста по ИИ, даже в ее социально-ориентированных формах (например, этика ИИ), опосредована технологией. Фокус внимания направлен не на человека как такового, а на систему ИИ и характер ее влияния на социальные процессы. Таким образом, предметом труда выступает опосредованное технологией взаимодействие в системе «Человек – ИИ», требующее специфических компетенций для его анализа и регулирования.

Сопоставление с типами «Человек – Природа» и «Человек – Художественный образ». Сравнение с данными типами подтверждает содержательную обособленность предлагаемой категории. В профессиях типа «Человек – Природа» ИИ может выступать инструментом для изучения биологических объектов, но не становится самостоятельным предметом труда. Аналогично, в сфере художественного творчества ИИ может использоваться как средство генерации образов, однако для цифрового художника основным содержанием деятельности остается создание эстетического продукта, а не управление интеллектуальным агентом. Специалист же типа «Человек – ИИ», занятый, например, тонкой настройкой генеративных моделей, работает именно с креативным потенциалом ИИ как с основным предметом своей деятельности.

Проведенный анализ позволяет заключить, что тип «Человек – ИИ» занимает самостоятельное положение в классификационной системе. Его отличительным признаком является работа с активным, недетерминированным и обучаемым агентом, что порождает специфические формы профессионального взаимодействия, такие как тонкая настройка (fine-tuning), промт-инжиниринг (формулирование задач для ИИ), тренировка, интерпретация решений, аудит и этическое

сопровождение. Эта деятельность не сводима к комбинации существующих типов и отражает качественное преобразование профессионального мира под влиянием интеллектуальных технологий. Сводное сравнение ключевых параметров традиционных типов и предлагаемого типа «Человек – ИИ» представлено в табл. 1.

Методы исследования. Для эмпирической проверки гипотезы о специфике профессионального мышления в сфере ИИ был применен комплекс взаимодополняющих методов, центральным из которых выступил авторский лабораторный эксперимент, реализованный в формате моделирования проблемной профессиональной ситуации (автор – А.Ю. Кочнева).

Организация исследования и выборка. В исследовании приняли участие 120 студентов технических специальностей Московского авиационного института (Национального исследовательского университета). Выборка была целенаправленно сформирована в три группы по 40 человек: 1) экспериментальная группа – студенты факультета «Робототехнические и интеллектуальные системы» (специализация, предполагающая углубленное изучение ИИ); 2) контрольная группа 1 – студенты факультета «Системы управления, информатика и электроэнергетика»; 3) контрольная группа 2 – студенты факультета «Компьютерные науки и прикладная математика». Для обеспечения валидности был проведен анализ учебных планов и академических достижений участников, подтвердивший релевантность их специализации заявленным группам.

Процедура и инструментарий. Эксперимент был построен на основе кейса «Диагностика сбоя в умном сервисе». Участникам предъявлялась стандартизированная инструкция с описанием аномалии в работе системы рекомендаций интернет-магазина (например, нерелевантные рекомендации). Задача состояла в формулировании не менее трех гипотез о возможных причинах сбоя в течение 25 минут. Все вербальные протоколы (предположения) фиксировались в письменной форме для последующего анализа.

Методы обработки данных. На первом этапе качественного анализа все выдвинутые гипотезы ($n > 360$) подверглись контент-анализу и были классифицированы по трем категориям: 1) технические гипотезы (аппаратные сбои, ошибки развертывания); 2) гипотезы о качестве данных; 3) «интеллектуальные» (агентные) гипотезы, связанные с внутренними процессами модели ИИ (переобучение, смещение данных, концептуальный дрейф). Для каждой группы были рассчитаны частотные распределения по типам предположений. Дополнительно анализировались стратегии решения (линейно-детерминированные – вероятно-дивергентные) и рассчитывался индекс рефлексии субъектности искусственного интеллекта (частота упоминаний ИИ как активного агента в протоколах).

Таблица 1

Сравнительная характеристика типов профессий классификатора
в части предмета труда, цели деятельности и психологических требований к специалисту

Тип профессии	Предмет труда	Цель деятельности	Психологические требования
Человек – Человек	Люди, группы, коллективы, социальные общности (их поведение, потребности, взаимоотношения)	Воспитание, обучение, управление, обслуживание, консультирование, оказание помощи и защита интересов человека	Коммуникабельность, эмпатия, такт, эмоциональная устойчивость, развитые речевые способности, навыки убеждения, организаторские способности, стрессоустойчивость
Человек – Знаковая система	Условные знаки, символы, цифры, коды, формулы, языки (естественные и искусственные), чертежи, графики	Создание, обработка, систематизация, хранение, передача и проверка информации, представленной в знаковой форме	Логическое и абстрактное мышление, усидчивость, внимательность к деталям, склонность к работе с информацией, аккуратность, оперативная память, умение видеть закономерности
Человек – Техника	Технические системы, машины, механизмы, материалы и виды энергии	Создание, монтаж, сборка, наладка, обслуживание, ремонт и управление техническими объектами	Технический склад ума, пространственное воображение, точность и координация движений, практическое мышление, склонность к ручному труду, исполнительская дисциплина, внимательность
Человек – Природа	Живые организмы, биологические и природные процессы (растения, животные, микроорганизмы, экосистемы)	Изучение, охрана, преобразование и восстановление живой и неживой природы	Любовь к природе, наблюдательность, терпение, ответственность, физическая выносливость, практическое мышление, устойчивость внимания, готовность к работе в нестандартных условиях
Человек – Художественный образ	Художественные образы, их элементы и средства создания в различных видах искусства	Создание, проектирование, воплощение, исполнение, интерпретация, анализ и сохранение художественных произведений и эстетической среды	Творческое воображение, образное мышление, эмоциональность, развитое эстетическое чувство, креативность, способность к яркому самовыражению, интуиция, чувство гармонии
Человек – Искусственный интеллект»	ИИ как виртуальный, самообучающийся агент (квасисубъект)	Оптимизация взаимодействия, а не создание или обслуживание. Сделать ИИ более эффективным, объяснимым, безопасным и социально-полезным	Способность понимать ИИ. Билингвальный скептицизм. Алгоритмический скептицизм. Управление неопределенностью. Высокая социально-этическая ответственность

На втором этапе для проверки статистической значимости межгрупповых различий по количественным показателям был применен дисперсионный анализ (ANOVA). Для попарного сравнения групп использовался пост-хок тест Тьюки. Уровень статистической значимости установлен на уровне $p < 0,01$. Все этапы исследования были реализованы в едином протоколе, что обеспечило сопоставимость данных и возможность методологической перекрестной проверки результатов.

Анализ экспериментальных данных выявил устойчивые различия в структуре профессионального мышления между группами, что свидетельствует о формировании специфического когнитивного профиля у будущих специалистов по ИИ.

1. Содержательная структура профессиональных гипотез. Установлено доминирование различных типов гипотез в зависимости от профессиональной направленности. В группе, моделирующей тип «Человек – ИИ», 76% выдвинутых предположений имели агентно-интеллектуальный характер и были связаны с внутренними состояниями модели (переобучение, концептуальный дрейф, смещение данных). В контрольных группах преобладали гипотезы, соответствующие их предметной области: в группе «Человек – Техника» 70% предположений касались технических сбоев, а в группе «Человек – Знак» 65% были направлены на диагностику качества данных.

2. Операционально-стратегические особенности решения профессиональных задач. Обнаружены системные различия в стратегиях решения проблемной ситуации. Для 85% испытуемых группы «Человек – ИИ» характерна вероятностно-дивергентная стратегия, проявляющаяся в построении сети конкурирующих гипотез и планировании экспериментов для их верификации. В контрольных группах у 80% испытуемых наблюдался линейно-детерминистический подход, выражающийся в составлении последовательных алгоритмизированных чек-листов проверки.

3. Особенности рефлексии предмета труда. Количественный анализ вербальных протоколов с использованием индекса рефлексии субъектности ИИ показал статистически значимое различие ($p < 0,01$). В группе «Человек – ИИ» средний показатель составил 3,8, что отражает склонность к восприятию ИИ как активного агента профессионального взаимодействия. В группах «Человек – Техника» (0,9) и «Человек–Знак» (0,4) значения были существенно ниже, что соответствует инструментальному восприятию предмета труда.

4. Статистическая значимость различий. Дисперсионный анализ (ANOVA) подтвердил наличие статистически значимых межгрупповых различий по всем анализируемым параметрам профессионального мышления ($p < 0,01$). Результаты пост-хок тестирования (Тьюки) указали на значимые различия между экспериментальной группой («Человек – ИИ») и обеими контрольными группами, в то время как различия между группами «Человек – Техника» и «Человек – Знак» оказались несущественными.

Обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на этапе профессиональной подготовки у студентов, специализирующихся на ИИ, формируется отличная от других технических направлений психологическая структура профессиональной деятельности. Ее специфика проявляется в операциональном составе (агентные гипотезы), стратегической организации (вероятностно-дивергентный подход) и характере рефлексии (восприятие ИИ как квазисубъекта). Данные особенности зафиксированы на этапе обучения, поэтому их можно рассматривать как результат целенаправленного формирования профессионально-типологического способа мышления, а не как следствие профессиональной деформации.

Обнаруженные в нашем исследовании особенности – вероятностное мышление, рефлексия субъектности ИИ и билингвальность – являются психологическим базисом для формирования этой новой структуры деятельности. Они отражают становление новой профессиональной субъектности, способной не только использовать ИИ как инструмент, но и осуществлять смысловую интеграцию технологии в профессиональный контекст при сохранении ответственности за процесс и результат. Выявленный когнитивный профиль теоретически согласуется с закономерностями системогенеза субъектно-информационных профессий [2] и положениями интегративно-типологического подхода (информационный и интегральный типы) [9], а также отражает качественную эволюцию позиции специалиста в системе «Человек – ИИ» (от оператора к супервизору) [6]. Таким образом, выявленный когнитивный профиль не только эмпирически подтверждает качественное своеобразие профессионального мышления, но и встраивается в более общую теоретическую модель генезиса субъектно-информационной деятельности. Это составляет методологическую основу для обоснования нового профессионального типа «Человек – ИИ» в классификации по предмету труда, поскольку отражает системное преобразование психологической структуры профессиональной деятельности в условиях взаимодействия с искусственным интеллектом.

Выводы и применение

Проведенное исследование позволяет заключить, что деятельность, связанная с искусственным интеллектом, характеризуется формированием качественно особой психологической структуры профессиональной деятельности.

На этапе профессиональной подготовки у студентов, специализирующихся на ИИ, эмпирически зафиксирован специфический когнитивный профиль. Его отличительными чертами являются доминирование агентных гипотез при анализе профессиональных ситуаций, использование вероятностно-дивергентных стратегий

решения задач и высокая рефлексия субъектных свойств ИИ, что свидетельствует о восприятии его как активного участника взаимодействия. Статистический анализ подтвердил достоверную обособленность данной группы от студентов других технических направлений, что указывает на целостность формирующегося профессионального типа.

Совокупность полученных данных, согласующихся с теоретическими моделями генезиса субъектно-информационной деятельности, служит эмпирическим основанием для методологического вывода: профессии, содержанием которых является взаимодействие с ИИ как с квазисубъектом, требуют выделения в отдельный тип «Человек – Искусственный интеллект» в классификации по предмету труда. Это расширение отражает не просто появление новых профессиональных задач, а системное преобразование самой психологической организации труда в условиях цифровой трансформации.

С практической точки зрения, выделение типа «Человек – ИИ» создает основу для существенного обновления инструментария психологии труда и смежных областей. В сфере профессионального самоопределения и консультирования данная типология позволит более точно диагностировать склонности и потенциал обучающихся к работе во взаимодействии с интеллектуальными системами, смещая фокус с оценки исключительно технических способностей на комплексный анализ метакогнитивных качеств, толерантности к неопределенности и социально-этической рефлексии. Для системы профессионального образования это означает необходимость проектирования междисциплинарных учебных программ, которые бы развивали интегративное мышление, цифровую эмпатию и навыки управления системами «Человек – Искусственный интеллект». В психологии труда и организационной психологии открывается новое направление исследований, связанное с изучением психологического благополучия, динамики доверия и профилактики профессионального стресса специалистов, чья ежедневная деятельность сопряжена с принятием решений в условиях неопределенности.

Таким образом, предлагаемое расширение классификации служит не только теоретическим обоснованием нового профессионального феномена, но и практическим ориентиром для построения адекватной системы поддержки и развития человеческого потенциала в эпоху интеллектуальных технологий.

Список литературы

1. Казарян К. Влияние искусственного интеллекта на образование / К. Казарян, Л. Байрамкулова, С. Давыдов, Н. Адемукова, Н. Матвеева, А. Вичканова, М. Сайкина. М.: Цифровая экономика, 2024. 88 с. URL: <https://ai.gov.ru/upload/iblock/f77/e21gxyi4hsbufbrnego0wu71sf94o0o.pdf>

2. Карпов А.В., Карпов А.А., Волченкова А.А. Системогенетические закономерности развития субъектных детерминант информационной деятельности // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2025. № 18(4). С. 852–862.
3. Климов Е.А. Психология труда / под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 308 с.
4. Колмакова И.Д., Бурлаков М.Е., Колмакова Е.М., Бутаков Н.А. Влияние искусственного интеллекта на рынок труда Российской Федерации // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 11(481). С. 44–52. Doi: 10.47475/1994-2796-2023-481-11-44-52
5. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Психология взаимодействия с искусственным интеллектом: тенденции, проблемы и перспективы // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 17–18 октября 2024 г. М.: Институт психологии РАН, 2024. С. 339–357.
6. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Информационная деятельность психолога в условиях интеграции систем искусственного интеллекта // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2025. № 4(56). С. 243–250.
7. Леньков С.Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям: учебное пособие. Тверь: ТвГУ, 2001. 128 с.
8. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Структура информационного пространства // Открытое образование. 2003. № 3. С. 40–46.
9. Рубцова Н.Е. Методологические основания субъект-объектной классификации профессиональной деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2006. № 4. С. 98–102.
10. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психотехники диагностики профессиональных типов в условиях цифровизации // Психология и психотехника. 2025. № 2. С. 263–276. Doi: 10.7256/2454-0722.2025.2.74050.
11. Садовская Е.Д., Винокуров Ф.Н. Социальные представления об искусственном интеллекте: полезный, эмоциональный и смешной // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2024. № 1. С. 35–53. Doi: 10.28995/2073-6398-2024-1-35-53
12. Ясин М.И. Отношение к искусственному интеллекту, тревога и открытость опыту // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22. № 4. С. 449–453. Doi: 10.18500/1819-7671-2022-22-4-449-453
13. Almatrafi O., Johri A., Lee H. A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023) // Computers and Education Open. 2024. V. 6. Article 100173. Doi: 10.1016/j.caeo.2024.100173
14. Henrique B.M., Santos E. Trust in artificial intelligence: Literature review and main path analysis // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2024. V. 2, № 1. Article 100043. Doi: 10.1016/j.chbah.2024.100043
15. Pinski M., Benlian A. AI literacy – towards measuring human competency in artificial intelligence // Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences. Honolulu, HI: IEEE, 2023. P. 165–174. URL: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/102649>

Об авторах:

ЛЕНЬКОВ Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации ФГБУ «Российская академия образования» (119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229>, e-mail: new_psy@mail.ru

РУБЦОВА Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>, e-mail: hope432810@yandex.ru

КОЧНЕВА Анастасия Юрьевна – соискатель ученой степени кандидата психологических наук ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119034, г. Москва, Малый Сухаревский пер., д. 6), <https://orcid.org/0009-0005-9806-2879>, e-mail: anastetion@gmail.com

Methodological justification for the new professional type «Human – Artificial Intelligence» in the occupational classification system

S.L. Lenkov¹, N.E. Rubtsova², A.Yu. Kochneva³

¹Russian Academy of Education, Moscow

²Russian New University, Moscow

³Moscow Pedagogical State University, Moscow

The study theoretically and empirically substantiates the necessity of introducing a new, sixth type of profession into Klimov's classification – «Person – Artificial Intelligence» («Person – AI»), which possesses a unique subject of labor and a specific complex of psychological characteristics. Sample. The study involved 120 students from technical specialties at the Moscow Aviation Institute, divided into groups of 40 people: an experimental group (specialization «Robotic and Intelligent Systems») and two control groups («Control Systems, Informatics and Electric Power Engineering» and «Computer Science and Applied Mathematics»). A set of methods was applied, with a laboratory experiment, implemented through the case «Diagnostics of a Smart Service Failure», as the central element. The collection of empirical data (verbal protocol-hypotheses) was combined with qualitative (content analysis) and quantitative (ANOVA with Tukey's post-hoc test) analysis. Statistically significant differences in the structure of professional thinking were revealed. The obtained cognitive profile qualitatively distinguishes future AI specialists from students of other technical fields. Conclusions. The results of the study serve as an empirical basis for expanding E.A. Klimov's classification. Activity in cooperation with AI, involving working with it as a quasi-subject, forms a special psychological type of professional activity. This necessitates its identification as an independent type «Person – AI», which is a logical step for an expanded description and design of the professional world in the era of digital transformation.

Keywords: *E.A. Klimov's occupational classification, «Person – Artificial Intelligence», subject of labor, professional thinking, cognitive strategies, engagement, artificial intelligence in work.*

Принято в редакцию: 11.12.2025 г.

Подписано в печать: 14.01.2026 г.

Система мотивации научной деятельности аспирантов: вчера и сегодня

Т.В. Разина

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского»,
г. Москва

В работе проанализированы особенности научной деятельности как профессиональной, обусловленные ее психологической системой: интеллектуальный характер, творческий характер, неопределенный характер результата, стрессогенность, уникальное сочетание личностных характеристик субъекта деятельности, специфическая система мотивации. Мотивация научной деятельности рассматривается на основе авторской концепции и представляет собой систему, включающую 10 подсистем, состоящих из групп мотивов, объединенных по функциональному признаку: внешняя, внутренняя, познавательная, ценностная, конкуренции достижений, безопасности, рефлексивная, антимотивации, косвенная. Рассмотрены качественные и количественные отличия в системе мотивации научной деятельности у аспирантов, обучавшихся в 2013 году и в 2023 году. Установлено снижение силы мотивации конкуренции, антимотивации и рефлексивной мотивации, а также рост мотивации безопасности. Также установлено значимое изменение структурной организации мотивационных подсистем и снижение функциональных возможностей системы мотивации научной деятельности, что может выступать причиной снижения эффективности подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре.

Ключевые слова: научная деятельность, мотивация, аспирант, система, подсистема, мотивы-стимулы, мотивы-смыслы.

Введение

Научная деятельность – трудовая, профессиональная деятельность, обладающая рядом качественных отличий от всех прочих видов профессиональной деятельности и имеющая с ними довольно много общих черт, сочетание которых делает ее уникальной, что в итоге приводит к созданию уникальных продуктов – научных знаний и, как следствие, к научно-техническому прогрессу человечества.

К числу таких особенностей научной деятельности относятся следующие: интеллектуальный характер (требует от субъекта деятельности высоких когнитивных способностей, навыков, характеристик), творческий характер (в контексте создания принципиально нового, не существующего ранее продукта по отдельным или по всем своим характеристикам предполагает способности к

© Разина Т.В., 2026

нестандартным подходам, взглядам, способность к надситуативному и надкультурному анализу задач и ситуаций). Научная деятельность – это деятельность с неопределенным результатом – в отличие от большинства иных видов человеческой деятельности даже при условии обеспечения решения задачи всеми необходимыми ресурсами, полностью отсутствует гарантия получения искомого, требуемого (запланированного) результата. В ряде случаев результат изначально неизвестен. Результат также может не быть достигнут, получиться иным (незапланированным, но социально и экономически полезным либо теоретически полезным), частично достигнутым и т.д. Достижение результата во многом определяется случайным стечением обстоятельств.

Несмотря на то, что научно-исследовательская деятельность не относится к числу экстремальных, она носит значительный стрессогенный характер, может приводить к выгоранию, психосоматическим нарушениям.

Это далеко не все особенности научно-исследовательской деятельности, но и их достаточно для того, чтобы было очевидно: осуществлять научно-исследовательскую деятельность, быть учеными, научными работниками могут далеко не все. Ученый должен обладать уникальным сочетанием личностных характеристик и в первую очередь – мотивационных. Мотивация в научно-исследовательской деятельности играет значительную роль потому, что именно благодаря ей люди одаренные, способные к научной работе, проявляют данные способности, применяют их для решения поставленных задач, что в конечном счете приводит к успеху.

В Российской Федерации подготовка научно-технических кадров или кадров высшей квалификации осуществляется аспирантурой (адъюнктурой). Тем не менее, как показывают данные статистических исследований, даже за последние десять лет эффективность подготовки научных кадров в аспирантуре снижается.

Рассмотрим статистические показатели деятельности аспирантуры в интересующем нас периоде. Аспиранты, которые в 2013 году были на 2-3-м курсе, выпускались в 2014 году (28273 человека) и в 2015 году (25826 человек), среди которых с защитой выпустились 5189 (18,35%) и 4651 (18,01%) соответственно [3]. Соответственно, аспиранты, которые в 2023 году учились на втором и третьем курсе, должны выпускаться в 2024 и 2025 годах, но этих данных в открытых источниках пока нет. Однако в 2023 году из аспирантуры выпустилось 14146 человек, из которых с защитой 1584 (11,19%) [4]. Сопоставление данных показывает, что за десять лет число лиц, выпустившихся из аспирантуры, сократилось практически вдвое и существенно сократились выпуски из аспирантуры лиц с защитой диссертации как по абсолютным, так и по относительным значениям. При этом численность поступающих в аспирантуру за последние 10 лет если не начала расти, то

в некотором смысле стабилизировалась: в 2011 году прием в аспирантуру составил 50582 человека, в 2012 – 45556 человек [3], а в 2021 году поступило 27992 человека, в 2022 – 45075 человек [4]. Безусловно, наибольшей диагностической силой будут обладать показатели не поступления, а выпуска из аспирантуры. При этом в Российской Федерации на самом высоком уровне организована и осуществляется система мер поддержки молодых исследователей и ученых.

Это позволяет высказать предположение, что проблема в первую очередь кроется не столько в несовершенстве системы подготовки или в недостаточности финансирования, материального оснащения научных институтов, центров и т.д., а в особенностях системы мотивации научной деятельности аспирантов. Наличие подобных закономерностей можно предположить и в ходе анализа классических работ по психологии науки М.Г.Ярошевского [9], А.В.Юревича [14] и современных исследований, в которых в качестве факторов, мотивирующих научную деятельность, анализируются личность научного руководителя и взаимоотношения с ним [1], в том числе стиль научного руководства [8], включенность в научную деятельность руководителя [13], возможность получения ученой степени [2, 12], и отсрочка от службы в армии [2], процесс профессиональной самоидентификации [5], материальное благополучие и самореализация в профессии [6], потребность в автономии и потребность в компетентности [7].

Целью данной работы является изучение особенностей системы мотивации научной деятельности у аспирантов и изменений с течением времени, вызванных социально-историческими факторами.

Теоретические основания

Согласно разработанной авторской концепции, система мотивации научной деятельности включает десять подсистем (групп мотивов, объединенных по функциональному признаку), которые в предельно полной степени отражают качественную специфику мотивации научной деятельности и психологические особенности научной деятельности [10]. Рассмотрим данные группы мотивов подробнее.

Субсистема «конкуренция» включает личное или групповое соперничество за научное первенство, и, как следствие, за финансирование, рейтинг либо другие объекты, льготы, которые можно получить в области научной деятельности.

Субсистема мотивации достижения – это свойственная многим ученым предрасположенность ставить перед собой высокие (ранее недостижимые, считающиеся недостижимыми) цели, решать сложные задачи. Достижение поставленных задач влечет за собой научную славу, повышение самооценки и оценки со стороны коллег.

Субсистема мотивации безопасности – активная (в большей или меньшей степени) научная работа с целью обезопасить свое научное «Я», самооценку, поддерживать образ «успешного ученого». Мотивация

безопасности также предполагает создание своеобразной «подушки безопасности» статусно-финансового характера от внешних неблагоприятных факторов (сокращения, увольнения и т.п.).

Внутренняя мотивационная подсистема – интерес к научному процессу, к исследованию, процессу открытия/создания нового научного знания, – является сущностной основой научной деятельности. Научная работа выступает для ученого самопобуждающим фактором, доставляет интеллектуальное и эстетическое удовольствие, является не средством достижения цели, а самой целью. В психологическом плане это в некотором роде отдаляет научную деятельность от трудовой, приближая к игровой деятельности, для которой на первом месте также процесс, а не результат.

Внешняя мотивационная подсистема предполагает стимулирование научной деятельности факторами изначально «внешними», неспецифическими для ее содержания, но типичными для других видов трудовой, профессиональной деятельности. В данную подсистему включаются материальные мотивы, мотивы статуса, социального престижа и т.д., то есть утилитарные и прагматические мотивы.

Ценностная мотивационная подсистема включает как общечеловеческие, гуманистические, а также научные ценности, выступающие одним из основных регуляторов жизни и деятельности ученого: желание служить людям, сделать жизнь лучше. Подобная мотивация сопряжена в работе с жертвенностью, даже с готовностью отдать свою жизнь. В научной деятельности ценностная мотивация выполняет смыслообразующую функцию.

Познавательная мотивационная подсистема базируется в своей основе на эмоции любопытства, которая не связана с получением практической выгоды, не имеет утилитарного характера. Она позволяет любой предмет рассматривать как предмет исследования, вызывает желание проникнуть в сущность, раскрыть механизмы, выявить закономерности явлений. Данная мотивационная система также является смыслообразующей для научной деятельности. По некоторым оценкам, познавательная мотивационная подсистема является необходимым компонентом в системе научной деятельности, без которого наука теряет свою способность к открытию принципиально нового, к осуществлению прогресса.

Подсистема антимотивации – мотивация преодоления препятствия в научной работе, вызванная самим фактом препятствия внешнего или внутреннего характера. В качестве подобных препятствий выступает факт сопротивления материала (предмета изучения), в этом случае антимотивация проявляется как исследовательская настойчивость, исследовательский азарт, одержимость, личные ограничения исследователя (недостаток знаний или навыков),

социальные препятствия (запреты, ограничения и т.п.), экономические препятствия (низкая оплата труда, отсутствие материалов и аппаратуры и т.д.). В случае, если препятствия становятся трудно преодолимыми, антимотивация может трансформироваться в демотивацию.

Рефлексивная мотивационная подсистема – самомотивация ученым своего творческого процесса – выражается в постановке цели самому себе, самостимулировании к ее достижению, самоконтролю, самоощущению или порицанию. Подобная мотивация осуществляется за счет рефлексии как интегративного психического процесса, обладающего атрибутом самонаправленности.

Косвенная мотивационная подсистема включает всю мотивацию, которая прямо не связана с научной деятельностью, а также с любой другой профессиональной или трудовой деятельностью, не стимулирует ее осуществление непосредственно, однако создает условия для дальнейшего эффективного осуществления научной деятельности. В частности, это может быть желание заниматься определенным хобби, принятым в научной среде. Если в большинстве видов профессиональной деятельности наличие такой мотивации не является необходимым, то для научной деятельности наличие косвенной мотивации, крайне желательно, поскольку, во-первых, создает дополнительные энергетические ресурсы, а во-вторых, концентрирует максимально возможный круг интересов, направленностей личности именно в научной сфере, способствуя отождествлению научной деятельности с образом жизни.

Если исходить из тех целей и задач, которые в научно-исследовательской деятельности должен реализовать аспирант, то идеальной моделью мотивации может быть следующая: ярко представленные внешняя и познавательная мотивация в совокупности с мотивацией достижения могут составлять ядро, обеспечивающее научную работу аспиранта смыслами и энергией; достаточно ярко выраженными должны быть антимотивация и рефлексивная мотивация, для поддержания целенаправленности и пролонгированности научной работы при любых условиях; как вариативные, но не основные допускаются и приветствуются внешняя, косвенная мотивация конкуренции. Ценностная мотивация может не иметь значительного веса в начале подготовки аспиранта, но должна формироваться по мере его обучения и войти в ядро к его окончанию. Мотивация безопасности нежелательна, но может подключаться ситуативно для обеспечения безболезненного прохождения аспирантом формальных этапов подготовки (своевременной сдачи отчетов, документов по аспирантуре и т.д.).

При этом необходимо отметить, что важна не только абсолютная сила мотивов в мотивационных подсистемах, но и их внутрисистемные связи, т.е. особенности структурной организации системы мотивации

научной деятельности. Система мотивации научной деятельности является частью систем более высокого порядка, в том числе – частью социально-исторической системы, которая в отношении системы мотивации научной деятельности выступает как метасистема. Это обуславливает возможность воздействия на систему мотивации научной деятельности социально-исторических факторов, в результате которого система мотивации научной деятельности трансформируется, приобретая или теряя функциональные возможности. Эти воздействия отражаются на компонентном составе системы мотивации научной деятельности и выражаются в силе тех или иных мотивационных subsystem, а также их структурной организации. Соответственно, происходящие социально-исторические изменения могут либо усиливать мотивацию научной деятельности, либо ее ослаблять. На основе приведенной статистики поступления и завершения обучения в аспирантуре, можно высказать предположение, что за последнее десятилетие социально-исторические факторы оказывали скорее негативное воздействие на систему мотивации научной деятельности.

Методы и материалы исследования

Для диагностики уровня и структуры мотивации была разработана и использовалась авторская психодиагностическая методика «Мотивация научной деятельности», прошедшая необходимые психометрические проверки. Использовались методы статистической обработки (описательные статистики, t-критерий Стьюдента, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты, полученные в 2013 году на выборке сыктывкарских аспирантов, опубликованы ранее [11]. Они были дополнены еще одним массивом данных, собранных в тот же период, но среди аспирантов г. Москвы и г. Санкт-Петербурга. В итоге исходная выборка исследования составила 65 аспирантов гг. Сыктывкар, Москва, Санкт-Петербург, второго и третьего годов обучения; сбор данных проходил в период октябрь – декабрь 2013 года.

Вторую выборку составили аспиранты 2-го и 3-го годов обучения общей численностью 67 человек, обучающихся в вузах гг. Москва, Санкт-Петербург, Ярославль. Исследование проходило в период сентябрь-ноябрь 2023 года.

Результаты и их обсуждение

Представленные в табл. 1 результаты, с одной стороны, казалось бы, не демонстрируют глобальных отличий. В обеих выборках результаты укладываются в зону «средних значений». Однако уже это вызывает определенные вопросы. Аспирант второго, а тем более третьего года обучения должен быть достаточно высоко мотивирован, поскольку ему предстоит завершение аспирантуры, защита диссертации, самостоятельная научно-исследовательская деятельность. Ожидаемо, в группе аспирантов мотивация научной деятельности, хоть в каких-то

своих проявлениях, должна быть выше средних значений, – но этого нет. Известно, что в аспирантуру далеко не все молодые люди идут, движимые научной мотивацией. Многие идут из совершенно иных соображений: избежать призыва в ВС РФ, по настоянию третьих лиц (родителей, непосредственных начальников и т.д.), с целью получения соответствующего статуса и т.д. Существует значительная группа аспирантов, которые в принципе не рассматривают научную деятельность как нечто значимое и важное, и именно они, на наш взгляд, создают своими ответами столь усредненную картину – и таких людей довольно много в обеих группах. В этом смысле прошедшие 10 лет ни на что не повлияли.

Таблица 1

Значимость отличий в уровне (силе) мотивационных subsystem в группах аспирантов в 2013 году и 2023 году

	Аспиранты 2013 г		Аспиранты 2023 г		t-знач.	p
	Среднее	σ	Среднее	σ		
Внешняя	5,42	2,12	5,63	2,18	2,15	0,32
Конкуренции	5,50	1,87	5,59	1,86	-0,39	0,72
<i>Достижений</i>	<i>5,19</i>	<i>2,17</i>	<i>4,05</i>	<i>2,10</i>	<i>3,45</i>	<i>0,00</i>
<i>Безопасности</i>	<i>4,23</i>	<i>1,98</i>	<i>5,78</i>	<i>1,97</i>	<i>-4,78</i>	<i>0,00</i>
Внутренняя	4,97	2,13	4,43	1,90	1,06	0,09
Ценностная	4,69	2,31	4,47	2,18	0,72	0,47
Познавательная	5,21	2,10	5,23	1,96	-0,32	0,95
<i>Антимотивации</i>	<i>4,93</i>	<i>2,02</i>	<i>3,74</i>	<i>2,01</i>	<i>3,71</i>	<i>0,00</i>
<i>Рефлексивная</i>	<i>5,52</i>	<i>2,12</i>	<i>3,97</i>	<i>1,21</i>	<i>5,07</i>	<i>0,00</i>
Косвенная	5,11	2,18	5,04	1,97	0,91	0,87

Условные обозначения: σ – стандартное отклонение, t-знач. – значение t-критерий Стьюдента, p – уровень значимости, *курсивом* в таблице выделены значимые отличия на уровне $p \leq 0,05$.

Источник данных – собственные исследования

Тем не менее наблюдаются значимые отличия в ряде мотивационных subsystem, которые сложно назвать случайными. С одной стороны, значимых отличий в смыслообразующих мотивах научной деятельности (внутреннем, ценностном, познавательном) не обнаружено – и вроде бы это положительный факт, свидетельствующий о том, что хотя бы в смысловой части современная научная молодежь незначительно изменилась за прошедшие 10 лет. Однако существенной трансформации подверглись мотивы-стимулы, именно те, которые обеспечивают научную деятельность энергией, силой, позволяют осуществлять ее непрерывно, невзирая на неблагоприятные условия.

В первую очередь за 10 лет значимо снизилась мотивация достижения, т.е. аспиранты не заинтересованы в получении конечного результата. Он не привлекает их, не регулирует усилия. В этом смысле аспирант может переключаться с одной темы на другую, уходить из

одного проекта в другой, оставаясь формально в аспирантуре, заниматься другими видами деятельности. Естественно, это негативно влияет на результат. Отметим здесь, что речь идет именно о мотивации достижений в сфере научной работы. В других сферах молодые люди могут быть весьма целеустремленными и честолюбивыми.

Антимотивация у аспирантов в 2023 году также значимо ниже, чем у их коллег в 2013 году. Это говорит о неспособности и неготовности современных аспирантов бороться с возникающими препятствиями, противостоять неудачам в работе или в научной социализации. Соответственно, при любом возникающем затруднении соискатели скорее бросят научное исследование, чем приложат усилия и продолжат его. По предварительным интервью с аспирантами выясняются любопытные установки: аспиранты не готовы жертвовать ничем из привычного и устоявшегося образа жизни, урезать время отдыха, досуга, сна или иной работы, перераспределяя его на занятия научной работой, написание диссертации. Они считают, что факт поступления в аспирантуру должен как бы «автоматически освободить» их время, и они без особых усилий напишут диссертацию. Однако нетрудно догадаться, что ничего подобного не происходит. В итоге многие именно по данной причине разочаровываются, бросают исследования, отмечая, что у них «ничего не получается», хотя ожидаемо они даже не старались что-то изменить.

Осознать необходимость пути самоограничения, самодисциплины не позволяет достаточно слабо развитая рефлексивная мотивация. Соискатели предпочитают «любить себя и баловать», а не «заставлять и контролировать». В итоге даже тот смысловой потенциал, который у них изначально был, не может реализоваться в научном продукте.

При этом у аспирантов 2023 года значимо выше мотивация безопасности, но проявляется она не столько в активном, сколько в пассивном аспекте. Вместо того, чтобы стремиться как можно скорее провести исследования, написать статьи (чтобы не быть отчисленным), защитить диссертацию, аспиранты предпочитают быть нечувствительными к противоречиям, не замечать объективных фактов, которые свидетельствуют об их неудовлетворительной деятельности как аспирантов, молодых ученых. Так, например, на справедливые замечания научного руководителя, что в течение года аспирант ничего не сделал, аспирант оправдывается, что он занимался подготовкой и сдачей аспирантских экзаменов, искал литературу и т.д.

Тем не менее, помимо сравнения абсолютных значений показателей, большую роль в определении особенностей мотивации играет структурная организация мотивационных субсистем. Ведущую роль в такой структуре играет мотивационная субсистема, имеющая максимальное число взаимосвязей с другими системами, которая выполняет функции «фундамента», не дает системе мотивации распасться на отдельные элементы, что позволяет ей действовать

целенаправленно, гибко реагируя на запросы научной деятельности. Применение процедур структурно-психологического анализа по А.В. Карпову показало наличие качественных значимых отличий в структурной организации систем мотивации научной деятельности аспирантов 2013 и 2023 годов, установленных с помощью метода экспресс χ^2 для сравнения матриц и структурограмм.

Наглядно расхождения в структурной организации мотивации научной деятельности можно наблюдать по результатам процедуры линеаризации. В соответствии с методологией, чем выше ранг, который имеет компонент, тем большее количество структурных взаимосвязей с элементами системы он образует. Соответственно, в нашем случае подсистема, имеющая максимальное число баллов, является ведущей и определяет качественное своеобразие всей системы мотивации научной деятельности. Также играет роль «плотность» и последовательность расположения других подсистем (рис. 1).

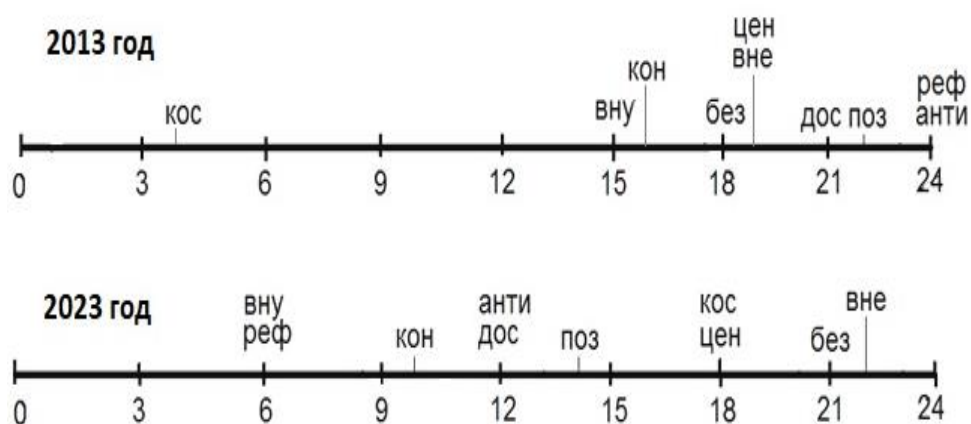


Рис. 1. Результаты линеаризации баллов в выборках аспирантов 2013 и 2023 года: мотивационные подсистемы: анти – антимотивации, без – безопасности, вне – внешняя, вну – внутренняя, дос – достижений, кон – конкуренции, кос – косвенная, поз – познавательная, цен – ценностная, реф – рефлексивная.

Источник данных – собственные исследования

Как можно видеть на рис. 1, структурные различия в системах мотивации научной деятельности аспирантов 2013 и 2023 года заметны визуально. Структура системы мотивации научной деятельности аспирантов 2013 года более «плотная», консолидированная, и соответственно, обладавшая функциональными возможностями, что нашло отражение и в индексе организованности системы (ИОС=87), а у аспирантов 2023 года – более «рыхлая» (ИОС=54). Также обращает на себя внимание, что у аспирантов 2013 года ведущими мотивационными подсистемами выступают рефлексивная и антимотивации, то есть именно самоорганизация, самоконтроль, самопреодоление и преодоление препятствий выступают здесь как основа для всех прочих видов мотивации.

Показатели структурной организации систем мотивации научной деятельности и их различия

Год	ИКС	ИДС	ИОС	χ^2
2013	87	0	87	0,041 при p = 0,56
2023	67	-13	54	

Условные обозначения: ИКС – индекс когеренции системы, ИДС – индекс дивергенции системы, ИОС – индекс организованности системы, χ^2 - степень подобия структур систем. *Источник данных* – собственные исследования.

При этом косвенная мотивационная подсистема, как неспецифичная для научной деятельности, довольно далеко, отстоит от прочих специфически научных типов мотивации научной деятельности. Такая структура в целом характерна и для зрелых, состоявшихся ученых, у которых, однако, ведущими мотивационными подсистемами чаще выступают смысловые – внутренняя, ценностная, как правило, в сочетании с мотивацией достижений. Но для аспирантов подобная структура понятна: внутренняя и ценностная мотивационные подсистемы еще находятся в процессе формирования и поэтому еще не могут быть мотивационной основой.

Смысловым и энергетическим ядром структуры мотивации научной деятельности аспирантов 2023 года выступает внешняя мотивация, чего не наблюдалось в прочих исследуемых выборках различных категорий научных работников. Подобная структура мотивации научной деятельности наблюдается впервые. Также достаточно значительным количеством взаимосвязей обладают подсистемы безопасности, косвенная и ценностная. Вообще тесные взаимосвязи ценностной подсистемы с другими, как правило, указывают на локус доминирующих ценностей в группе. Здесь же ценностная мотивация в наибольшей степени связана с неспецифически научной мотивацией (косвенной), а соответственно, можно предположить, что хоть у аспирантов ценностная мотивация и есть, но ее содержание имеет не столь много общего с традиционными научными ценностями. Перечисленный комплекс мотивационных подсистем с высоким числом внутрисистемных связей позволяет охарактеризовать систему мотивации научной деятельности аспирантов 2023 года и объяснить особенности их научного поведения и последующей результативности. Само поступление и пребывание в аспирантуре для молодых людей в большей степени вторично, слабо соответствует основным жизненным целям и является скорее средством достижения иных, ненаучных, целей, неким условием сохранения благополучия на данном отрезке жизненного пути. Неслучайно косвенная мотивация в структуре внутрисистемных связей выходит практически на позиции ведущей, несмотря на скромные значения абсолютных показателей. Особую тревогу вызывает расположение на периферии структуры мотивации научной

деятельности внутренней и рефлексивной мотивации. Это означает, что, как процесс, научная деятельность не привлекает аспирантов, а если и привлекает, то ее связи с остальными сторонами научного творчества и профессиональной деятельности не осознаются. Подобная ситуация достаточно типична для студентов, которые ориентированы на практическую деятельность по профессии, а реализуемые в ходе обучения научные проекты, исследования воспринимаются не как самостоятельный вид деятельности, в котором они также могут быть весьма хороши и успешны, а как препятствие для «настоящей» работы, которое просто надо пережить. Иными словами, аспиранты, может быть, и получают позитивные эмоции от научного процесса, но никак не могут осознать, что это может стать их дальнейшей профессиональной деятельностью. Отметим также, что у аспирантов 2023 года индекс дивергенции системы также нетипично большой для научных выборок (ИДС=–13), когда обычно ИДС не превышает –5. Это еще не говорит о том, что система мотивации научной деятельности аспирантов 2023 года распадается или что она не существует как целостность, однако ее высокая степень организованности и наличие общей согласованности всех мотивационных subsystem (включая косвенную) является важнейшим условием эффективной научно-исследовательской деятельности.

Заключение

Мотивация научной деятельности аспирантов находится в зоне средних значений, хотя целесообразно ожидать высоких значений у лиц, собирающихся защищать собственную научную работу. При отсутствии значимых изменений в силе мотивов-смыслов у аспирантов за прошедшие 10 лет наблюдается значимое снижение мотивов-стимулов, обеспечивающих целенаправленность и осознанность научной деятельности.

Цель работы была достигнута: выявлены существенные отличия в системе мотивации научной деятельности аспирантов, произошедшие за 10 лет как в абсолютных показателях, так и в структурных характеристиках. Установлены значимые снижения в силе мотивации достижений, антимотивации и рефлексивной мотивации в сфере научной деятельности. При этом у аспирантов 2023 года значимо выше мотивация безопасности в сочетании с остальными факторами, тормозящая научно-исследовательскую активность. Применение процедур структурно-психологического анализа показало наличие качественных значимых отличий в структурной организации систем мотивации научной деятельности аспирантов 2013 и 2023 годов. Система мотивации научной деятельности аспирантов 2013 года более консолидированная и обладает большими функциональными возможностями, что способствует большей результативности научной деятельности. Системы мотивации научной деятельности аспирантов 2013 и 2023 годов имеют значимые структурные отличия, что обуславливает и отличия в стратегиях

осуществления научно-исследовательской деятельности. Если для аспирантов 2013 года научная деятельность воспринимается как профессиональная, то для аспирантов 2023 года такая установка достаточно слаба, и научная работа воспринимается как что-то необязательное, дополнительное к их основной работе.

Таким образом, установленный характер изменений в силе и структурной организации системы мотивации научной деятельности, произошедший за 10 лет, подтверждает предположение, что проблема в первую очередь кроется не столько в несовершенстве системы подготовки или в недостаточности финансирования, материального оснащения научных институтов, центров и т.д., а в особенностях системы мотивации научной деятельности аспирантов.

Список литературы

1. Дерзян В.Е. Личность научного руководителя как психологический фактор мотивации к научной деятельности студентов и аспирантов // Вестник науки. 2023. Т. 4, № 3(60). С. 150–153.
2. Дмитриев П.А., Финогенова А.С. Ключевые факторы мотивации к обучению в аспирантуре // Управленческое консультирование. 2022. № 11(167). С. 123–131.
3. Индикаторы науки: 2024: статистический сборник. М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 412 с.
4. Индикаторы науки: 2025: статистический сборник. М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. 396 с.
5. Кузнецов М.Ю. Разновидности мотивационных установок адъюнктов/аспирантов в процессе формирования научно-исследовательской компетентности // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 1. С. 66–71.
6. Лабынцева И.С. Особенности мотивации научной деятельности современных аспирантов // Вопросы педагогики. 2021. № 6-1. С. 210–216.
7. Марчук Л.А., Гордеева Т.О. От чего зависят удовлетворенность аспирантурой и намерения ее завершения у современных аспирантов? // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 4. С. 5–15.
8. Марчук Л.А. Стиль научного руководства как предиктор мотивации и выгорания аспирантов // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30, № 3. С. 100–110.
9. Проблемы научного творчества в современной психологии / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1971. 334 с.
10. Разина Т.В. Некоторые вопросы исследования мотивации научной деятельности с позиций метасистемного и информационного подходов. Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, 2013. 160 с.
11. Разина Т.В., Голикова Н.С. Особенности мотивации научной деятельности у молодых людей, обучающихся в магистратуре и аспирантуре // Психология обучения. 2014. № 6. С. 58–73.

12. Рукавишников С.М. Проблемы совершенствования системы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре // Гуманитарные и юридические исследования. 2021. № 3. С. 120–123.
13. Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Аспирант в сфере образования: о взаимоотношениях с научным руководителем // Национальный психологический журнал. 2022. № 1(45). С. 3–14.
14. Юревич А.В. Социальная психология научной деятельности. М.: ИП РАН, 2013. 447 с.

Об авторе:

РАЗИНА Татьяна Валерьевна – доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, проректор по развитию, профессор, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В.Жириновского» (119049, г. Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1; 107078, г. Москва, 1-й Басманный пер., дом 3, строение 1), <https://orcid.org/0000-0002-0723-7479>, e-mail: razinat@mail.ru

The system of motivation for scientific activities of postgraduate students: yesterday and today

T.V. Razina

Zhirinovsky University of world civilizations, Moscow

This paper analyzes the characteristics of scientific activity as a professional activity, conditioned by its psychological system: intellectual nature, creativity, uncertain outcome, stress, a unique combination of personal characteristics of the subject of the activity, and a specific motivational system. Motivation for scientific activity is examined based on the author's concept and represents a system comprising 10 subsystems consisting of groups of motives united by functional characteristics: extrinsic, intrinsic, cognitive, value-based, competitive achievement, security, reflexive, anti-motivation, and indirect. Qualitative and quantitative differences in the motivational system for scientific activity among postgraduate students enrolled in 2013 and 2023 are examined. A decrease in the strength of competitive, anti-motivation, and reflexive motivation, along with an increase in security motivation, is established. Significant changes in the structural organization of motivational subsystems and a decrease in the functional capabilities of the motivational system for scientific activity are also found, which may lead to a decrease in the effectiveness of training highly qualified personnel in postgraduate studies.

Keywords: *scientific activity, motivation, graduate student, system, subsystem, incentive motives, meaning motives.*

Принято в редакцию: 13.10.2025 г.

Подписано в печать: 12.01.2026 г.

Эмоциональная регуляция процесса решения учебных задач с применением генеративного искусственного интеллекта

Н.В. Бордовская, М.П. Исхакова

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург

Представлены результаты психолого-педагогического эксперимента, нацеленного на сравнение содержания и структурной организации эмоциональной регуляции процесса решения учебной задачи с применением и без применения генеративного искусственного интеллекта с опорой на разработанную модель. Полученные результаты указывают на то, что несмотря на эмоциональную насыщенность ситуации взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом для студентов, содержание и структурная организация эмоциональной регуляции не отличаются от привычных для студентов ситуаций выполнения учебного задания. Однако отсутствие адаптации, согласования содержания и структурной организации эмоциональной регуляции с условиями решения учебной задачи, а также согласования процессов эмоциональной регуляции между собой, выступают источником снижения результатов при выполнении учебного задания.

Ключевые слова: *эмоциональная регуляция, генеративный искусственный интеллект, учебная задача, студенты.*

Введение

Стремительное развитие и активное внедрение генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовательный процесс способствует созданию учебных ситуаций, являющихся проблемными в связи с недостаточным уровнем цифровой грамотности студентов во взаимодействии с новой технологией и неготовностью к эффективному их применению. Ситуация решения учебной задачи с применением ГИИ является проблемной еще и потому, что взаимодействие с ГИИ характеризуется более выраженными показателями неопределенности оснований для выбора студентом стратегий, способов и форм, а также оценки эффективности такого взаимодействия. Достижение успешности взаимодействия студента с ГИИ в образовательных целях осложняется и трудностями другого характера: человек склонен использовать языковые структуры, для понимания которых необходимо знание контекста; высказывания человека часто предполагают эмоциональный отклик, что

представляет трудность для ГИИ; для предоставления ответа на некоторые вопросы требуются общие знания, которыми не всегда обладает ГИИ. При этом, ГИИ способен корректировать ошибки и оптимизировать стратегии в случае, если изначально возникло недопонимание [10, 13].

Кроме этого, студенты по-разному относятся к новым цифровым технологиям [11]. Одни из них испытывают удивление, интерес, радость, а другие – страх или тревогу [12], что может приводить к снижению уровня саморегуляции учебной деятельности. В связи с этим обостряется интерес психологов к проблеме изучения и развития эмоциональной регуляции (ЭР) учебной деятельности студентов в условиях применения ГИИ в образовательных целях как одного из ключевых механизмов ее саморегуляции. На эту особенность ЭР обращают внимание как отечественные, так и зарубежные психологи.

Проведя обзор современных представлений о саморегуляции, П.Д. Игнатъев и А.В. Трусова [6] отметили, что эмоциональная регуляция является особой формой саморегуляции, а также и специфическим актом использования и присоединения эмоций, направленным на организацию психического состояния и поведения. Помимо этого, ЭР может рассматриваться как механизм адаптации к внешним воздействиям [16], механизм динамической организации личного опыта переживаний [7], целенаправленный, осознанный и опосредованный процесс саморегуляции поведения [4].

Психологи предлагают разные трактовки к пониманию ЭР, но в данном исследовании мы опираемся на определение ЭР, предложенное Г.А. Виленской: «эмоциональная регуляция включает набор процессов, которые люди используют для распознавания, мониторинга, оценки и модификации эмоционального опыта. Эти процессы могут как увеличивать, так и уменьшать интенсивность и количество эмоциональных реакций» [1, с. 63]. Схожее определение ЭР мы находим в работах R.A. Thompson, где эмоциональная регуляция определяется через внешние и внутренние процессы, ответственные за мониторинг, оценку и модификацию эмоциональных реакций, особенности их интенсивности и временных характеристик [15].

Последнее становится особенно актуальным при введении новых для студента ситуаций взаимодействия с ГИИ на этапе выполнения и контроля в процессе решения учебной задачи. Роль взаимодействия в учебной деятельности, описывается и в модели COST, представленной в работе C. Zhu et al. с учетом образовательного потенциала ChatGPT [17]. Ключевая идея данной модели заключается в том, что обучение происходит за счет взаимодействия студента с учебными материалами (Content), преподавателями и другими студентами (Other people), самим собой в процессе саморефлексии и саморегуляции (Self) и с практическими заданиями (Tasks of Practice).

Однако несмотря на то, что применение ГИИ в решении учебных задач привлекательно для студента как возможность передать ему свои учебные функции, описанные выше, и ускорить получение результата, для его личностного развития важно, чтобы он оставался субъектом взаимодействия с ним. В частности, Л.В. Константинова и коллеги прогнозируют, что в будущем основные формируемые навыки будут концентрироваться вокруг способностей студента использовать ГИИ для решения учебных задач с критическим осмыслением и прикладным использованием генерируемой информации [9]. А для повышения такой осмысленности необходим, прежде всего, высокий уровень эмоциональной регуляции процесса взаимодействия с ГИИ.

В нашем исследовании мы предположили, что проявление показателей и структурная организация ЭР в процессе решения учебной задачи будут существенно отличаться в разных условиях его организации, а именно, в процессе взаимодействия с однокурсниками и с применением ГИИ.

Для организации исследования, направленного на проверку этой гипотезы, нами была разработана модель структурной организации эмоциональной регуляции в процессе решения учебной задачи с опорой на следующие теоретические основания: понимание учебной задачи как ведущего компонента в структуре учебной деятельности (И.А. Зимняя [5]); понимание процесса решения учебной задачи как последовательности выполнения ориентировочных, исполнительных и контрольных действий (П.Я. Гальперин [2]); понимание ЭР как особой формы саморегуляции (О.А. Конопкин [8]), проявляющейся через процессы распознавания, оценки, мониторинга и модификации (Г.А. Виленская [1]).

Соответствие компонентов процесса решения учебной задачи, его саморегуляции и эмоциональной регуляции представлено на рис. 1.

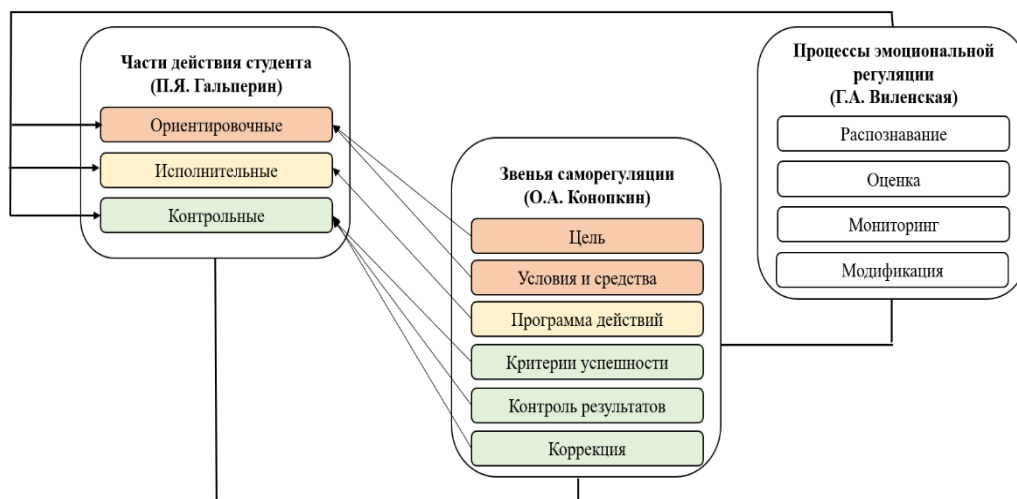


Рис. 1. Соответствие компонентов процесса решения учебной задачи студентом, его саморегуляции и эмоциональной регуляции

При разработке модели мы исходили из идеи о структурном соответствии саморегуляции учебной деятельности студента и процесса решения учебной задачи.

Это значит, что звенья саморегуляции учебной деятельности (О.А. Конопкин) студента могут быть соотнесены с частями действия, выделенными П.Я. Гальпериным, которые в совокупности отражают процесс решения учебной задачи этим студентом. Причем такие звенья саморегуляции как цель и условия деятельности могут быть соотнесены с ориентировочной частью действия, так как оба аспекта предполагают правильное определение цели и понимание тех условий, которые необходимы для ее достижения. Программа действий в структуре саморегуляции может быть соотнесена с исполнительной частью как выполнение действий студентом в соответствии с его планом. Контроль и оценка результатов на основании критериев и коррекция системы регуляции при необходимости могут быть соотнесены с контрольной частью действий через использование имеющихся средств контроля.

Так как эмоциональная регуляция является особой формой саморегуляции и специфическим актом использования и присоединения эмоций, направленным на организацию психического состояния и поведения (П.Д. Игнатъев и А.В. Трусова), то при *реализации каждой части действия студента в ходе решения учебной задачи у него может запускаться каждый из процессов ЭР* (распознавание, мониторинг, оценка, модификация – Г.А. Виленская).

В ходе анализа специальной литературы нами выявлены и обоснованы индикаторы проявления процессов эмоциональной регуляции в ходе решения учебной задачи, которые отражены в табл. 1.

Таблица 1

Индикаторы проявления процессов эмоциональной регуляции
в ходе решения учебной задачи

Процесс ЭР	Индикаторы
Распознавание	Узнавание всех/отдельных своих эмоций. Различение сильно/слабо выраженных эмоций. Выделение всех/отдельных признаков эмоций. Вербальное/невербальное обозначение испытываемых на момент выполнения задания эмоций. Осознание/отсутствие осознанности эмоций в момент их возникновения при выполнении учебного задания. Вербальное обозначение/отсутствие или затруднение в вербальном обозначении эмоций, возникающих во время выполнения задания. Определение/отсутствие мысли, в ответ на которую возникает эмоция. Определение/отсутствие определения эмоции, которая приводит к действиям, совершаемым в момент выполнения задания
Оценка	Одобрение – отношение к эмоции как к способствующей выполнению задания/ осуждение – отношение к эмоции как к препятствующей выполнению задания.

Процесс ЭР	Индикаторы
	<p>Определение/затруднение в определении значимости эмоций для выполнения задания как способствующей и как препятствующей.</p> <p>Согласие/несогласие, что эмоции соответствуют социальным нормам поведения в учебной аудитории.</p> <p>Согласие/несогласие, что эмоции соответствуют нормам морали.</p> <p>Выражение/отсутствие предпочтения испытывать данную эмоцию в учебных ситуациях в целом.</p> <p>Оценка актуальной эмоции как способствующей / препятствующей выполнению задания</p>
Мониторинг	<p>Наблюдение за всеми своими эмоциями в течение учебного занятия.</p> <p>Наблюдение за наиболее интенсивными собственными эмоциями.</p> <p>Наблюдение за собственными эмоциями при прочтении задания.</p> <p>Наблюдение за собственными эмоциями при выполнении задания.</p> <p>Наблюдение за собственными эмоциями при взаимодействии с другими студентами.</p> <p>Наблюдение за собственными эмоциями при взаимодействии с ГИИ.</p> <p>Наблюдение за собственными эмоциями при подготовке ответа к заданию.</p> <p>Наблюдение за собственными эмоциями с целью не допустить негативной реакции при возникновении трудностей.</p> <p>Наблюдение за собственными эмоциями с целью снизить риск несвоевременного проявления эмоций радости/огорчения.</p> <p>Наблюдения за собственными эмоциями с целью снизить риск нарушения процесса размышления или выполнения учебного задания в связи с чрезмерной интенсивностью эмоций.</p> <p>Прерывание отвлекающих мыслей, которые могут помешать выполнить задание.</p> <p>Осознание того, что лежит в основе эмоционального состояния на каждом из этапов выполнения задания.</p> <p>Обнаружение способа справиться с эмоциональным состоянием, которое препятствует выполнению задания</p>
Модификация	<p>Изменение эмоционального состояния без/ за счет смены наиболее выраженной эмоции.</p> <p>Снижение интенсивности наиболее выраженной/ не являющихся наиболее выраженными эмоций на момент начала выполнения задания.</p> <p>Повышение интенсивности наиболее выраженных/ не являющихся наиболее выраженными эмоциями на момент начала выполнения задания.</p> <p>Осознанное и волевое изменение (или перестройка) эмоционального состояния.</p> <p>Подавление экспрессивных проявлений эмоций.</p> <p>Изменение мыслей с целью снизить выраженность эмоций</p>

Результатом теоретических изысканий стала программа исследования, целью которого стала проверка выдвинутой эмпирической гипотезы: процессы эмоциональной регуляции учебной деятельности

студента будут по-разному активизироваться в ситуациях применения ГИИ и в условиях взаимодействия с однокурсниками.

Для поиска методов и средств проверки этой гипотезы были поставлены следующие исследовательские задачи: выявить специфику эмоций, которые испытывают студенты в разных ситуациях решения и контроля учебной задачи; сравнить содержание и структурную организацию ЭР у этих студентов, а также определить характер взаимосвязи между процессами ЭР в экспериментальных ситуациях при организации и выполнении четырех видов учебных заданий.

Методы

Основным методом исследования является психолого-педагогический эксперимент, цель которого состоит в сравнении содержания и структурной организации эмоциональной регуляции процесса решения учебных задач с применением и без применения генеративного искусственного интеллекта. В эксперименте приняли участие 65 студентов Медицинского института ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» программы специалитета 31.05.03 Стоматология.

Помимо этого, был использован метод экологической моментной оценки [14] – разработанный дневник самонаблюдения, который студенты заполняли в процессе решения учебной задачи. Данный дневник включал в себя вопросы, позволяющие оценить активизацию процессов эмоциональной регуляции (распознавание, мониторинг, оценка и модификация). Помимо этого, была использована авторская анкета эмоциональной регуляции, разработанная с опорой на индикаторы каждого из процессов ЭР (табл. 1). Вопросы анкеты были интегрированы в дневник самонаблюдения и студенты также отвечали на вопросы анкеты при выполнении каждого из заданий. В дневник самонаблюдения была включена шкала дифференциальных эмоций К. Изарда в адаптации А.Б. Леоновой для того, чтобы описать эмоции, которые испытывали студенты в каждой из ситуаций после ознакомления с заданием и условиями его выполнения.

Психолого-педагогический эксперимент реализовывался в течение 6 учебных занятий по 2 академических часа в рамках дисциплины «Педагогика и психология»: студенты прослушивали лекционный блок и после выполняли задание по пройденной теме. Первые два задания являлись пробными и были предложены студентам для того, чтобы они ознакомились с формой заданий, дневником самонаблюдения, схемой составления промпта и инструментом ГИИ (Chat GPT 4.1 nano). Затем студенты выполняли основные задания:

Первое основное задание выполнялось во взаимодействии с однокурсником и проверялось преподавателем дисциплины.

Второе основное задание выполнялось во взаимодействии с однокурсником и проверялось ГИИ (ChatGPT 4.1 nano).

Третье основное задание выполнялось во взаимодействии с ГИИ (ChatGPT 4.1 nano) и проверялось преподавателем дисциплины.

Четвертое основное задание выполнялось во взаимодействии с ГИИ (ChatGPT 4.1 nano) и проверялось ГИИ (ChatGPT 4.1 nano).

Методы математико-статистического анализа данных включали в себя критерий U Манна-Уитни (сравнение активизации процессов ЭР в зависимости от правильности формулирования цели учебного задания и выбора условий и средств, необходимых для выполнения задания), критерий Краскела–Уоллиса (сравнение активизации процессов ЭР в зависимости от реализации контроля и коррекции студентом полученных результатов), критерий Фридмана (сравнение выраженности эмоций студентов и структурной организации ЭР процесса решения учебных задач, полученных баллов за выполнение заданий), хи-квадрат Пирсона (анализ различий в содержании процессов ЭР), коэффициент ранговой корреляции Спирмена (анализ взаимосвязей между процессами ЭР).

Результаты

При сравнении групп студентов в соответствии с тем, правильно ли ими была сформулирована цель предложенного задания, адекватны ли выбранные условия и средства, реализовывались ли ими контроль и коррекция в ситуации взаимодействия с однокурсником и контроля преподавателем дисциплины различий в уровне активизации процессов эмоциональной регуляции установлено не было, что указывает на отсутствие связи между процессами эмоциональной регуляции и действиями студента. В ситуации взаимодействия с однокурсником и контроля генеративным искусственным интеллектом было установлено, что у студентов, которые выбирают адекватные условия, необходимые для выполнения задания, наблюдается более высокий уровень активизации процесса ЭР «мониторинг» ($U=218$, $p=0,028$). В ситуации взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом при последующем контроле преподавателем процесса усвоения учебной дисциплины у студентов, которые контролировали полученные ответы, наблюдается более высокий уровень активизации процесса ЭР «Оценка» (H Краскела-Уоллиса= $7,993$, $p=0,018$). В ситуации взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом при последующем контроле учебных действий со стороны ГИИ у студентов, которые выбирали адекватные средства, необходимые для выполнения задания, были выявлены более высокие уровни активизации процессов ЭР «Распознавание» ($U=2,5$, $p=0,022$) и «Мониторинг» ($U=7,5$, $p=0,039$).

Прежде чем сравнивать содержание и структурную организацию эмоциональной регуляции процесса решения учебных задач с применением и без применения генеративного искусственного интеллекта, важно рассмотреть, в чем особенности каждой из экспериментальных ситуаций с точки зрения эмоций, которые испытывали студенты. Полученные результаты отражены в табл. 2.

Результаты сравнения эмоций студентов
в четырех экспериментальных ситуациях

Эмоции	Средние ранги				χ^2	p корр
	Ситуация 1	Ситуация 2	Ситуация 3	Ситуация 4		
Интерес	2,59	2,15	2,41	2,85	10,03	0,018
Радость	2,08	2,78	2,68	2,46	11,56	0,011
Удивление	2,37	2,78	2,71	2,15	10,25	0,018
Горе	2,12	2,44	2,94	2,50	13,50	0,005
Гнев	2,52	1,71	3,37	2,41	57,19	<0,001
Отвращение	2,26	1,71	3,32	2,72	54,52	<0,001
Презрение	1,72	2,15	3,34	2,78	58,79	<0,001
Страх	2,43	1,63	3,25	2,69	52,81	<0,001
Стыд	2,51	1,68	3,17	2,64	44,21	<0,001
Вина	3,26	1,72	2,85	2,18	55,46	<0,001

Примечание: ситуация 1 – взаимодействие с однокурсником и контроль преподавателем; ситуация 2 – взаимодействие с однокурсником и контроль ГИИ; ситуация 3 – взаимодействие с ГИИ и контроль преподавателем; ситуация 4 – взаимодействие с ГИИ и контроль ГИИ; χ^2 – хи-квадрат Пирсона.

Согласно результатам, отраженным в табл. 2, наиболее эмоционально насыщенной ситуацией для студентов стала ситуация выполнения учебного задания во взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом при условии контроля преподавателем. Причем эмоции, по которым наблюдается наиболее высокий средний ранг, входят в перечень негативных эмоций (горе, гнев, отвращение, презрение), а также в перечень тревожно-депрессивных эмоций (страх и стыд).

Далее был осуществлен анализ различий в содержании процессов эмоциональной регуляции. Результаты отражены в табл. 3.

Результаты, представленные в табл. 3, позволяют утверждать, что статистически достоверных различий в содержании процессов ЭР в зависимости от условий выполнения и контроля установлено не было: в независимости от созданной преподавателем ситуации у большинства студентов не совпадает эмоция, которая выделена студентом самостоятельно как наиболее выраженная, и эмоция, которая является наиболее выраженной согласно результатам по шкале дифференциальных эмоций К. Изарада в адаптации А.Б. Леоновой; большинство студентов склонны оценивать свое актуальное эмоциональное состояние как способствующее выполнению задания; описание актуального эмоционального состояния большинства студентов на разных этапах выполнения задания не совпадает с наиболее выраженной у них эмоцией; в результате выполнения задания у большинства студентов изменилась наиболее выраженная эмоция.

Затем было осуществлено сравнение структурной организации ЭР процесса решения учебных задач с применением и без применения генеративного искусственного интеллекта. Результаты отражены в табл. 4.

Результаты анализа различий в содержании процессов эмоциональной регуляции в четырех экспериментальных ситуациях

Ситуация	Распознавание			χ^2	P
	Эмоция не совпадает	Совпадает эмоция, но не совпадает выраженность	Совпадают эмоция и выраженность		
1	48	0	17	6,66	0,353
2	47	4	14		
3	48	5	12		
4	44	6	15		
Ситуация	Оценка		χ^2	P	
	Эмоциональное состояние не способствует выполнению	Эмоциональное состояние способствует выполнению			
1	14	51	2,22	0,528	
2	13	52			
3	11	54			
4	8	57			
Ситуация	Мониторинг		χ^2	P	
	Не совпадает с наиболее выраженной эмоцией	Совпадает с наиболее выраженной эмоцией			
1	45	20	5,21	0,157	
2	44	21			
3	50	15			
4	54	11			
Ситуация	Модификация			χ^2	P
	Снизилась выраженность, эмоция прежняя	Нет изменений	Изменилась наиболее выраженная эмоция		
1	5	15	45	2,70	0,845
2	3	16	46		
3	3	11	51		
4	5	12	48		

Примечание: ситуация 1 – взаимодействие с однокурсником и контроль преподавателем; ситуация 2 – взаимодействие с однокурсником и контроль ГИИ; ситуация 3 – взаимодействие с ГИИ и контроль преподавателем; ситуация 4 – взаимодействие с ГИИ и контроль ГИИ. χ^2 – хи-квадрат Пирсона.

Из табл. 4 видно, что статистически достоверных различий в структурной организации эмоциональной регуляции процесса решения учебных задач в зависимости от условий выполнения и контроля не установлено: процессы эмоциональной регуляции активизируются на равном уровне в независимости от условий, созданных преподавателем.

Также был проведен анализ взаимосвязей между процессами эмоциональной регуляции с применением и без применения генеративного искусственного интеллекта. Результаты отражены в табл. 5.

Таблица 4

Результаты сравнения структурной организации эмоциональной регуляции процесса решения учебных задач в четырех экспериментальных ситуациях

Процессы ЭР	Средние ранги				Хи-квадрат	Р
	Ситуация 1	Ситуация 2	Ситуация 3	Ситуация 4		
Распознавание	2,66	2,52	2,55	2,27	4,27	0,234
Оценка	2,50	2,55	2,49	2,46	0,17	0,982
Мониторинг	2,74	2,40	2,45	2,41	3,57	0,312
Модификация	2,64	2,42	2,34	2,60	3,13	0,372

Примечание: ситуация 1 – взаимодействие с однокурсником и контроль преподавателем; ситуация 2 – взаимодействие с однокурсником и контроль ГИИ; ситуация 3 – взаимодействие с ГИИ и контроль преподавателем; ситуация 4 – взаимодействие с ГИИ и контроль ГИИ.

Таблица 5

Корреляции между процессами эмоциональной регуляции с применением и без применения генеративного искусственного интеллекта

Ситуация 1	Распознавание	Оценка	Мониторинг	Модификация
Распознавание	1	,748**	,431**	-,340**
Оценка	,748**	1	0,218	-,472**
Мониторинг	,431**	0,218	1	,434**
Модификация	-,340**	-,472**	,434**	1
Ситуация 2	Распознавание	Оценка	Мониторинг	Модификация
Распознавание	1	,560**	,252*	-0,166
Оценка	,560**	1	0,099	-,330**
Мониторинг	,252*	0,099	1	,414**
Модификация	-0,166	-,330**	,414**	1
Ситуация 3	Распознавание	Оценка	Мониторинг	Модификация
Распознавание	1	,634**	0,230	-0,237
Оценка	,634**	1	-0,059	-,456**
Мониторинг	0,230	-0,059	1	,468**
Модификация	-0,237	-,456**	,468**	1
Ситуация 4	Распознавание	Оценка	Мониторинг	Модификация
Распознавание	1	,642**	,454**	-0,207
Оценка	,642**	1	0,137	-,336**
Мониторинг	,454**	0,137	1	,456**
Модификация	-0,207	-,336**	,456**	1

Примечание: * – корреляции статистически достоверны при $p \leq 0,05$; ** – корреляции статистически достоверны при $p \leq 0,01$. Ситуация 1 – взаимодействие с однокурсником и контроль преподавателем; ситуация 2 – взаимодействие с однокурсником и контроль ГИИ; ситуация 3 – взаимодействие с ГИИ и контроль преподавателем; ситуация 4 – взаимодействие с ГИИ и контроль ГИИ.

Данные, представленные в табл. 5, указывают на то, что наиболее согласованными являются процессы ЭР в ситуации решения учебной задачи во взаимодействии с однокурсником при последующем контроле преподавателем дисциплины (ситуация 1): при обозначенных условиях активизация процессов «распознавание» и «модификация» взаимосвязана с остальными процессами ЭР. При этом характер взаимосвязей противоположный: при более высоком уровне активизации

«распознавания» наблюдались более высокие уровни активизации «оценки» и «мониторинга», в то время как при более высоком уровне активизации «модификации» наблюдались менее высокие уровни активизации «распознавания» и «оценки». Наименее согласованными оказались процессы ЭР в ситуации решения учебной задачи во взаимодействии с ГИИ при последующем контроле преподавателем дисциплины (ситуация 3): при более высоком уровне активизации «распознавания» наблюдается только более высокий уровень активизации «оценки», при более высоком уровне активизации «оценки» наблюдается менее высокий уровень активизации «модификации» и при более высоком уровне активизации «мониторинга» наблюдается менее высокий уровень активизации «модификации».

Примечательно, что были установлены статистически достоверные различия в баллах, полученных студентами за выполнение задания ($\chi^2=40,68$, $p<0,001$): наиболее высокий показатель был установлен в ситуации взаимодействия с однокурсником и контроля преподавателем (средний ранг=3,03), в то время как наиболее низкий показатель был установлен в ситуации взаимодействия с ГИИ и контроля преподавателем (средний ранг=1,93). Средние ранги в ситуациях 2 и 4 равняются 2,93 и 2,11 соответственно.

Обсуждение

Как показал теоретический анализ литературы, ситуация взаимодействия с ГИИ является проблемной для студентов в силу трудностей, обусловленных спецификой ГИИ [10, 13]. Результаты проведенного исследования подтвердили наше предположение: у студентов в ситуации взаимодействия с ГИИ наблюдаются более выраженные негативные и тревожно-депрессивные эмоции.

Обращаясь к модели структурной организации эмоциональной регуляции процесса решения учебной задачи студентом, мы предположили, что в ходе эксперимента все процессы ЭР у участников будут активизироваться, возможно по-разному, при выполнении действий в ходе решения этой задачи, а также могут быть связаны со звеньями его саморегуляции тоже различным образом. Результаты психолого-педагогического эксперимента показали, что эмпирически были выявлены прямые и устойчивые их связи лишь с такими звеньями саморегуляции, как «условия», «средства» и «контроль». При выборе адекватных условий и средств, а также при осуществлении контроля наблюдался более высокий уровень активизации процессов эмоциональной регуляции. Соответственно, можно сделать предварительный вывод, что при реализации студентами ориентировочных и контрольных действий наблюдается более высокий уровень активизации таких процессов ЭР как распознавание, оценка и мониторинг. Однако сравниваемые группы студентов не во всех экспериментальных ситуациях были сбалансированными, что указывает

на необходимость дальнейшей проверки полученных результатов на другой и расширенной выборке, а также и в других условиях.

При сравнении содержания и структурной организации ЭР процесса решения учебных задач с применением и без применения генеративного искусственного интеллекта нами не были выявлены существенные различия, что нашло отражение в баллах, полученных студентами при выполнении задания в каждой из экспериментальных ситуаций. Данные результаты согласуются с теоретическими представлениями Г.А. Виленской [1] о том, что процессы, входящие в состав ЭР, могут как увеличивать, так и уменьшать интенсивность и количество эмоциональных реакций, и адаптивная ЭР улучшает качество жизни. В результате же нашего исследования было продемонстрировано, что эмоциональная регуляция студентов является дезадаптивной для ситуации взаимодействия с ГИИ при выполнении учебного задания.

Дезадаптивность эмоциональной регуляции проявляется и в том, что составляющие данного процесса оказываются менее согласованными между собой в ситуации взаимодействия с ГИИ относительно привычных ситуаций выполнения учебных заданий. Особое внимание психологам и педагогам следует уделить выявленному нами следующему факту: не были установлены связи между активизацией распознавания студентами эмоций и последующей модификацией. Это значит, что без точного представления студента о своем актуальном эмоциональном состоянии выбираемые им стратегии модификации эмоционального опыта не могут быть результативными [3].

Заключение

Полученные результаты указывают на то, что несмотря на эмоциональную насыщенность ситуации взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом для студентов, содержание и структурная организация эмоциональной регуляции не отличаются от привычных для студентов ситуаций выполнения учебного задания. Отсутствие адаптации, согласования содержания и структурной организации ЭР с условиями решения учебной задачи, а также составляющих ЭР между собой, выступает источником снижения результативности выполнения учебного задания.

Данные проведенного исследования могут быть учтены преподавателями при организации учебной деятельности в условиях взаимодействия студентов с генеративным искусственным интеллектом и при передаче функции контроля генеративному искусственному интеллекту. Кроме того, полученные данные могут быть использованы службой психологического сопровождения студентов при планировании и организации тренинговых программ и мастер-классов, составлении рекомендаций для студентов, испытывающих трудности в адаптации к обучению с применением генеративного искусственного интеллекта и саморегуляции учебной деятельности.

Список литературы

1. Виленская Г.А. Эмоциональная регуляция: факторы ее развития и связанные с ней виды поведения // Психологический журнал. 2020. Т. 41. №. 5. С. 63–76.
2. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Доклады АПН РСФСР. 1958. №. 3. С. 169–175.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А. П. Исаевой; [науч. ред. Е. Ефимова]. 11-е изд., перераб. и доп. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 544 с.
4. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности с позиции системного подхода // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Второго всесоюзного семинара молодых ученых. Симферополь, 19–24 мая 1986. М., 1986. С. 19–24.
5. Зимняя И.А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. №. 6. С. 3–13.
6. Игнатъев П.Д., Трусова А.В. Саморегуляция: обзор современных представлений // Петербургский психологический журнал. 2016. №15. С. 55–69.
7. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование: специальный выпуск: молодые ученые – науке и образованию / Ред. В.В. Рубцов, А.А. Марголис. 2007. № 5. С. 267–274.
8. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2005. Т. 2. №. 1. С. 27–42.
9. Константинова Л.В. и др. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27. №. 2. С. 36–48.
10. Лебедев А.Н. Искусственный интеллект и психология // Учёные записки Института психологии РАН. 2023. Т. 3. №. 2 (8). С. 6–22.
11. Тихонова Н. В., Ильдуганова Г.М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. №. 4. С. 63–83.
12. Шестерина А.М. «Искусственный интеллект»: ассоциативное поле студентов-журналистов // Вопросы теории и практики журналистики. 2024. Т. 13. №. 2. С. 358–372.
13. Liu J. ChatGPT: perspectives from humancomputer interaction and psychology // Frontiers of Artificial Intelligence. 2024. Vol. 7. P. 1418869. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2024.1418869/full>
14. Shiffman S., Stone A.A., Hufford M.R. Ecological momentary assessment // Annual review of clinical psychology. 2008. Т. 4. P. 1–32.
15. Thompson R.A. Emotional regulation and emotional development // Educational Psychology Review. 1991. Т. 3. P. 269–307.
16. Walden T. A., Smith M. C. Emotion Regulation // Motivation and Emotion. 1997. V. 21. № 21. P. 7–25.

17. Zhu C. et al. How to Harness the Potential of ChatGPT in Education? // Knowledge Management & E-Learning. 2023. Т. 15. №. 2. P. 133–152.

Об авторах:

БОРДОВСКАЯ Нина Валентиновна – академик Российской Академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9), e-mail: bordovskaia.nina@yandex.ru

ИСХАКОВА Мария Павловна – аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9), e-mail: st098610@student.spbu.ru

Emotional regulation of the educational task solving process using generative artificial intelligence

N.V. Bordovskaia, M.P. Iskhakova

Saint-Petersburg State University, Saint Petersburg

The findings of a psychological and educational experiment aimed at comparing the contents and structural arrangements of emotional regulation (ER) during the process of completing learning tasks with and without the application of generative artificial intelligence (AI) based on a developed model are presented. The results obtained suggest that, despite the emotional intensity associated with interacting with AI for students, there is no significant difference in the content or structural arrangement of ER between situations involving AI and those involving familiar learning tasks. However, a lack of adaptation and coordination of ER contents and structures to the conditions of educational tasks, as well as a lack of coordination between ER processes, may lead to reduced performance in training tasks.

Keywords: *emotional regulation, generative artificial intelligence, educational task, students.*

Принято в редакцию: 25.10.2025 г.

Подписано в печать: 21.01.2026 г.

Цифровая многозадачность учебной деятельности: пограничные конфликты

М.А. Крылова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлена иерархическая четырехуровневая модель пограничных конфликтов, порождаемых цифровой многозадачностью в учебной деятельности студенческой молодежи. В рамках исследования пограничный конфликт определяется как экзистенциальное состояние личности, характеризующееся постоянным пребыванием в пограничной зоне системных противоречий. Модель раскрывает механизмы конфликта на различных уровнях: от столкновения когнитивных ресурсов на нейрофизиологическом уровне до системного противоречия между архитектурой цифровой среды и традиционного образовательного процесса на институциональном. Показано, что на каждом уровне происходит накопление специфических признаков, свидетельствующих об эскалации конфликта: когнитивная перегрузка и рост ошибок; фрустрация и прокрастинация; нарушение коммуникативных норм; дестабилизация учебного процесса в целом. Предложенная модель позволит осуществлять системный анализ проблемы и разрабатывать адресные педагогические и психологические интервенции в зависимости от уровня и глубины проявления конфликта.

Ключевые слова: пограничные конфликты, цифровая многозадачность, учебная деятельность, иерархическая модель, экзистенциальное состояние.

Постановка проблемы

Цифровая трансформация образования, с одной стороны, открыла беспрецедентный доступ к информации и новые инструменты для обучения, а с другой – породила феномен повсеместной цифровой многозадачности (digital multitasking) в академической среде. Под последней понимается одновременное или быстро циклическое выполнение учебных задач и внеучебной активности (общение в мессенджерах, потребление развлекательного контента, использование социальных сетей) в едином цифровом пространстве. Если изначально это явление рассматривалось преимущественно как проблема дисциплины и внимания, то сегодня оно требует более глубокого системного анализа, поскольку его следствием становится возникновение комплекса «пограничных конфликтов» – глубинных противоречий на стыке когнитивных процессов, образовательных целей и цифровых практик.

Е.В. Поликарпова, проводя анализ явления многозадачности, отмечает авторов, которые считают, что в этом условии нет ничего

© Крылова М.А., 2026

необычного – человечество на протяжении всей своей истории развития трудилось в режиме многозадачности [7]. С этим нельзя не согласиться, но многозадачность, построенная на использовании инструментов реального мира при решении нескольких задач одновременно, отличается от цифровой. Возьмем, например, феномен Юлия Цезаря. Даже решая несколько задач в одно и то же время, великий полководец и политический деятель мог позволить себе длительные периоды непрерывного, глубокого погружения в одну сложную задачу (стратегия сражения, политический замысел). Современный человек, даже самый организованный, живет в среде, которая по умолчанию враждебна такой концентрации. Способность к глубокой работе – сегодня большая редкость и роскошь. Цезарь сам решал, когда и на что переключиться. Его внимание было проактивным. Наше внимание в цифровую эпоху по большей части реактивное: его диктуют уведомления, алгоритмы и бесконечный скроллинг ленты социальных сетей и новостей. Задачи Цезаря, даже разные, часто были частью одной большой цели (управление империей). Наши задачи часто абсолютно разрозненны (рабочий отчет – мем в чате – оплата счетов – лайк фото).

Если Цезарь был гением в среде, где ключевой навык – стратегическая концентрация и проактивное управление ограниченным числом глобальных контекстов, то современный «цифровой гений» – это виртуоз в среде, где ключевой навык – тактическое фильтрование и адаптивное реагирование на бесконечный поток мелких, разнородных контекстов.

Подобный взгляд позволяет определить цифровую многозадачность не как причину, а как системный симптом, порожденный самой средой, которая селективно поощряет быстрый, поверхностный и эмоционально заряженный тип познания. Этой среде противостоит традиционная система образования, учебная деятельность и формируемая ею культура стратегического, вдумчивого управления задачами. В результате студенты оказываются в ситуации когнитивного разлома на границе двух эпистемологических парадигм: с одной стороны – клипового, алгоритмически управляемого потребления информации, характерного для цифровых платформ, а с другой – необходимости глубокого, последовательного погружения в решение учебных задач.

Таким образом, пограничные конфликты – это не просто конфликты внимания. Пограничный конфликт в чистом виде проявляется в том, что образовательная система требует от студента усвоения знания-инструмента (глубокого, системного), а окружающая среда (прежде всего новостной поток, построенный на историях успеха и вирусных трендах) поощряет его за знание-аксессуар (поверхностное, но эффективное).

Социальные сети превратили знание в валюту. Цитата из сложной книги, упоминание модной теории, демонстрация осведомленности в нишевой теме – это быстрый способ получить социальное одобрение (лайки, репосты, комментарии «какой умный!»).

Клиповость окружающей действительности, поданная в новостных лентах, поощряет поверхностность. Не нужно глубоко погружаться в тему, чтобы создать видимость компетентности. Достаточно усвоить два-три ключевых тезиса или ярких примера, которые и составят основу того самого маркера компетентности, отмечают, например, Е.И. Рассказова [8], Г.У.Солдатова [9].

Скорость становится важнее основательности, что отмечал еще двадцать пять лет назад М.Кастельс [4], предлагая анализ современных ему тенденций в разных сферах жизни в цифровую эпоху. В бешеном информационном потоке быть «в теме», «успеть отчитаться» сегодня важнее, чем быть «специалистом». Популярность и статус эксперта и знатока приходит к тем, кто быстрее отреагировал и громче заявил, а не к тем, кто дольше и тщательнее проверял факты. Все это – системные коллизии, возникающие на стыках разных видов деятельности (учеба / развлечение), разных типов мышления (глубокое / клиповое), разных социальных ролей (студент / друг / потребитель), разных пространств и времен (аудитория / интернет, учебное время / личное время).

Сложность проблемы заключается не в самом факте многозадачности, а в ее двойственной природе. Студенты, например, часто воспринимают ее как необходимый и эффективный навык выживания в информационном потоке, в то время как данные нейропсихологических исследований однозначно свидетельствуют о ее деструктивном влиянии на глубину обработки информации, запоминание и качество обучения, указывает Н.Ю. Игнатова [2]. Таким образом, ключевое противоречие заключается в рассогласовании между субъективной оценкой студентами собственной эффективности и объективным снижением их академических результатов в условиях цифровой многозадачности.

Целью данного исследования является характеристика нового экзистенциального состояния человека юношеского возраста в цифровую эпоху, описываемого как состояние постоянного нахождения в «пограничной зоне» системных когнитивных конфликтов, порождаемых цифровой многозадачностью.

Методология и эмпирическая база исследования

В современной научной литературе феномен цифровой многозадачности раскрывается преимущественно в рамках двух ключевых подходов: исследования в области нейрокогнитивной психологии и педагогической психологии.

Нейрокогнитивный подход демонстрирует противоречивую природу этого явления. С одной стороны, подчеркивается фундаментальная ограниченность когнитивных ресурсов и пропускной способности нервной системы, что закономерно приводит к утомляемости при обработке множественных потоков информации, например, это отмечают А.Газзали, Д.Розен [1]. С другой стороны, например, Е.В. Стрельникова и др. указывают, что имеются «компенсаторные нейрофизиологические

механизмы, позволяющие человеку в определенной степени успешно справляться с параллельным решением задач, что, в частности, проявляется в увеличении дельта-активности в лобной и центральной областях коры при выполнении сложных моторных заданий» [12, с. 372].

Второй массив исследований представлен работами в области педагогической психологии (Ю.Н.Корешникова, Н.Ю.Игнатова, О.А.Карабанова, Е.И.Рассказова, Г.У.Солдатова и др.), которые показывают влияние цифровой многозадачности на ключевые учебные действия. С точки зрения О.А.Карабановой и ее коллег, такие учебные действия, как самоконтроль, постановка учебных задач, а также критическое мышление, обеспечивающие эффективность усвоения новой информации, деформируются и снижают свою продуктивность в условиях постоянного переключения внимания [3]. Ю.Н. Корешникова отмечает, что критическое мышление, для которого существенны взвешенность и логичность, уступает место поверхностному, «клиповому» восприятию информации [5].

Г.У. Солдатова, используя синонимичный термин «медиазадачность», указывает на формирование у школьников 14–16 лет различных поведенческих стратегий. Наряду с неэффективными (например, просмотр только начала объемного учебного видео), часть подростков демонстрирует стратегии оптимизации: временное откладывание трудоемких задач, выборочный просмотр видео или его прерывание [10, с. 98]. Хотя автор оценивает эти стратегии как адаптивные, можно предположить, что подобные практики способствуют снижению системности и глубины усвоения материала.

Сложившиеся в человеческой культуре регуляционные стратегии, исторически ориентированные на последовательное решение задач (что находит отражение, например, в пословице «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь»), вступают в противоречие с современными медиареалиями. Исследования когнитивного контроля подтверждают это: индивиды с высокой медиаграмотностью демонстрируют иной подход к обработке информации. Как отмечают Е.Орпиг и др., их «когнитивный контроль смещен в ширину, что проявляется в стратегии поверхностного изучения условий задачи с отсутствием последующей систематической коррекции действий, а не в ее глубоком предварительном анализе» [13, р. 1585].

Однако указанные психологические теории не дают целостного понимания экзистенциального состояния личности, пребывающей в зоне перманентного внутреннего конфликта. Этот конфликт порожден противоположными целями: необходимостью сосредоточиться на учебе и одновременным присутствием в социальных сетях, стремлением быть постоянно на связи и осознанием отвлекающей роли гаджетов, потребностью в длительной концентрации и вовлеченностью в бесконечный поток разнопланового контента.

Таким образом, актуальной задачей современной педагогической психологии является осмысление цифровой многозадачности не как сугубо конструктивного или деструктивного явления и не как характеристики отдельного психического процесса, а как способа бытия, сущностью которого становится пребывание в ситуации одновременного разрешения множества противоречий. Для решения этой задачи была разработана соответствующая модель.

Эмпирической базой для построения иерархической четырехуровневой модели пограничных конфликтов, порождаемых цифровой многозадачностью в учебной деятельности студенческой молодежи, послужили результаты серии исследований, проведенных в период с 2023 по 2025 гг. В рамках работы были использованы следующие методы:

1) включенное наблюдение за учебной деятельностью студентов в естественных условиях (аудиторная и самостоятельная работа) с фиксацией частоты и характера переключения между задачами (учебные задания, мессенджеры, социальные сети и др.);

2) анкетирование, включавшее 32 вопроса, объединенных в три тематических блока. Блок 1 был направлен на выявление общих представлений респондентов о феномене цифровой многозадачности и ее проявлениях. Блок 2 изучал отношение респондентов к многозадачности в контексте современной жизни, учебной и профессиональной деятельности. Блок 3 был сфокусирован на анализе собственного опыта респондентов по применению стратегий восприятия, обработки и усвоения информации в условиях цифровой многозадачности;

3) анализ результатов бесед со студентами 2–5 курсов педагогических направлений подготовки (N=165). Выборка была сформирована целенаправленно, поскольку именно педагоги общеобразовательных школ, которыми в будущем станут респонденты, характеризуются высокой степенью вовлеченности в цифровую многозадачность.

Модель формирования ключевых «пограничных конфликтов многозадачности»

Ключевой идеей модели является факт, что противоречия, с которыми сталкивается, например, современный студент вуза, отражают разные уровни его бытия: нейрофизиологического (это уровень организма и функционирования его систем), личностного (уровень систем мотивации внутри одного человека), социально-коммуникативного (уровень норм поведения), институциональный (уровень среды существования, деятельности и общения). Противоречия на каждом уровне вызывают конфликт, но механизм конфликта, его сфера распространения и результат различны.

Уровни образуют иерархию, в которой конфликт на нижележащем уровне является детерминантой для конфликтов на уровнях более высокого порядка. На рис.1 представлена четырехуровневая модель эскалации пограничных конфликтов цифровой многозадачности.

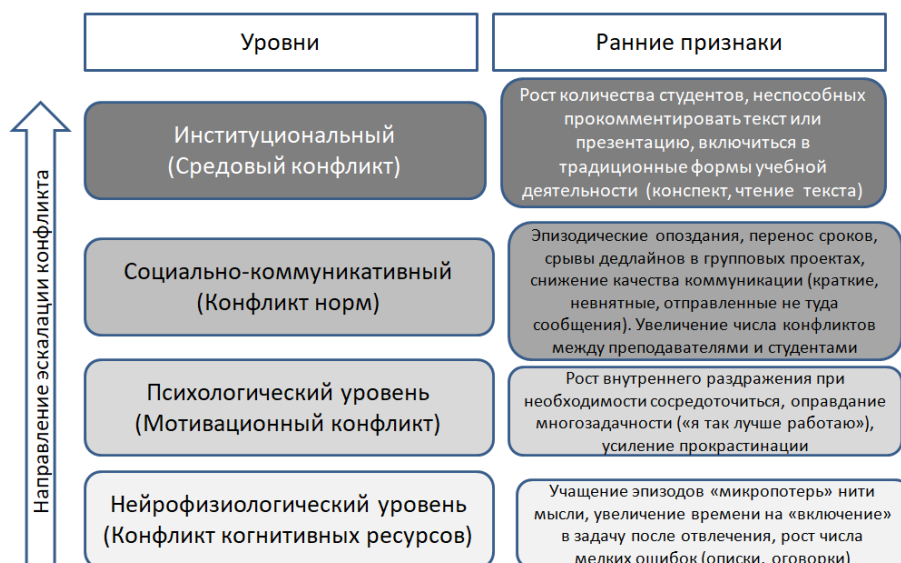


Рис.1. Иерархическая модель эскалации пограничных конфликтов в условиях цифровой многозадачности учебной деятельности

Нейрофизиологический уровень является базовым в предлагаемой модели. Конфликт на данном уровне заключается в противоречии между ограниченными когнитивными ресурсами мозга (внимание, рабочая память, когнитивный контроль) и постоянным потоком разноплановых стимулов цифровой среды. Анализ данных включенного наблюдения и бесед со студентами позволил верифицировать ряд типичных проявлений этого конфликта.

Участники исследования отмечали типичные ситуации, иллюстрирующие наличие конфликта на этом уровне. Например, ситуация «потери места»: когда во время чтения сложного абзаца учебника или лекции вдруг приходит уведомление в мессенджере, студент быстро отвечает и возвращается к тексту. И в этот момент понимает: хотя он читал последние три предложения, его мозг не усвоил их смысл. Приходится перечитывать текст с самого начала абзаца, чтобы поймать нить рассуждений. Когнитивная цена такой ситуации – постоянное перечитывание, резкое снижение скорости и качества понимания.

Другой типичной иллюстрацией является «дырявая рабочая память». Когда, например, студент пытается одновременно слушать лектора, конспектировать и листать ленту в соцсетях, он не может запомнить больше двух слов из сказанного преподавателем и просит повторить. В его конспектах появляются бессмысленные обрывки фраз или слова из поста, который он параллельно читал, студент улавливает только общую тему лекции, но не может воспроизвести ключевые тезисы и аргументы, не может вспомнить примеров или даже ярких эмоциональных образов или веселых моментов.

Типичной иллюстрацией конфликта на этом уровне является ощущение глобальной усталости. Если на учебном занятии во время интенсивного решения учебной задачи студент постоянно отвлекается, чтобы проверить сообщения разных чатов, почты, то каждое такое переключение разрушает систему связей, которую он выстраивал при попытке освоения темы. В итоге из целой пары в полтора часа реальное продуктивное время на решение задачи составляет иногда даже меньше 45 минут. Опыт любого человека показывает: когда на какое-то дело потрачено много времени, но оно не выполнено, значит, это очень трудное дело, а трудное дело всегда сопровождается усталостью.

Типичной ситуацией является «прокрастинация выбора» при решении простой задачи. Обычно это бывает, когда студент использует компьютер для завершения технической работы над документом (статьи, курсовой работы, эссе). Поскольку это действие воспринимается как очень простое (всего лишь проверить ошибки, отформатировать текст, оформить список литературы), то он одновременно нагружает себя другими делами – несколькими вкладками с электронными библиотеками (они нужны для выполнения основного действия), новостные сайты, электронная почта, чат с однокурсниками, чат с другом. Вместо того чтобы за полчаса завершить работу над документом, студент тратит в 2,5–3 раза больше времени, переключаясь между вкладками, при этом его мозг не может запустить начало основного действия из-за избытка сигналов.

С ситуацией «амнезии» знаком каждый из читателей, когда он шел в комнату с четким намерением, например, взять ключи, но по дороге проверял сообщение на телефоне, поливал цветы, подбирал упавший карандаш. В результате, оказавшись в комнате, он полностью забывал, зачем пришел. Рабочая память, которая удерживала цель («ключи»), была перезаполнена новой информацией. То же случается при совмещении многих побочных дел с основным в цифровой среде.

Ошибки на перестановку букв при быстром печатании текста («уронви» вместо «уровни», «конгитивных» вместо «когнитивных»), неспособность вечером сделать простой выбор (что приготовить на ужин, или какую серию сериала посмотреть) – все это признаки конфликта когнитивных ресурсов.

Проявления конфликта на нейрофизиологическом уровне были зафиксированы у 72% респондентов. Наиболее подверженной данной группе риска оказалась выборка девушек, демонстрирующих высокую академическую и внеучебную активность и убежденных в необходимости постоянного присутствия в разнородных информационных потоках для успешной профессиональной реализации. Данные проявления служат основой для формирования конфликтов на личностном уровне, связанных с саморегуляцией и целеполаганием.

На психологическом уровне конфликт заключается в противоречии между системами мотивации внутри одного человека.

С одной стороны, студент осознает свою социальную роль (студент) и ближайшую учебную цель (отчитаться по домашней работе, сдать сессию). С другой стороны – очень сильно осознание роли себя как друга или покупателя и влияние личной цели, например, получить одобрение и связь в социальных сетях. Происходит конфликт мотивации и идентификации – необходимость постоянного переключения ролей создает экзистенциальное напряжение, чувство фрагментации личности, тревожность и страх оказаться не тем.

Чаще всего среди хорошо и отлично успевающих студентов типичной является ситуация на этом уровне конфликта – «роль конвейера». Чтобы успевать за потоком заданий, такие студенты отмечают, что вынуждены работать на «скорость», а не на «качество». Им приходится поверхностно прочитывать статьи, пропускать видео по диагонали, выполнять формальные требования вместо глубокого погружения, нестандартного творческого подхода и качества проработки материала. Они жалуются на экзистенциальную усталость, фрустрацию, ощущение опустошенности, раздражение при необходимости сосредоточиться.

Также наиболее страдают от конфликта на социально-психологическом уровне обучающиеся, наиболее мотивированные на качественное обучение и высокие результаты. Из-за постоянной многозадачности и клипового восприятия информации такие студенты не могут глубоко усвоить материал и начинают чувствовать себя «симулянтом», «троечником», который только создает видимость учебы. Происходят деформации учебной деятельности до имитационно-компенсирующего уровня, которые были отмечены нами [6, с. 106]. Мотивация стать профессионалом остается, но деформированная учебная деятельность разрушает веру в свою способность этого достичь. Как отмечают студенты, накопленные пробелы в знаниях, осознание поверхностности своей подготовки приводит к тому, что действительно важные дела, связанные с учебной деятельностью, откладываются, а студенты занимаются другими, менее приоритетными, но легкими.

Конфликт на психологическом уровне был выявлен у 37% респондентов, причем наиболее остро он переживался академически успешными студентками с высоким уровнем притязаний. Их психологический дискомфорт часто находил разрядку в экстернализации вины: учащиеся склонны были объяснять свои проблемы внешними обстоятельствами («Преподаватель объясняет скучно», «Мешают одноклассники»).

Суть *социально-коммуникативного уровня конфликта* в рассогласовании норм, ожиданий и практик внутри учебной группы, а также между студентом и преподавателем. В современных учебных и профессиональных группах негласное правило «быть на связи», например, даже на лекции – противоречит формальному правилу преподавателя «не пользоваться телефоном». Когда преподаватель видит

студента с телефоном, то интерпретирует это как неуважение к себе. В то же время студент в этой ситуации видит себя «современным человеком, который успевает всё, в отличие от отставшего от жизни преподавателя». Возрастает напряженность в отношениях «преподаватель – студент», снижается качество групповой работы, происходит деградация общей учебной атмосферы.

Типичными иллюстрациями того, что конфликт достиг этого уровня, являются:

1) систематические опоздания и срывы сроков выполнения заданий и их оправдание, недовольство замечаниями, фразы: «в эпоху цифрового мира и огромных скоростей такой пережиток прошлого, как выполнение к сроку, мешает жить и творить»;

2) ухудшение качества цифровой коммуникации, например, в чатах (сокращение текста, например, «спс» вместо «спасибо»), «ДВ» вместо «Добрый вечер», ошибки в выборе получателя (отправление сообщения или документа, фото не в тот чат), увеличение прочитанных лишь поверхностно сообщений, доминирование реакций-эмодзи, а не тестовых ответов).

Конфликт на социально-психологическом уровне был выявлен у 32% респондентов. Наиболее остро его переживали академически успешные и высокомотивированные студентки, демонстрирующие признаки высокой обучаемости и общей одаренности. Обладая адекватной самооценкой и развитыми способностями к решению нестандартных творческих задач, они, тем не менее, оказывались в ловушке постоянного распыления внимания на второстепенные, «фоновые» задачи цифровой среды.

На институциональном уровне происходит конфликт поведения в разных средах бытия, в которых обитает студент. Данный уровень может быть описан как конфликт онтологий: экология цифровой среды, основанная на принципах клиповости и многозадачности, вступает в непримиримое противоречие с антропологией учебного процесса, требующей глубины и последовательности. Алгоритмы соцсетей (бесконечная лента, уведомления) созданы для максимизации времени на платформе. Образовательный процесс требует длительных периодов непрерывной концентрации. Эти две «архитектуры» враждебны друг другу по своим целям.

Обе среды различны и по способу существования в них. Цифровая среда – это «поток», в котором нужно плыть. Образовательная среда – это «здание, которое нужно строить по кирпичику». Любой, кто принимает цифровую многозадачность, пытаясь остаться в реальном мире, оказывается в ситуации, когда от него требуют одновременно и «плыть», и «строить».

Типичными ситуациями, в которых проявляется кризис на институциональном уровне, являются те случаи, когда студенты открыто

заявляют о том, что «система образования устарела», что «давно пора придумать технологию обучения, когда играешь в игрушку, лайкаешь понравившееся или просто мультик смотришь, а у тебя знания накапливаются». Такие высказывания, хотя и фиксируют реальный антагонизм обоих миров, но предлагают неверный выход из него – принудительный выбор в пользу одной из реальностей, той, которая кажется наиболее интересной, яркой, привлекательной, современной.

Первыми признаками конфликта на данном уровне являются: рост количества студентов, неспособных прокомментировать текст или презентацию, их глобальное затруднение включиться в традиционные формы учебной деятельности (конспект, чтение текста). Подобная тенденция связана с доминированием клиповости мышления и восприятия мира, с регрессом речи, который начался еще на социально-коммуникативном уровне.

Многим преподавателям знакомы студенты, которые могут за очень короткий срок найти «что-то по теме», но провести критический анализ найденного, а также перефразировать, прокомментировать, объяснить популярно, такие студенты не могут. Затруднения в традиционных видах учебной деятельности в вузе проявляются, как правило, в полном непонимании студентом прочитанного в учебнике или научном источнике, в механическом выделении элементов текста, как важных, но без осознания и пояснений.

Конфликт на институциональном уровне был выявлен у 16% респондентов. Внутри этой группы прослеживается два характерных психологических профиля. Первую половину (8%) составили студентки с низким уровнем базовой подготовки, академическими задолженностями и слабой мотивацией к обучению и будущей профессиональной деятельности. Вторую половину (8%) образовали студентки с ярко выраженной высокой тревожностью и доминирующей мотивацией избегания неудач.

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Цифровая многозадачность в учебной деятельности является генератором системного кризиса, который проявляется в виде иерархии пограничных конфликтов, пронизывающих все уровни бытия студента: от нейрофизиологического до институционального.

2. Предложенная четырехуровневая модель демонстрирует механизм эскалации конфликта: когнитивная перегрузка на базовом уровне детерминирует личностную фрустрацию и экзистенциальную напряженность, которая, в свою очередь, проецируется в социально-коммуникативную сферу и достигает кульминации в институциональном противостоянии онтологий – «потока» цифровой среды и «здания» образовательного процесса.

3. Ключевым противоречием является не сама многозадачность, а фундаментальный антагонизм между архитектурой цифровых платформ, поощряющих клиповое, реактивное мышление, и антропологической природой образования, требующей глубокой, проактивной концентрации. Студент оказывается в роли буриданова осла, вынужденного одновременно «плыть по потоку» и «строить здание».

4. Практическая значимость модели заключается в ее диагностической и интервенционной функции. Она позволяет точно идентифицировать уровень и глубину конфликта и разрабатывать адресные стратегии – от обучения техникам когнитивного контроля до трансформации педагогических подходов в сторону осознанного гибридного формата, который не отрицает цифровую реальность, а учит в ней осознанно существовать.

Список литературы

1. Газзали А., Розен. Л. Рассеянный ум. Как нашему древнему мозгу выжить в мире новейших цифровых технологий. М.: Эксмо, 2019. 416 с.
2. Игнатова Н.Ю. Цифровая многозадачность и обучение студентов // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 4 (60). С. 33–43. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25321820_75048348.pdf
3. Карабанова О.А., Молчанов С.В., Тихомандрицкая О.А. Саморегуляция как основа психологической адаптации личности к цифровым рискам. Национальный психологический журнал. 2024. 19(4). С. 87–102. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0406>
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура /пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
5. Корешникова Ю. Н. Организационные и педагогические условия развития критического мышления у студентов вузов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Москва, 2021. 207 с.
6. Крылова М.А. Деструктивные изменения учебной деятельности обучающихся: механизмы и инструменты преодоления // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1(62). С. 98–110. DOI 10.26456/vtpsyped/2023.1.098.
7. Поликарпова Е.В. Цифровизация образования: миф многозадачности // Социальная философия. 2020. Том 13. Выпуск 10. С. 196–203. URL: <https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.10.36>(дата обращения: 10.10.2025)
8. Рассказова Е.И., Солдатова Г.У. Психологические и цифровые факторы отношения студентов к многозадачности // Образование и наука. 2023. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-tsifrovye-factory-otnosheniya-studentov-k-mnogozadachnosti> (дата обращения: 10.10.2025)
9. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е., Кошечкина А.Г. Особенности нейрокогнитивной сферы школьников с разным уровнем медиамногозадачности // Вопросы психологии. 2022. Т. 68. № 2. С. 54–68.
10. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Многозадачность как одновременное выполнение и как переключение между заданиями: подходы к диагностике

- медиамногзадачности у детей и подростков // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13(4). С. 88–101. <https://doi.org/10.17759/exrpsy.2020130406>
11. Солдатова Г.У., Никонова Е.Ю., Кошевая А.Г., Трифонова А.В. Медиамногзадачность: от когнитивных функций к цифровой повседневности // Современная зарубежная психология. 2020. № 9(4). С. 8–21. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2020090401>
12. Стрельникова Е.В., Каширина М.А., Канцера А.О. Нейрофизиологические механизмы двойных задач (обзор) // Журнал медико-биологических исследований. 2024. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyrofiziologicheskie-mehanizmy-dvoynyh-zadach-obzor>(дата обращения: 10.10.2025)
13. Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2009. Sep 15. V. 106(37). P. 15583-7. Doi: 10.1073/pnas.0903620106. Epub 2009 Aug 24. PMID: 19706386; PMCID: PMC2747164.

Об авторе:

КРЫЛОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Krylova.MA@tversu.ru

Digital multitasking of learning: boundary conflicts

M.A. Krylova

Tver State University, Tver

The article presents a hierarchical four-level model of boundary conflicts generated by digital multitasking in the educational activities of student youth. In the framework of the study, border conflict is defined as an existential state of personality characterized by constant presence in the border zone of systemic contradictions. The model reveals the mechanisms of conflict at various levels: from the clash of cognitive resources at the neurophysiological level to the systemic contradiction between the architecture of the digital environment and the traditional educational process at the institutional level. It is shown that at each level there is an accumulation of specific signs indicating an escalation of conflict: cognitive overload and an increase in errors; frustration and procrastination; violation of communicative norms; destabilization of the educational process as a whole. The proposed model will allow for a systematic analysis of the problem and the development of targeted pedagogical and psychological interventions, depending on the level and depth of the conflict.

Keywords: *borderlineconflicts, digitalmultitasking, learningactivities, hierarchicalmodel, existentialstate.*

Принято в редакцию: 17.10.2025 г.

Подписано в печать: 21.01.2026 г.

УДК 159.923.2:316.4

Doi: 10.26456/vtsped/2026.1.128

Исследование социально-перцептивных образов у студентов с разным социометрическим статусом

А.Ю. Домбуу¹, В.Л. Ситников^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл

²ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России»,
г. Санкт-Петербург

Данная статья описывает структуру социально-перцептивных образов «Я», «Я через 20 лет» и «Друг» студентов с разным социометрическим статусом. Цель исследования – провести сравнительный анализ актуальных и перспективных Я-образов и Он-образов друга у студентов с разным социометрическим статусом. Выборка составила 104 студента. Для психодиагностики использовались метод социометрических измерений «Социометрия» и методика «Структура образа человека (иерархическая)» – далее «СОЧ(И)» (автор В.Л. Ситников). Для обработки результатов исследования были применены методы корреляционного анализа, t-критерия Стьюдента и дисперсионного анализа. По результатам дисперсионного анализа выявляется значимая связь фактора статуса в группе с конвенциональными, нейтральными и негативными представлениями о себе в настоящем и через 20 лет. По результатам t-критерия Стьюдента было выявлено, что нейтральные характеристики Он-образа друга преобладают у студентов с низким социометрическим статусом. Полученные результаты могут быть использованы для повышения качества оказания психологической помощи студентам, направленной на развитие навыков общения и поддержания психологического комфорта в образовательной среде.

Ключевые слова: *социально-перцептивный образ, Я-образ, социометрический индекс, статус, студент, студенческая группа.*

Исследование социально-перцептивных образов молодежи в настоящем приобретают особую значимость для понимания факторов, влияющих на самосознание личности, определяющим ее поведение в социальной среде и способствующим эффективной адаптации молодежи в социальных группах [3]. Наряду с этим, изучение Образа-Я позволяет оценить наличие или отсутствие внутренних противоречий между представлениями о настоящем и будущем «Я». Известно, что представления о будущем могут положительно влиять на академическую успеваемость, стратегии образования [14]. Научная новизна исследования состоит в изучении взаимосвязи между качественными

© Домбуу А.Ю.,
Ситников В.Л., 2026

содержательными характеристиками социально-перцептивных образов «Я», «Я через 20 лет», «Друг» и социометрического статуса студентов, обучающихся в университете. Полученные данные позволяют уточнить механизмы формирования идентичности и групповых отношений, а также будут полезны для прогнозирования рисков девиантного поведения и профилактики психологического насилия в студенческих группах.

В студенческие годы личность развивается в образовательно-профессиональной сфере, студенты в это время формируют реалистичные жизненные планы на основе своих представлений о себе в будущем. Изучение структуры представлений о себе и Он-образов, путей их образования и способов преобразования позволяют выявить механизмы повышения эффективности деятельности в социальном взаимодействии, способствуя адаптации и социализации, успеваемости, психическому здоровью [9]. Психологический комфорт и психическое здоровье человека зависят от его положения в неформальной структуре отношений в группе. Социометрический индекс является индикатором положения студента в группе, отражающим характер межличностных отношений. Исследование его связи с социально-перцептивными образами себя и других способствует улучшению профилактической и коррекционной работы со студентами, повышая качество их образования и жизни.

Образ рассматривается как промежуточный или конечный результат интеллектуальной сознательной деятельности, как продукт работы осмысливания и переработки прошлого опыта и отношений с окружающими людьми. Выделяют различные функции образа: смыслообразующую, прогностическую, регулирующую, корректирующую и другие [13]. Образы связаны с лежащими в их основе базовыми когнитивными убеждениями, установками и представлениями, через них человек перерабатывает всю информацию, поступающую из внешней и внутренней среды [4].

Наблюдается связь между степенью познания себя и познанием другого человека. [2] Можно сказать, что Я-образы формируются во взаимодействии с Он-образами. Он-образ представляет собой совокупность информации, полученной в процессе субъективного познания (невербального и вербального) другого человека [13]. Они формируются при непосредственном общении и складывающихся у них отношениях, эти образы субъективны, устойчивы к изменениям и усваиваются с помощью социальной перцепции. Формирование социально-перцептивного образа происходит под непосредственным влиянием эмоционального компонента, определяющего значимость Он-образа и отношение к нему [8]. Изменения, происходящие в человеке или в социальном окружении и в уровне его социальной поддержки, могут изменить представление человека о себе. Поэтому мы исследовали социометрический статус студентов, т.к. он указывает на уровень

принятия и любви других членов группы, показывающий численные показатели принятия индивида в группу [11].

В студенческом возрасте представления о будущем становятся основой формирования жизненных планов, целей. Перспектива будущего времени, как вид когнитивной мотивации личности может влиять на поведение личности в настоящем через формирование целей и осознание достижений. Образ себя в будущем в юношеском периоде отличается реалистичностью, приземленностью, он соответствует возможностям человека. Будущее воспринимается как следующий этап взросления [15]. Положительная эмоциональная окрашенность образа собственного будущего становится личностным ресурсом, помогающим людям благополучно пережить сложный период жизненного самоопределения [1]. Жизненные планы формируются через видение занятости, образ будущего респондентов этого возраста включает представления о целях, надеждах, гендерных ролях, будущей ценности [6].

В рамках исследования была поставлена цель провести сравнительный анализ актуальных и перспективных Я-образов и Он-образов друга у студентов с разным социометрическим статусом. В связи с этим детализировались следующие задачи: осуществить оценку и соотнести образы студентов в настоящем, будущем, друга; выявить связь образов с социометрическим статусом студента.

Было выдвинуто предположение о том, что социально-перцептивный образ себя в настоящем и через 20 лет, образ Друга будут отличаться у студентов с высоким и низким социометрическим статусами.

Материалы и методы.

Исследование проводилось на базе Тувинского государственного университета. Всего обследовано 104 студента, обучающихся на очной и очно-заочной формах по педагогическим направлениям подготовки в 7 разных группах с численностью от 15 до 25 человек. Средний возраст испытуемых составил 21 год. Мужчин 14 (13,46%), женщин 90 (86,54%).

В исследовании были задействованы следующие методики:

1. Метод социометрических измерений «Социометрия». Студентам было предъявлено шесть вопросов: «Кого бы ты из группы пригласил на свой день рождения?», «Кого бы ты из группы не пригласил на свой день рождения?», «С кем бы ты хотел(а) готовиться к предстоящей контрольной работе?», «С кем бы ты не хотел(а) готовиться к предстоящей контрольной работе?», «С кем бы ты из группы хотел(а) бы проходить практику?» «С кем бы ты из группы не хотел бы проходить практику?». Для измерения была выбрана параметрическая форма с ограничением количества выборов – 3 человека.

2. Методика изучения образа человека «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)» В.Л. Ситникова. Методика состоит из двух частей, в первой вербальной части студенты должны были написать 20 определений Я-образа, Я-образа через 20 лет, образ «Друга». Во

второй невербальной части психогеометрического теста в модификации А.А. Алексеева студенты ранжировали пять геометрических фигур: квадрат, треугольник, круг, прямоугольник и ломаная линия-зигзаг.

3. Статистические методы обработки данных.

Результаты исследования

В результате проведения методики «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)» в структуре Я-образов преобладают социальные и эмоционально-личностные характеристики, определяющие особенности поведения личности как субъекта взаимодействия и несущие оценочные аффективные суждения. Затем идут конвенциональные характеристики, отображающие объективную социально-ролевую информацию о студенте, например, «гражданин РФ», «тувинец», «индивид», «девушка», «студентка». Отмечается увеличение характеристик деятельности в структуре образа «Я через 20 лет», студенты понимают важность активной позиции и социальной ответственности в эффективном и удачном прогнозировании будущего. В большинстве случаев студенты использовали такие определения как «успешная», «бизнес-вумен», «психолог» или «учитель», «бизнес». В структуре Он-образа «Друг» доминируют социальные характеристики, подчеркивающие вклад активного социального взаимодействия и включенность в общение в определении этого образа. Затем следуют характеристики, относящиеся к социальному интеллекту, в отличие Я-образов. Социальный интеллект способствует пониманию мотивов и целей поведения другого, что способствует установлению эмпатии и доверительных отношений.

Таким образом, характеристики образов студентов являются примерами социальной идентичности, для них важно принадлежать к группе, получать эмоциональную позитивную поддержку во время совместного взаимодействия [12]. Социальная поддержка является психологическим ресурсом для обеспечения психологической безопасности и психологического благополучия.

По результатам корреляционного анализа Пирсона были выявлены значимые сильные корреляции между конвенциональными и нейтральными, эмоциональными, позитивными характеристиками. Конвенциональные характеристики были значимо положительно связаны с нейтральными характеристиками и отрицательно связаны с эмоционально-личностными, положительными во всех образах. Условные общепринятые характеристики показывают тенденцию к противопоставлению эмоционально-личностным и положительным оценкам, однако, они тесно связаны с характеристиками, не имеющими четко обозначенной аффективной направленности.

Также была выявлена значимая отрицательная связь между эмоционально-личностными и нейтральными характеристиками в структуре образа «Я» ($r=-0,732$, $p<0,0001$) и в образе «Я через 20 лет»

($r=0,718$, $p<0,0001$). Наблюдается, что увеличение эмоционально-личностных характеристик сопровождается снижением нейтральных.

В представлениях о себе в настоящем и в будущем преобладают положительные оценки, нейтральные характеристики занимают вторую позицию. В структуре образа «Я через 20 лет» положительных оценок становится больше, количество отрицательных и нейтральных характеристик уменьшается по сравнению с образом «Я» в настоящем. Таким образом, студенты оценивают будущее позитивно, прогнозируют достижение целей, и будущее вселяет в них надежду для дальнейшего развития. Уменьшение нейтральных характеристик говорит о том, что студенты четко представляют себя через 20 лет, свое будущее. В представлениях образа Друга доминируют положительные характеристики. В исследовании О.Б. Крушельницкой, С.О. Курсова отмечено, что детям нравятся сверстники, которые проявляют позитивные эмоции и не нравятся, которые проявляют отрицательные [10].

При корреляционном анализе Пирсона оценочных характеристик наблюдается, что положительные и нейтральные характеристики показали очень высокую значимую отрицательную корреляцию между собой в структуре образа «Я» ($r=-0,732$, $p<0,0001$) и в образе «Я через 20 лет» ($r=0,718$, $p<0,0001$). Рост положительных оценок сопровождается уменьшением нейтральных, эти характеристики взаимоисключают друг друга во всех трех образах.

На следующем этапе было подсчитано количество сопоставлений и противопоставлений психометрического теста в модификации А.А. Алексеева в сравнении трех пар: образы «Я» и «Я через 20 лет», образы «Я» и «Друг», «Я через 20 лет» и «Друг». Рассматривалось совпадение первой и второй фигур (предпочитаемые) и пятой (отвергаемой) фигуры в парах сравнения. При темпоральном сопоставлении геометрических фигур психометрического теста Я-образов наблюдается, что студенты удовлетворены своим Я-образом, их самооценка соответствует их желаниям и большинство из них не планируют существенно меняться. Сопоставление образов «Я» и «Друг» показывает совпадение личностных качеств и представлений. По мнению студентов, образ «Друг» обладает такими же качествами, что и образ «Я», студенты проецируют на образ «Друг» свое поведение, мысли, мотивы и намерения. В темпоральном сопоставлении образов «Я через 20 лет» и «Друг» приписывание другу своих субъективных личностных качеств тоже сохраняется, образы кардинально не отличаются.

Далее был проведен многофакторный дисперсионный анализ для проверки гипотез о влиянии факторов социометрического индекса и взаимодействия этих факторов на изучаемые показатели. Сравнивались результаты студентов с самыми высокими показателями (верхние 25%) с результатами студентов с самыми низкими показателями (нижние 25%). В каждой группе оказалось по 25 человек.

В результате многофакторного дисперсионного анализа было выявлено значимое влияние фактора группы на количество характеристик, связанных с особенностями поведения личности как субъекта деятельности ($F=2,489$, $p=0,048$), характеристик социального интеллекта ($F=7,718$, $p<0,0001$), конвенциональных ($F=7,814$, $p<0,0001$), телесно-физических ($F=3,597$, $p=0,009$), эмоционально-личностных ($F=2,994$, $p=0,022$), положительных ($F=2,474$, $p=0,049$) и нейтральных характеристик ($F=2,809$, $p=0,030$).

Можно сказать, что студенческая группа, с которой человек социально взаимодействует, общается, решает повседневные задачи, оказывает воздействие на представления о себе как о носителе социальных ролей, как о субъекте деятельности, на индивидуально-аффективные и оценочные образы себя в настоящем, и на восприятие собственного тела. Отмечается, что студенты, имеющие низкие и высокие социометрические статусы, оценивали себя и подобных себе по статусу студентов положительно, они редко использовали нейтральные характеристики, а также выявлено, что чем выше положение студента в группе, тем больше ему приписывали профессионально деловые характеристики [8].

В результате многофакторного дисперсионного анализа было выявлено значимое влияние фактора группа на количество конвенциональных ($F=2,964$, $p=0,035$), нейтральных ($F=2,546$, $p=0,044$) и негативных характеристик ($F=3,089$, $p=0,020$) в образе «Я через 20 лет».

Результаты дисперсионного анализа демонстрируют, что групповой фактор оказывает выраженное воздействие на оценочные негативные характеристики. Групповая принадлежность значимо определяет, как студент видит себя в будущем в социально значимом плане и в аффективном компоненте.

С помощью *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок выявлены значимые различия по количеству нейтральных характеристик образа Друга ($t=2,262$, $p=0,028$), которых было больше у людей с низким социометрическим индексом ($M=4,84$), чем с высоким ($M=2,96$). Отсюда следует, что индивидуальный социометрический индекс влияет на индифферентные суждения о друге, не имеющие четко выраженного полюса.

Наряду с этим, в результате многофакторного дисперсионного анализа была показана значимая связь социометрического индекса с количеством конвенциональных характеристик ($F=4,235$, $p=0,047$), а также с количеством характеристик, связанных с социальным интеллектом ($F=4,061$, $p=0,005$), с характеристиками особенностей поведения личности как субъекта взаимодействия ($F=4,369$, $p=0,003$), телесно-физическими характеристиками ($F=7,823$, $p<0,0001$). Индивидуальный социометрический индекс достоверно связан с формированием общепринятых конвенциональных характеристик в структуре представлений о друге. Обнаружена статистически значимая

связь индекса студенческой группы и телесно-физических характеристик образа «Друга», что подтверждается минимальным значением $p < 0,0001$ и высоким значением $F = 7,823$.

Выводы

В образах «Я» и «Я через 20 лет», «Друг» первые три ранга в структуре характеристик не различаются между собой, их занимают социальные, конвенциональные, эмоционально-личностные характеристики. Последние места занимают метафорческие характеристики и характеристики, относящиеся к материальным ценностям.

В результате корреляционного анализа Пирсона были отмечены значимая сильная положительная связь между конвенциональными и нейтральными характеристиками и сильная отрицательная связь между конвенциональными и эмоционально-личностными, а также между положительными и нейтральными характеристиками. При увеличении положительных эмоционально-личностных характеристик уменьшается количество нейтральных и конвенциональных. Можно предположить, что эмоционально-доверительные представления о самом себе и о других людях заметно сокращают количество представлений о себе в настоящем и будущем как о носителе нейтральных социальных ролей.

Результаты психогометрического теста показали, что на подсознательном, слабо осознаваемом уровне студенты удовлетворены своим нынешним состоянием, и они не планируют существенно изменяться в будущем. При сравнении структуры образов «Я» и «Друг» выяснилось, что они совпадают, образы «Я через 20 лет» и «Друг» также практически идентичны. Это говорит о том, что студенты наделяют образ друга своими субъективными качества, мотивами поведения и когнициями.

Дисперсионный анализ в образе Я выявил существенную связь социометрического статуса студента с восприятием своего тела, усвоением социальных ролей и эмоциональным отношением к себе, а также подтвердил значимую связь социометрического статуса в группе и негативных оценочных характеристик Я-образов.

По результатам сравнительного анализа t -критерия наблюдаются существенные различия в количестве нейтральных характеристик у студентов с низким социометрическим индексом, их оказалось больше чем у студентов с высоким социометрическим индексом. По этому критерию значимых отличий в социально-перцептивных образах «Я», «Я через 20 лет» между студентами с низким и высоким социометрическим индексом не выявляется. Представления человека о себе в настоящем и в будущем зависят не от положения в иерархической структуре группы, а от других индивидуальных или социальных психологических особенностей личности. Индивидуальный социометрический индекс не является постоянной характеристикой личности, человека могут не принимать в одной группе, но одновременно принимать в другой [5], что

является мощным психологическим ресурсом для формирования представлений о себе и других людях.

Список литературы

1. Андреева А.Д. Образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 2. С. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2022140201.
2. Аникина В.Г., Лагутин А.В. Рефлексивный аспект восприятия и самовосприятия субъектов в конфликтном взаимодействии // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 1. С. 131–148. DOI: 10.17759/exppsy.2024170109
3. Анисимова Е.В., Крушельницкая О.Б. Эмпатия в межличностных отношениях обучающихся как фактор их психологической безопасности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 3. С. 93–102. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfr.2023120309>.
4. Бек Дж. Когнитивная терапия. Полное руководство / пер. с англ. и под ред. Е.Л. Черненко. М.: И.Д. Уильямс, 2006. 110 с.
5. Duckworth A.L., Seligman M.E. Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores // Journal of Educational Psychology. 2006. V. 98, Is. 1. P. 198–208.
6. Зубок Ю.А., Селиверстова Н.А. Смысловые компоненты образа будущего страны в представлениях молодёжи // Наука. Культура. Общество. 2022. Т. 28. № 4. С. 56–74. DOI 10.19181/nko.2022.28.4.5. EDN QATYVU
7. Казначеева Н.Б., Карагачева С.И., Кедич С.И. Социально-психологическая перцепция в системе образования: монография / Н.Б. Казначеева, М.В. Карагачева, С.И. Кедич, А.В. Комарова, Н.В. Парнюк, Л.А. Регуш, В.Л. Ситников / под общ. и науч. ред. В.Л. Ситникова; науч. ред. Л.А. Регуш. СПб.: ЭЛВИ-Принт, 2016. 150 с.
8. Кондратьев М.Ю., Любимова О.А. Особенности интрагруппового структурирования и межличностного восприятия в реальных контактных и виртуальных группах волонтеров. Социальная психология и общество. 2011. №2(4). С. 71–86.
9. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 3. С. 98–117. DOI:10.17759/psyedu.2021130307
10. Крушельницкая О.Б., Курсов С.О. Особенности общего и социального практического интеллекта у разностатусных студентов вуза // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Krushelnitskaya_Kursov.phtml (дата обращения: 15.05.2025).
11. Самойленко Е.С., Костыгова О.А., Корбут А.В. Особенности субъектно ориентированного сравнения применительно к школьникам с различным социометрическим статусом // Экспериментальная психология. 2011. № 1. С. 65–84.
12. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых //

- Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
13. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
 14. Шилова Н.П. Взаимосвязь представлений о будущем и образовательных результатов в юношеском возрасте // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19. № 1. С. 76–88. DOI:10.21702/rpj.2022.1.6
 15. Шилова Н.П. Возрастные различия в представлениях о будущем от подростничества до взрослости // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 3. С. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280305>.

Об авторах:

ДОМБУУ Айдана Юрьевна – аспирант, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (667000, Республика Тыва, г.Кызыл, ул. Ленина, д. 36), e-mail: d_aydana@inbox.ru

СИТНИКОВ Валерий Леонидович – профессор, доктор психологических наук, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, профессор кафедры юридической психологии ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1); профессор кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (667000, Республика Тыва, г. Кызыл, ул. Ленина, д. 36), e-mail: sitnikof@mail.ru

A study of social-perceptive images in students with different sociometric status

A.Yu. Dombuu¹, V.L. Sitnikov^{1,2}

¹Tuvan State University, Kyzyl

²Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia, Saint Petersburg

This article describes the structure of the socio-perceptual images of «I», «I in 20 years», and «Friend» among students with different sociometric status. The purpose of the study is to conduct a comparative analysis of the current and prospective self-images and friend-images among students with different sociometric status. The sample consisted of 104 students. For psychodiagnostics, the following methods were used: the sociometric measurement method «Sociometry» and the «Structure of the Human Image (Hierarchical)» method, further referred to as «SOCH(I)» (by V.L. Sitnikov). To process the research results, the methods of correlation analysis, Student's t-test, and analysis of variance were employed. The results of the analysis of variance revealed a significant association between the status factor in the group and conventional, neutral, and negative self-perceptions in the present and 20 years later. According to the results of the Student's t-test, it was found that the neutral characteristics of the On-image of a friend prevail among students with a low sociometric status.

Keywords: *socio-perceptual image, self-image, sociometric index, student, student group.*

Принято в редакцию: 13.10.2025 г.

Подписано в печать: 12.02.2026 г.

Абьюз: из истории становления понятия

Е.Д. Котосонова, Е.Д. Короткина, Е.С. Ребрилова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлен анализ отечественных и зарубежных публикаций по проблеме абьюза за период конца XX – начала XXI вв. Определена специфичность определения понятий «абьюз» и «абьюзивные отношения», выделены особенности в категориальном аппарате в отечественной и зарубежной психологии. Показана трансформация понятия в историческом контексте. Названы перспективные направления изучения абьюза и его проявлений.

Ключевые слова: *абьюзивные отношения, абьюзер, жертва абьюза, социально-психологическое явление, социальное взаимодействие.*

Анализ публикаций отечественных и зарубежных авторов на тему психологического насилия позволяет отметить факт того, что термин «абьюз» (от английского «abuse» – «насилие», «злоупотребление», «плохое общение», происходит от латинского «abusus» – неправильное употребление, растрата) появился в бытовом употреблении в английском языке в начале XV века. К одной из первых научных работ по проблеме насилия можно отнести публикацию А. Тардьё 1860 года «Судебно-медицинская экспертиза жестокого обращения с детьми». Впервые использование этого термина в контексте психологического насилия (конкретно домашнее насилие) появилось только к 70-м годам XX века (Л. Уокер, 1970, Дж. Эшли, 1973 и др.). Дальнейшая популяризация этого термина определена его широким использованием в СМИ и публицистике для освещения различных форм насилия, включая и психологическое.

Неугасающий интерес научного сообщества к изучению абьюза (абьюзивных отношений) на современном этапе развития отечественной и зарубежной психологии определяется, прежде всего, участвующими запросами практики на эффективные верифицированные методы диагностики, позволяющие исследовать наличие (симптомокомплекс) и выраженность абьюза, определения его вида (физический, психологический, экономический, сексуальный и их различные сочетания), установление ролевой позиции участников деструктивных абьюзивных отношений (жертва, абьюзер), факторов его детерминирующих (индивидуально-личностные особенности, специфика среды) и т.п. для его ранней фиксации, профилактики и нивелирования или полного устранения последствий.

© Котосонова Е.Д.,
Короткина Е.Д.,
Ребрилова Е.С., 2026

Несмотря на десятилетия освещения этого явления до сих пор в методологии науки нет единого точного и четкого определения понятий «абьюз», «абьюзивные отношения», что формирует обширное дискуссионное поле в отношении изучения этого явления, что и определяет научную ценность исследований подобного рода в современных социокультурных условиях.

Теоретический анализ научных публикаций второй половины и конца XX века позволяет отметить, что отечественных работ на эту тему практически не представлено. Этот факт может объясняться тем, что термин «абьюз» не использовался в советский период, а публичное и общественное обсуждение (домашнего и психологического насилия) было крайне редким, если не сказать табуированным. Исследования насильственной проблематики были сосредоточены на криминологическом (и, следовательно, в публикациях использовалась терминология, связанная с уголовным правом), а не на психологическом аспекте. Исследования в области криминальной и юридической психологии в основном имели вектор изучения личностных особенностей преступника, психологических предпосылок преступления, маркеров правдивости / ложности свидетельских показаний.

Анализ спецификационных публикаций до 2000 года позволяет говорить, что в них употребляется терминология жестокого обращения и домашнего насилия, особенное внимание исследователей привлекает жестокое обращение с детьми. В словарях Д.Н. Ушакова (от 1940 г.) и С.И. Ожегова (от 1998 г.), к которым обращаются авторы исследований по проблеме насилия, оно отождествляется с применением физической силы, принудительным воздействием на кого-либо, включая притеснение, принуждение, действие стеснительное, обидное, незаконное, своевольное. Так, например, Г.Н. Киреев (1990 г.) определяет насилие как вид отношений между людьми, обусловленный материальными отношениями [8]. Е.И. Цымбал (1995 г.) связывает отсутствие универсального определения абьюза над детьми как жестокого обращения (причинение вреда ребёнку вследствие злоупотребления родителями или заменяющими их лицами властью над ребёнком с целью удовлетворения личных потребностей) со сложностью этого социального явления [17]. С.В. Ильина (1998 г.), также указывая на отсутствие универсального представления о насилии в методологии науки, перечисляет входящие в понятия физического и психологического насилия акты сексуального домогательства, телесных наказаний, неадекватных родительских установок, манипулятивных действий, которые оказывают разрушительное воздействие на личность и психику ребенка [7].

Зарубежный исследовательский опыт этого временного этапа развития психологической мысли определяет абьюз, как нанесение вреда (физического, сексуального, психологического) посредством действий или поведения (физическая агрессия, сексуальное принуждение,

психологическое насилие, контролирующее поведение и т.п.) человека (интимного партнера или бывшего партнера) (D. Finkelhor [20], J. Korbin [20], 1988; D. Olweus, 1993 [21]).

Так же, как и в отечественной психологии, за рубежом довольно много работ посвящено освещению проблем насилия над детьми (С.Н. Kempe et al., 1962), злоупотребления в отношении детей (D. Gil, 1970), жестокого обращения с детьми, включая эмоциональную депривацию, пренебрежение и неадекватное питание (V.J. Fontana, 1971). Отмечается, что определение абьюза детей зависит от их места в культуре общества, а также от воспринимаемой обществом степени распространения насилия над детьми (R.J. Gelles, 1983). Его определяют как преднамеренные действия насильственного характера в отношении несовершеннолетнего (M.R. Brassard, S.N. Hart, R. Germain, 1991), целенаправленное нанесение вреда (B. Bonner, 1995), неадекватное обращение, неглект и неудовлетворение потребностей, а также чрезмерную опеку (R. Soenens, T. Loko et al., 2000) [21]. В ряде работ в определении абьюза детей включают действия сексуального растления, эксплуатацию, угрозу убить, оставить без попечения, отсутствие необходимой для нормального развития эмоциональной и физической поддержки.

Такое широкое освещение проблемы насилия над детьми и мер по ее устранению привела к тому, что в 1989 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах ребенка, вступившая в силу в сентябре 1990 г. обеспечивающая права и защиту несовершеннолетним гражданам от различного рода насилия и злоупотреблений.

Отмечается, что тема домашнего насилия, в зарубежной научной периодике до 2000 года, имела довольно широкое распространение:

– абьюз супруга/супруги определяется как насилие в отношении текущего партнёра, вне зависимости от наличия заключенного брака: физические атаки, психологическая или эмоциональная агрессия, сексуальное насилие или их угроза, пренебрежительное отношение, игнорирование, стремление контролировать другого человека, ограничение физической свободы (запрет совершать определённые действия), ограничение доступа к ресурсам, т.е. все то, что мешает другому человеку достичь потенциала развития (B. Rounsaville, M.M. Weissman, 1977–1978 [24]; R.J. Gelles, 1980 [21]; W.G. Goldberg, M.C. Tomlanovich, 1984);

– вводится понятие «синдром избитой жены» (B. Parker, D.N., Schumacher 1977) [25];

– используется классификация актов насилия по степени тяжести (от вербального абьюза, до применения оружия);

– в определении понятия «абьюз» включается целенаправленность действий и паттерн повторяющихся нападений (G.A. Richwald, T.C., McCluskey 1985) [23];

– разработана и популяризирована концепция «цикла насилия» (L. Walker, 1970);

– представлена модель «колеса и власти» – ключевой инструмент, использующийся в работе кризисных центров (E. Gans, W. Langer, E. Panting, 1980) и др.;

– в случае если домашнее насилие направлено на детей, то оно определяется как вредоносные действия физическому или эмоциональному состоянию, или несут угрозу такого вреда.

В работах отмечается, что психологическое насилие и запугивание являются центральными элементами абьюза, хотя основной акцент авторами делается, прежде всего, на физическом насилии.

Высказывается мнение, что домашнее насилие является социальной, моральной, психологической проблемой настолько же, насколько проблемой криминального характера. Признается, что количество людей, пострадавших от психологического, а также физического абьюза всегда будет превосходить количество людей, которые пострадали от противоправных действий, пока некоторые формы абьюза не будут криминализованы (P.A. Klaus, M.R. Rand, 1984).

На современном этапе (XXI век) исследования проявлений абьюзивных отношений в отечественной исследовательской практике представлены более системно. Так, по мнению О.Г. Седых, Ю.Г. Алсаевой, большой интерес к изучению абьюза возник в 2018 году, а пик научных публикаций по данной проблематике приходится на период 2021–2023 годы [15].

В проанализированных публикациях авторы отмечают следующие ключевые моменты при определении термина «абьюз»:

– насилие, жестокость (И.А. Клешня, 2018; А.Ф. Садовникова, 2019; А.Ю. Новожилова, 2023);

– подавление (подчинение) воли, созависимость (И.А. Клешня, 2018; А.С. Исаева, 2018; А.А. Скупейко, 2021);

– оскорбление, плохое обращение (М.М. Белялова, 2019; А.Ю. Новожилова, 2023);

– социальное явление (А.Ф. Садовникова, 2019);

– определяются ролевые позиции в системе «агрессор – жертва» участников деструктивных отношений (К.В. Панина, А.А. Куликова, 2021; И.А. Семенов, П.А. Савельева, 2021; К.Ю. Глух, А.Е. Котов, А.О. Прокубовская, 2023);

– нарушение личных границ (К.В. Панина, А.А. Куликова, 2021; К.Ю. Глух, А.Е. Котов, А.О. Прокубовская, 2023);

– выделяются виды абьюза: физическое, сексуальное или психическое насилие; грубые и оскорбительные слова в адрес другого человека» (А.Ю. Новожилова, 2023).

Несмотря на полноту выполненного анализа, необходимо дополнить, что в современных попытках определить дефиницию «абьюз», авторы все чаще акцентируют внимание именно на поведенческом аспекте его проявления. Так при определении термина отмечаются действия, характерные именно для роли абьюзера и их следствия для жертвы. А именно, отмечается, что абьюз – это реальное или выраженное в форме угрозы преднамеренное применение физической силы или власти против личности, социальной группы или общества (Е.П. Ильин, 2013) [6]; подавление жертвы, индивидуальное и публичное унижение, отвержение, манипуляция, демонстрация власти, и т.п.) (Л.Р. Аптикиева, 2020) [1]; любое действие, которое лишает человека душевного благополучия, адекватности поведения, способности к волевой регуляции, планирования своей жизни, а также действий в направлении достижения поставленных целей (Е.В. Гертель, 2012) [4]; воздействие информационного характера на психику человека различными способами (Ф.Б. Гребёнкин, 2004) [5]; социально-психологическое воздействие, преднамеренно принуждающее другого человека или группу людей к поступкам или поведению, которые не входили в их намерения, нарушающее психологические границы личности или социальной группы, осуществляемое без информированного согласия и без обеспечения социальной и психологической безопасности индивида или группы людей, а также всех их законных прав (Е.Н. Волков, 2002) [3]; действия, которые разрушают или уничтожают; унижение, обесценивание, ограничение прав, психологические злоупотребления, притеснения (Л.Р. Аптикиева, 2020) [1]; описывают циклическую схему использования абьюзивных техник: нагнетание атмосферы, грубые формы насилия, примирение и далее по кругу (Е.Ю. Панчук, А.Д. Тикунова, 2023) [13].

Авторы отмечают, что последствия абьюза для его жертвы разрушительны и приводят к серьёзным последствиям: физическому, социальному, психологическому, материальному и т.п. вреду (ущербу).

Одним из самых травмирующих видов абьюза И.А. Фурманов признает абьюз над детьми: «преднамеренные деструктивные действия или значительный ущерб детским способностям, включающие наказание за чрезмерную эмоциональную привязанность ребёнка к родителю или взрослому, за самоуважительное отношение к себе и потребности, необходимые для установления нормальных социальных взаимоотношений» и приводит примеры психологического (эмоционального) насилия (абьюза) [16].

Проанализировав определения, представленные в современных публикациях зарубежных коллег [18, 22] и обращаясь к исследованию О.Г. Седых, Ю.Г. Алсаева [15] можно отметить, что абьюз определяется прежде всего в терминах:

– насилия (С.М. Джонсон, 2006; М. Mazza, 2021; Е. Bulte, R.Lensink, 2021; К. Candela, 2016; А.Н. Buchanan, S. Jakuboski, 2022; Q.J. Alfaro, 2020; W. Kim, 2024; S. Kumari, M. Kiran, S. Chaudhury, 2020; M. Beaulieu, LaV. McQuiller Williams, J.L. Porter, 2017) [19];

– усиленного (принудительного) контроля (К. Candela, 2016; W.Kim, 2024; Z. Mirpour, M. Rahmani, S. Ghorbanshiroodi, 2021 и др.);

– демонстрации власти (К. Candela, 2016; V.G. Bonamigo, 2022; L.K. Gilbert, X. Zhang, K.C. Basile, 2010-2012);

– его сравнивают с практиками психологического насилия над военнопленными (К.Д. О’Leary, R. Maiuro, 2001);

– предпринимаются попытки проанализировать портрет и действия жертв абьюза (J.K. Koepsell, M.A. Kernic, V.L. Holt, 2006);

– происходит смещение акцента на нефизическое насилие, что составляет основу концепции Ланди Банкрофта (L. Bancroft, 2002), определяющей понимание психологического и эмоционального абьюза и его техник (контроль, газлайтинг, обесценивание);

– признается, что домашний абьюз, включает перечень наносящих вред паттернов поведения, который выходит за рамки физического и включает экономическое и эмоциональное насилие (А. Adams-Prassl, К. Huttunen, Е. Nix, N. Zhang, 2024).

Из проанализированных работ следует, что абьюз всегда проявляется в межличностных отношениях (в диаде или группе индивидов) которые характеризуются неравноправием сторон и в которых присутствуют как минимум две ролевые позиции.

Человек, своим поведением оказывающий прямое или опосредованное воздействие на психологическое (психическое) и физическое здоровье жертвы, демонстрирует роль «абьюзера или агрессора».

Человек, который подвергается любой форме, типу насилия (разной степени тяжести) со стороны другого человека исполняет роль «жертвы абьюза».

Несмотря на кажущуюся простоту определяемых категорий, на практике бывает довольно трудно установить роль индивида в деструктивных межличностных отношениях. Поскольку, часто в процессе взаимодействия с жертвой абьюза можно наблюдать ее поведенческие проявления в качестве агрессора в отношении другой стороны. Именно поэтому так важно иметь четкие и измеряемые критерии (симптомокомплекс) для понимания того, какую роль играет индивид и на каком этапе эта роль может трансформироваться в иную, и как следствие, правильно предлагать формы и методы психологических интервенций для устранения причин и последствий абьюза. Для этих целей одним из авторов статьи (Е.Д. Котосоновой) предпринята попытка систематизации различного рода проявлений, характеризующих каждую из заявленных ролевых позиций в системе «родитель – взрослый ребенок» [12].

Несмотря на потенциальную диадичность абьюза, на наш взгляд, в абьюзивных отношениях при определенных обстоятельствах может выделяться еще одна роль – «зритель» – человек, который наблюдает абьюзивные отношения, понимая и осознавая, что они имеют вредоносный характер, как минимум для одной стороны, и не предпринимающий никаких действий для их нивелирования или устранения. Такая роль может нести в себе признаки пассивного абьюза, также имеющего вредоносные последствия.

Практика работы с абюзом показывает, что такие отношения могут возникать между людьми любого пола, возраста, расы, национальности, конфессии и социального статуса и иметь множество проявлений, что позволяет их классифицировать.

На сегодняшний день, в зависимости от основания, положенного в основу дифференциации, выделяются следующие классификации абьюза.

I. В зависимости от типа воздействия и его результата (причиненный вред) определены следующие формы:

– физический абюз (воздействие – прямое физическое (от толчков (пощечин) до серьезных побоев); результат – повреждения (разной степени тяжести);

– психологический абюз (воздействие – применение манипуляций, шантажа, угроз, запугивание, оскорбление, клевета, обман (сокрытие правды), игнорирование, злоупотребление доверием, доведение до самоубийства и т.п.); результат – ложное представление о себе и о мире, влекущее за собой серьезные психологические травмы, смерть) (Ф.Б. Гребёнкин, 2004; Е.В. Гертель, 2011; и мн. др.);

– экономический абюз (воздействие – усиленный контроль за экономическим поведением жертвы вплоть до полного лишения денежных средств, вымогательства, мошенничество и т.п.; результат – экономическая беспомощность и депривация личности и, как следствие, – эмоциональные, когнитивные и поведенческие проблемы жертвы) (А.Н. Ильяшенко, 2003; Р. Розенберг, 2019);

– сексуальный абюз (воздействие – интимная близость вопреки желанию второй стороны; результат – физические повреждения (разной степени тяжести), психологическая травма);

– социальный абюз (воздействие – профессиональная и политическая «травля» (например, жертвы избирателей, читателей, зрителей ТВ-шоу, слушателей радио, фанатов, участников социальных сетей и т.п.); результат – изменение социальных установок, когнитивные ошибки) [2].

Необходимо отметить, что в Российской Федерации физический, сексуальный, некоторые виды экономического и психологического абьюза имеют формы административной и уголовной ответственности.

Важно, что на практике психологический абьюз закономерно проявляется и при других его видах (физическом, экономическом, сексуальном и социальном) (Е.П. Ильин, 2013) [7].

II. Определяют абьюз в зависимости от типа воздействия (активный/пассивный) (К.Д. Браун и М. Херберт, 1997) [13], причем все формы абьюза, приведенные выше, могут иметь как активный, так и пассивный характер.

III. Классифицируют абьюз по степени тяжести: менее тяжелые формы, тяжелые, очень тяжелые, абьюз, представляющий угрозу жизни [14].

IV. В зависимости от типа взаимодействия выделяют классификацию абьюзивных отношений:

Абьюз в семейных отношениях проявляется:

– в отношении супруга (романтического партнера) (И.А. Клешня, 2019; А.Ф. Садовникова, 2019; К.В. Панина, А.А. Куликова, 2021; С.С.Зайцева, 2021; М. Битти, 2021; Ю.А. Чернова, К.М. Садыкова, Н.М. Цыцарова, 2021; Д.В. Горбашева, 2024, 2025);

– в отношении родителя и/или старшего родственника (бабушки, дедушки) (И.А. Фурманов, 2007; Ю.М. Антонян, 2020, Ю.Н. Кораблина, 2021; О.Г. Степанов, В.И. Куличков, Н.В. Панова, 2022; К.А. Кюльян, О.П. Подосинникова, 2023; А.В. Равнюшкин, 2023) [10];

– в отношении ребенка (К.Д. Браун, М. Херберт, 1997; А.Б.Орлов, 2000; И.В. Сошникова, В.И. Шерпаев, 2012; Г.П. Старшенбаум, 2019; А.В. Саночкина, Н.Н. Васягина, К. Браун, 2021);

– в системе «родитель – взрослый ребенок» (Е.Д. Котосонова, 2024, 2025) [9, 11].

Абьюз в социальных отношениях может проявиться:

– в отношении трудового коллектива, субъекта труда, коллеги, (А.А. Шкунова, Е.Е. Абрамова, 2023; М.Ю. Вахрушева, Д.С. Тарасенко, 2023; С.М. Шингарев, Г.В. Солдатова, 2024; А.С. Колгаловская, 2024);

– учебного коллектива, обучающегося (И.М. Дворкина, 2018; К.Ю. Котов, К.Ю. Глух., К.П. Кадцын, А.О. Прокубовская, 2023; Г.Ю. Базанова, К.Ю. Рогова, 2024);

– в отношении друга (подруги) и пр.

Современный этап изучения проблемы абьюза и абьюзивных отношений характеризуется междисциплинарностью. Интерес к ее исследованию обнаруживается в психологических, социологических, медицинских, юридических и др. работах и на стыке этих областей научного знания, что позволяет говорить о том, что вычлняются подходы к изучению заявленной проблематики.

Психологический подход, в рамках которого изучаются внутренние (индивидуально-личностные характеристики) детерминанты абьюзивного поведения личности или поведения жертвы (D.M. Capaldi, H.K. Kim, 2007) и последствия таких деструктивных отношений

(изменения в личностных структурах (искажение Я-образа), депривация базовых потребностей, формирование эмоциональной зависимости, проявления депрессии, повышенной тревожности, симптоматика посттравматического стрессового расстройства и другие проблемы с психикой) (Л.Н. Клоченко, 2014; Е.Ю. Лапин, 2018; Л.Р. Аптикиева, 2020; И.А. Фурманов, 2001; Е.П. Ильин, 2021; Пак Чан Дю, А.Д. Першанина, 2022; Д.З. Джуракулова 2024). Необходимо отметить, что в рамках этого направления выделяют теорию травмы (которую жертва абьюза испытала в детском возрасте или в прошлых отношениях) (Ryan C. Shorey, Joanna Elmquist, Sarah E. Anderson, 2011) и теорию аттачмента (абьюзивное поведение формируется вследствие нарушения привязанности в раннем детстве) (Jessica E. Salvatore, Paula R. Pietromonaco, 2010) для объяснения детерминации проявлений абьюза и формирования ролевой позиции в таких отношениях.

Социологический подход позволяет установить внешние причины (переменные микро-, мезо- и макросреды (факторы культуры, общественные нормы (в том числе и нормы трудового коллектива и малой рабочей группы), ближайшее социальное окружение, семья и т.п.)) формирования абьюзивного поведения и поддержания абьюзивных отношений (R.J. Johnson, 2006; M.P. Johnson, 2008; D.G. Dutton, J.W. White, 2013).

В рамках *медицинского подхода* устанавливается влияние различного вида зависимостей (химических и нехимических) и созависимостей на возникновение абьюзивных отношений и насильственного и ненасильственного удержания жертвы в них (Н.В. Соловьева, О.В. Будникова, 2012; Н.В. Крысько, И.В. Малюшко, 2015).

Итак, резюмируя, можно отметить следующее:

Во-первых, термины «абьюз», «абьюзивные отношения» в отечественной и зарубежной практике исследования претерпели большую трансформацию в прошлом столетии, а именно: до 2000 года понятие «абьюз» от узкого, медицинского определения физических травм у детей эволюционировало до социально-психологической модели регулярного принуждения и контроля в межличностных отношениях. На современном этапе изучения этого явления в определении «абьюза» авторы делают большой акцент на его поведенческих проявлениях (видах воздействия абьюзера), сферах возникновения и серьезных последствиях для жертвы (как наиболее очевидный вред) и самого абьюзера (как неочевидный, но гипотетический вред, поскольку, при определённых условиях, может наблюдаться смена ролевых позиций и абьюзер может оказаться слабой стороной).

Во-вторых, термины «абьюз», «абьюзивные отношения» в отечественных и зарубежных исследованиях имеют схожие признаки: абьюз может проявляться только в межличностных отношениях; современные исследователи настаивают на необходимости трактовать абьюзивные отношения как интерактивный процесс, требующий учета

поведения обеих сторон; содержательно абьюз трактуется прежде всего как насилие над личностью, насильственное поведение, причиняющее вред; в абьюзивных отношениях имеются как минимум две ролевые позиции «абьюзер» и «жертва»; абьюз классифицируется по форме (физический, психологический, экономический, сексуальный, социальный), по типу воздействия (активный/пассивный), по степени тяжести (от менее тяжелой формы до представляющей угрозу жизни), в зависимости от типа взаимодействия (абьюз в отношении партнера, родителя, ребенка, трудового и учебного коллектива, друга и пр.).

В-третьих, можно говорить о том, что в отечественных работах все чаще «абьюз» определяется как социальное явление, тогда как в зарубежных исследованиях, несмотря на возрастающую частоту возникновения таких деструкций, авторы не склонны его идентифицировать в таком ключе.

В-четвертых, намечаются следующие перспективные направления изучения абьюза: систематизация детерминант формирования ролевых позиций участников разных форм абьюзивных отношений и их следствий; исследование роли «зрителя (активного – стремящегося находить и наблюдать проявления абьюза и пассивного – вынужденного быть наблюдателем)» детерминант и следствия такой роли; отнесение абьюза к категории социально-психологического явления на доказательной основе; определение схожести и различий психологических дефиниций «абьюз» с другими схожими явлениями (буллинг, моббинг, боссинг, хейзинг, сендвич-моббинг, газлайтинг, висхолдинг, гостинг, дабл-байнд, изоляция, эмоциональная зависимость, токсичные отношения, манипуляция, эмоциональные качели, контроль, и других, активно вошедших в бытовую и научный обиход); разработка и психометрия диагностического инструментария, позволяющего изучить проявления абьюза многоаспектно (вид, степень проявления, роль и т.п.).

Список литературы

1. Аптикиева Л.Р. Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. №1 (224). С. 6–13.
2. Бэнкрофт Л. Почему он делает это? Кто такой абьюзер и как ему противостоять. М.: Эксмо-Пресс, 2020. 400 с.
3. Волков Е.Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие // Журнал практического психолога. 2002. № 6. С. 183–199.
4. Гертель Е.В. Виды психического насилия // Научный вестник Омской академии МВД России. 2012. №3 (46). С. 16–20.
5. Гребёнкин Ф.Б. Уголовно-правовое значение психического насилия в преступлениях против собственности: автореф. дис. ... канд. юр. наук. М.: Изд-во МГУ, 2004. 28 с.

6. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №1. С. 167–173.
7. Ильина С.В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств // Вопросы психологии. 1998. №6. С. 65–74.
8. Киреев Г.Н. Сущность насилия. М.: Прометей, 1990. 110 с.
9. Котосонова Е.Д. Абузер и жертва – два лица одного участника в системе «родитель – взрослый ребёнок». Консультационный случай (необходима информация о публикации). [Электронный ресурс] // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых учёных и их наставников, посвящённой 80-летию Победы в Великой Отечественной войне. Тверь, 2025. С. 632–640. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_83980917_80806558.pdf (дата обращения 08.12.2025).
10. Котосонова Е.Д. Феномен «Абюз родителей» детьми [Электронный ресурс] // Психология, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований: материалы междунар. науч.-практ. Конф. студентов, аспирантов, молодых ученых и их наставников, посвященной Году семьи. Тверь, 2024. С. 460–469. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74522859> (дата обращения: 26.11.2025).
11. Котосонова Е.Д. Консультирование жертв абьюзивных отношений в системе родитель-взрослый ребёнок с использованием техник КПТ [Электронный ресурс] // Современный мир психологии глазами молодого ученого: материалы Межвуз. науч.-практ. конф. магистрантов. Тверь, 12 декабря 2023 г. С. 88–94. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62918854&pff=1> (дата обращения: 19.11.2024).
12. Котосонова Е.Д. Теоретический анализ критериев абьюзивных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок» // Современный мир психологии глазами молодого ученого: материалы Всерос. науч.-практ. конф. магистрантов. Тверь, 2025. С. 87–97.
13. Панчук Е.Ю., Тикунова А.Д. Абюз как форма насилия в семье // Вестник Ангарского государственного технического университета. 2023. Т. №17. С. 358–361.
14. Саночкина А.В., Васягина Н.Н., Браун К. Особенности психологического и физического абюзу в материнско-детских отношениях // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. №5. С. 195–204.
15. Седых О.Г., Алаева Ю.Г. Понятие «абюз»: контент-анализ интерпретаций [Электронный ресурс] // Социодинамика. Иркутск, 2024. № 11. С. 1–13. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-abyuz-kontent-analiz-interpretatsiy/viewer> (дата обращения: 19.11.2024).
16. Фурманов И.А. Психологические последствия насилия над детьми // Избранные научные труды Белорусского государственного университета: в 7 т. Т. 1. Педагогика. Психология. Социология. Философия [Электронный ресурс]. Минск: БГУ, 2001. С. 183–190. Режим доступа: <https://clck.ru/3Qg8t3> (дата обращения: 17.10.2025).
17. Цымбал Е.И. Правовая защита детей от насилия и пренебрежения их основными нуждами // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 2. С. 67–85.

18. Adams-Prassl A., Huttunen K., Nix E., Zhang N. The Dynamics of Abusive Relationships [Электронный ресурс] // The Quarterly Journal of Economics. 2024. V. 139 (4). P. 2135–2180. Режим доступа: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:d8fbb4f2-c987-46d5-bd83-435e6af46484/files/s5q47rq56x> (дата обращения 15.12.2025)
19. Beaulieu M., McQuiller Williams LaV., Porter J.L. Intimate Partner Violence in a U.S. College Sample: Do Auditory Status and Gender Predict Victimization? // Psychology. 2017. № 8. P. 387–411. Режим доступа: https://www.scirp.org/pdf/PSYCH_2017022015023368.pdf (дата обращения 15.12.2025).
20. Finkelhor D., Korbin J. Child abuse as an international issue // Child Abuse & Neglect. 1988. V. 12. № 1. P. 3–23.
21. Gelles R.J. Violence in the family: A review of research in the seventies // Journal of Marriage and Family. 1980. V. 42(4). P. 873–885.
22. O’Leary K.D., Maiuro R. Psychological Abuse in Violent Domestic Relations. New York: Springer Publishing Company Inc., 2001. 248 p.
23. Richwald G.A., McCluskey T.C. Family violence during pregnancy // Advances in International Maternal and Child. 1985. V. 5. P. 87–96.
24. Rounsaville B., Weissman M.M. Battered woman: A medical problem requiring detection // International Journal of Psychiatry in Medicine. 1977. V. 8(2). P. 191–202.
25. Schumacher D.N., Parker B. The battered wife syndrome and violence in the nuclear family of origin: A controlled pilot study // American Journal of Public Health. 1977. V. 67(8). P. 760–761.

Об авторах:

КОРОТКИНА Елена Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Korotkina.ED@tversu.ru

КОТОСОНОВА Екатерина Дмитриевна – аспирант, психолог в службе психолого-педагогического сопровождения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Kotosonova.ED@tversu.ru

РЕБРИЛОВА Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Rebrilova.ES@tversu.ru

Abuse: from the history of the concept

E.D. Korotkina, E.D. Kotosonova, E.S. Rebrilova

Tver State University, Tver

This article presents an analysis of domestic and international publications on abuse from the late 20th and early 21st centuries. It identifies the specific definitions of «abuse» and «abusive relationships» and highlights the distinctive categorical frameworks used in domestic and international psychology. The concept's transformation in a historical context is demonstrated. Promising directions for studying abuse and its manifestations are identified.

Keywords: *abusive relationships, abuser, victim of abuse, socio-psychological phenomenon, social interaction.*

Принято в редакцию: 11.11.2025 г.

148 Подписано в печать: 31.01.2026 г.

УДК 159.923.2

Doi: 10.26456/vtpsyed/2026.1.149

Метанавыки как основа личностного саморазвития

Е.В. Астапенко¹, О.В. Шмурыгина²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²ФГБОУ ВО «Уральский государственный институт ГПС МЧС России»,
г. Екатеринбург

В современном мире ключевым фактором успешного саморазвития становятся метанавыки – универсальные способности, которые позволяют учиться и адаптироваться к изменениям. В статье рассматриваются наиболее важные из них: умение учиться, самоменеджмент, эмоциональный интеллект, креативность и адаптивность мышления. Авторы предлагают конкретные методы и практики для самостоятельного формирования этих навыков, что обеспечивает личности устойчивое развитие в долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: метанавыки, саморазвитие, гибкое мышление, эмоциональный интеллект.

Введение

Сегодня, когда мы являемся свидетелями зарождения новых технологий, внедрения инновационных высокотехнологичных продуктов, обновления практически всех областей знаний, тезис о том, что образование и развитие человека не прекращается с окончанием школы, колледжа или вуза, подтверждает свою актуальность.

В этой связи особый интерес представляет собой процесс саморазвития личности. Даже если человек не осознает, что включен в него, постоянно изменяется, совершенствуется, он рано или поздно приобретает комплекс навыков, которыми либо не владел до этого, либо которые были развиты недостаточно хорошо. Например, способность корректировки собственных ценностей, которыми он руководствуется в жизни, формирование полезных привычек, умение справляться с большим потоком информационного «мусора», тренировка навыка сказать «нет» всему тому, что не входит в личные цели, управление денежными потоками для комфортной жизни и многие другие. Все это является частью саморазвития, осознанного или неосознаваемого.

С другой стороны, если человек осмысленно подходит к своему саморазвитию, то он быстрее и эффективнее добивается поставленных задач, целенаправленно развивает полезные навыки, которые помогают ему быть счастливым и успешным в жизни. Одним словом, как утверждает Н. Матусова, нам «важно принять тот факт, что успешный

человек обречен на постоянное обучение, повышение квалификации или переквалификацию» [5]. И все чаще самообразование проходит не обязательно в рамках формальной системы образования. Большую актуальность приобретает самообразование, саморазвитие, построенное человеком самостоятельно с учетом именно тех навыков, которые ему необходимы. И это не жесткие навыки, даже не мягкие навыки, а метанавыки, как «навыки навыков», развитие которых зависит только от человека, которые усиливают все остальные имеющиеся компетенции и навыки.

Цель представленного исследования – дать комплексную характеристику метанавыков как одного из основных элементов саморазвития человека.

На основании поставленной цели главные задачи состоят в том, чтобы выявить метанавыки, отвечающие за саморазвитие человека, доказать их актуальность для самосовершенствования, определить основные средства их развития, а также спрогнозировать метанавыки, которые не будут терять своей значимости в ближайшем будущем. В этой связи мы будем акцентировать наше внимание на тех метанавыках, которые способствуют саморазвитию личности, поскольку, как справедливо отмечает Л.В. Килимова, «саморазвитие личности – это осознанное, целенаправленное развитие конкретных качеств и способностей личности, вызывающих ее неудовлетворенность» [2, с. 7].

Гипотеза настоящего исследования: формирование метанавыков является одним из основных элементов саморазвития личности.

Литературный обзор

По мнению В.Е. Степановой, саморазвитие является «показателем оценки благополучного развития общества и его воспроизводящего института – образования» [10, с. 3]. Трудно не согласиться с такой точкой зрения, поскольку чем больше мыслящих молодых людей, постоянно развивающихся в разных сферах жизни и профессиональной деятельности мы будем встречать, тем более процветающее общество мы сможем построить и обеспечить ему устойчивое развитие во всех сферах жизни.

М.А. Щукина рассматривает процесс саморазвития с психологической точки зрения и отмечает, что «в позитивном ключе саморазвитие предстает как инструмент самосозидания, самодостраивания, роста личности в направлении "идеального Я". В нейтральном – как инструмент качественного самоизменения в направлении выбираемого личностью "альтернативного Я"» [13, с. 8.]. Эта позиция близка авторам статьи, и она будет обоснована с точки зрения метанавыков, позволяющих достичь некой «идеальной» личности, стремящейся к постоянному совершенству. Тема исследования интересует исследователей на протяжении нескольких последних десятилетий, особенно зарубежных ученых.

Э. Минделл при использовании термина «метанавыки» упор делает на общие духовные установки и такие личностные качества как принятие, сострадание, уважение и терпение [14]. М. Ноймайер,

описывая такое понятие как «метанавыки», выделяет пять ключевых: эмпатию, системное видение, креативность или мечтательность, созидание и обучение [16].

Одни из исследователей пытаются найти, в чем же разница между «метанавыками» и «мягкими навыками» (soft skills). Другие исследователи выстраивают классификации тех навыков, которые прямо не связаны с профессиональными компетенциями, но развитие которых жизненно необходимо каждому профессионалу, что подтверждается многими статистическими данными [11].

Российские ученые в большей степени внимание уделяют тому, как наилучшим образом развить тот или иной метанавык в целом для личностного развития, либо для конкретной профессиональной сферы, а лучше – все сразу. Много исследований также проводится с целью поиска возможностей встраивания развития метанавыков в формальный образовательный процесс в школах, колледжах, вузах [3].

Тем не менее, все исследователи единодушны в одном – современному человеку метанавыки не просто нужны, их необходимо развивать в течение всей жизни.

Материалы и методы

Исследование основано на анализе научных публикаций, диссертаций по вопросам самообразования и формирования метанавыков. Во всех исследованиях отмечается тесная косвенная взаимосвязь двух этих вопросов, но никто из исследователей не объединял их в контексте того, что развитие метанавыков становится одним из основных элементов самообразования человека.

Для определения способов развития метанавыков в процессе самообразования использовался метод моделирования, который позволил выделить наилучшие практики, которые можно использовать при саморазвитии человека без контроля со стороны преподавателя и иных участников формальной системы образования.

Результаты и обсуждение

Что такое метанавыки, и как они помогают личности в его саморазвитии? В целом метанавыки – универсальные способности, которые помогают человеку учиться и адаптироваться в новых условиях. Дэниел Пинк отмечал, что метанавыки «позволяют вам решать проблемы, адаптироваться и находить новые решения в условиях неопределенности» [8]. Действительно, метанавыки выходят за рамки конкретных областей знаний и технологий, позволяя человеку обучаться и становиться успешным в различных сферах деятельности. В свою очередь В. Плиткин отмечал, что «метанавыки – это фундамент, который отвечает за то, чтобы человек быстро учился, уверенно принимал решения, гибко реагировал на постоянно меняющуюся реальность» [9].

Чтобы разграничить всем известные понятия «мягкие навыки» (soft skills) и метанавыки воспользуемся формулировкой авторов сайта

4brain.ru, которая гласит, что если soft skills – это, так или иначе, умение решать задачи, то metaskills – это уже умение создавать возможности [15]. Таким образом, понятие «метанавыков» в настоящее время применяется как расширенная характеристика мягких (для русского языка наиболее приемлемый вариант – это надпрофессиональных) навыков, развитие и формирование которых актуально встраивать в образовательные программы. В свою очередь формирование метанавыков становится неотъемлемой частью самообразования и саморазвития человека.

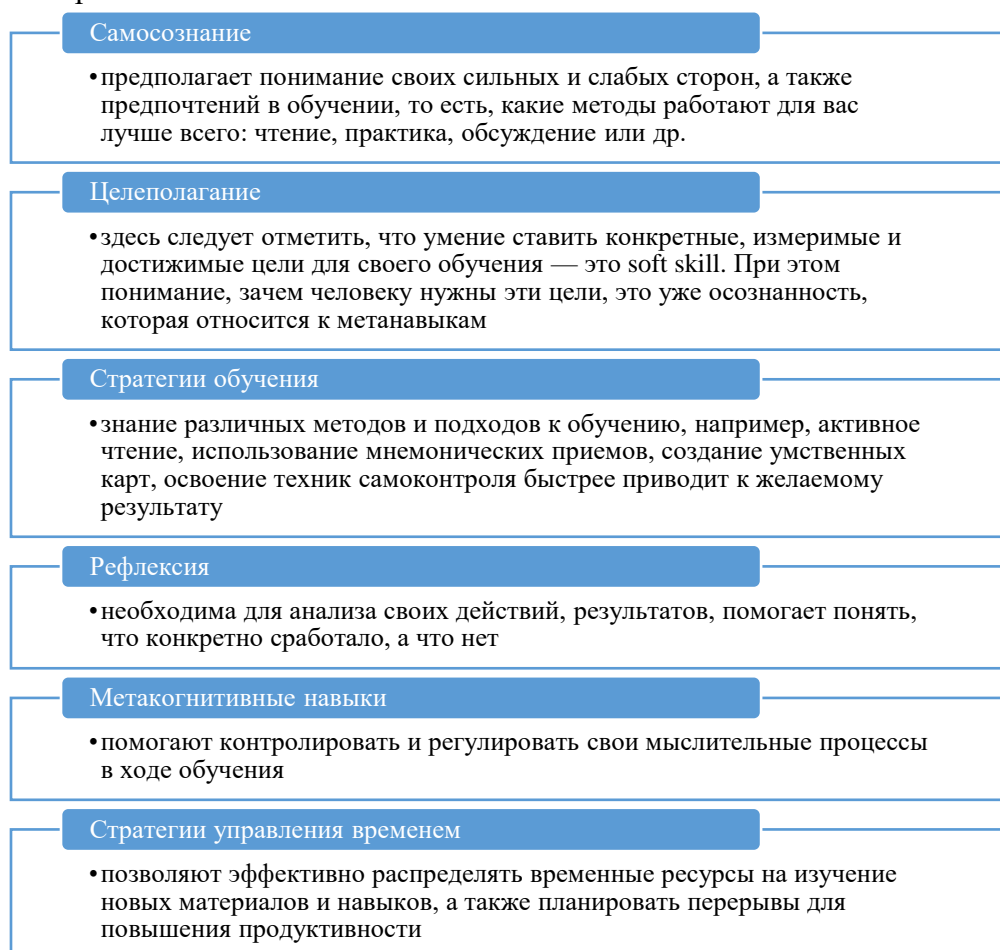


Рис. 1. Ключевые компоненты метанавыка «умение учиться» (навык формирования навыков)

Саморазвитие личности в современном обществе обусловлено множеством факторов, основными из которых являются такие, как поиск новой профессии в быстро меняющемся мире и необходимость постоянно повышать свою квалификацию в выбранной сфере. Как справедливо отмечает П. Шуравин, «неважно, кем вы работаете, – повышать квалификацию придется всем, иначе вы быстро потеряете

конкурентоспособность и на ваше место придут более компетентные коллеги» [12, с. 14]. Основой для саморазвития является современная эпоха смежных дисциплин, так как именно постоянное улучшение самого себя позволяет «сохранить репутацию и не выставить себя дураком» [Там же, с. 18]. Изучение различных наук помогает человеку разбираться во всех современных тенденциях беспристрастно, с некоторым здравым критицизмом.

В нашей статье мы рассмотрим несколько ключевых метанавыков для саморазвития человека, а также техники и методы их развития, которые можно освоить самостоятельно, без посещения учебных заведений. Прежде всего необходим метанавык «умение учиться» или, другими словами, «навык формирования навыков». Саморазвитие прямо связано со способностью осознавать свои собственные методы обучения и адаптировать их в зависимости от материала, целей и психологических особенностей личности. Это помогает избежать разочарования и неэффективности в обучении, так как человек понимает, что именно работает для него. Метанавык «умение учиться» (навык формирования навыков) включает в себя несколько ключевых компонентов (рис. 1).

Алгоритм развития навыка умения учиться не сложный, но требует выполнения каждого шага (рис. 2).

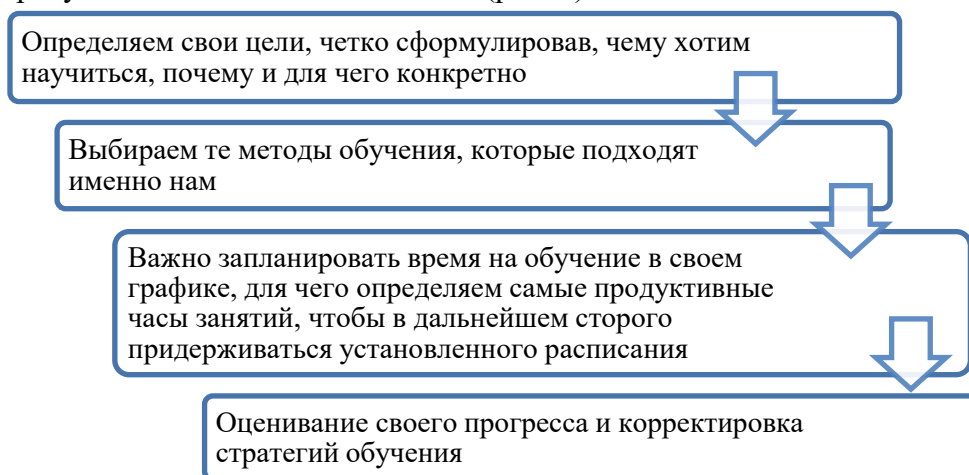


Рис. 2. Алгоритм развития навыка умения учиться

В процессе формирования этого навыка придется комбинировать различные методы и подходы к обучению, в том числе набирающие популярность видеоуроки, обсуждения, практические занятия. В ходе занятий полезно вести дневник обучения, в котором можно записывать интересные моменты, делать конспекты уроков, а также выделять для себя то, что работает хорошо, и что не подходит или не дает результатов. Для ведения дневника можно использовать и электронные ресурсы (Coursera, Khan Academy, Man progress, ColorNote, SingularityApp и др.). Записи в дневнике в дальнейшем послужат источником рефлексии. На

этапе оценивания своего прогресса и корректировке стратегий обучения важно найти компетентного собеседника или преподавателя, с которым можно обсудить результаты и получить конструктивную обратную связь.

Развитый метанавык «умение учиться» создает фундамент для постоянного саморазвития и адаптации к меняющимся условиям жизни и работы и тесно связан со следующим по значимости метанавыком – самоменеджмент. В контексте представленного исследования не стоит отождествлять тайм-менеджмент и самоменеджмент. По сути, человек объективно не может управлять временем. Однако использовать ресурс времени эффективно и с максимальной пользой для себя – задача вполне выполнимая. Почему самоменеджмент является важнейшим метанавыком для саморазвития? Успешное саморазвитие требует организованности и способности планировать время и ресурсы. Это включает постановку целей, эффективное использование временных ресурсов и умение избегать прокрастинации. Овладение метанавыком самоменеджмента требует практики и применения различных стратегий. Доказала свою эффективность методика SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) для постановки как краткосрочных, так и долгосрочных целей. Когда цели четко прописаны, наступает очередь приоритизации задач для их достижения. В этом может помочь матрица Эйзенхауэра, которая позволяет разделить задачи (цели) на важные и срочные, сосредоточившись на приоритетах. На каждую задачу необходимо отводить определенное время, поэтому письменная фиксация ежедневных и еженедельных задач позволит эффективно распределять время и на работу, и на отдых.

Для повышения эффективности и продуктивности использования временных ресурсов хорошо помогают методика блокирования времени (time blocking), метод Помодоро (работа с интервалами по 25 минут с перерывами) или метод «двухминутного правила» (если задача занимает меньше двух минут, ее выполняют сразу).

Чтобы научиться избегать прокрастинации, разработано много техник, которые тесно связаны с управлением временем. Выделить можно метод «пустого списка», который исходит из обратной позиции планирования: фиксировать уже сделанные дела вместо их перечня заранее. Этот способ позволяет не чувствовать внутреннего давления и чувства вины из-за большого количества задач, которые требуют выполнения. Однако он требует высокого уровня осознанности.

Мы уже упоминали о важности рефлексии и самоанализа своих успехов и неудач. И, по-прежнему, ведение дневника (желательно вручную в блокноте/тетради) является эффективной стратегией, позволяющей своевременно корректировать свои действия и записывать идеи. Постоянная практика и применение указанных стратегий способствует овладению метанавыком самоменеджмента и повышает общую эффективность в работе и жизни. Активное использование приложений

для планирования, таких как Todoist или Trello дисциплинирует и заметно сокращает время на достижение определенного навыка.

Необходимо помнить, что развитие метанавыка самоменеджмента сопровождается воспитанием эмоциональной устойчивости и снижает стресс. В настоящее время ученые, педагоги и практикующие психологи указывают на то, что эмоциональный интеллект (EQ) становится важным метанавыком не только для успешного взаимодействия с другими людьми, но и для собственного развития, особенно эмоциональной сферы в наш цифровой век. Именно эмоциональный интеллект управляет другими навыками: помогает осознавать, регулировать как свои эмоции, так и эмоции других людей, развивать лидерские качества, принимать решения. Метанавык «эмоциональный интеллект» – универсален. И в работе, и в личной жизни он улучшает взаимоотношения с людьми, помогает избежать конфликтов. Кроме того, он усиливает когнитивные способности. Можно выделить пять компонентов эмоционального интеллекта (рис. 3).



Рис. 3. Компоненты эмоционального интеллекта

Развивать эмоциональный интеллект необходимо через рефлексию, самообучение, критическое мышление и чтение книг по тематике. К конкретным приемам можно отнести «колесо жизни» (определение значимости каждой сферы своей жизни), осознанные дыхательные техники, «шаг назад» (наблюдение за своими реакциями со стороны, как бы отстраняясь от того, что происходит).

Невозможно заниматься саморазвитием без творческих и нестандартных подходов к своему обучению, поэтому креативность и инновационное мышление обязательно входят в список необходимых метанавыков. Эти метанавыки позволяют находить новые подходы к изучению материала, генерировать идеи и решать проблемы нестандартно.

Инструментами развития данного метанавыка могут служить креативные воркшопы, мозговые штурмы, использование таких методик, как «6 шляп мышления» Эдварда де Боно [1], и изучение креативных тренингов.

Креативность предполагает решение задач необычными способами, поэтому полезно тренировать мозг через загадки и головоломки, игры в ассоциации. Человеку необходимо развивать наблюдательность и любопытство, записывать свои наблюдения и интересные идеи, изучать смежные области знания, много читать и анализировать. Здесь будет уместно использовать цветные решения, так как «многоцветность стимулирует память и творческое мышление, вдохновляет на изучение нового. Комбинация цвета и слов помогает мыслить креативнее, потому что активизирует сразу оба полушария мозга» [6, с. 107].

М. Леви предложил простой способ поиска нестандартных решений и идей. Техника «свободного письма» (фрирайтинга) – «это оперативный способ переносить мысли на бумагу, позволяющий выйти на такой уровень мышления, какого часто сложно достичь в течение обычного рабочего дня» [4, с. 13]. Разновидностей этой техники много, но для начала можно выработать полезную привычку записывать вопросы, возникающие при чтении книг, подчеркивать интересные мысли. В будущем этот навык сократит время для решения задач и послужит основой для новых проектов и статей.

Кроме того, для развития метанавыков креативности и инновационного мышления полезно расширить окружение и изменить некоторые привычки. Встреча и общение с непохожими на вас людьми, работа в новых местах и командах провоцирует на новые стимулы, новые идеи, а, следовательно, необычные варианты решения задач. Креативность и инновационное мышление будут успешно развиваться при освоении еще одного важного метанавыка – адаптивности мышления. И, если мягкий навык «умение планировать» довольно подробно описан в бизнес-литературе и книгах по саморазвитию, то связанный с ним метанавык «адаптивность мышления» только становится предметом изучения многих исследователей. Он предполагает возможность вовремя почувствовать изменения и необходимость корректировки плана. Такой метанавык необходимо тренировать всю жизнь. В этом может помочь участие в различных дебатах и дискуссиях, а также такие упражнения, как «что если?» (задавать себе вопросы с построением разных сценариев: что, если я поменяю сферу деятельности; что, если я перееду в другой город и т.д.), «изменение перспективы» (рассмотрение ситуации с разных позиций, в том числе оппонента).

Саморазвитие человека требует нахождения, обработки и структурирования большого количества информации. Такой навык можно назвать критическим мышлением, и он относится к группе мягких навыков. В процессе обработки информации человек развивает в себе

«способность увидеть неочевидные взаимосвязи и последствия» [7] использования этой информации. И такой метанавык, связующий все остальные, можно назвать «интегральное восприятие» или «интегральное мышление». Этот метанавык включает в себя способность рассматривать мир как единое целое, состоящее из множества взаимосвязанных между собой элементов; умение определять и учитывать не только свои интересы, но и интересы других людей, общества, государства, мира в целом. Для развития этого метанавыка полезно изучать различные области знания (гуманитарные, технические, и выявлять взаимосвязи между ними), общаться с людьми разных культур и профессий. В качестве конкретных упражнений можно выделить: «мозговой штурм наоборот» (к существующей проблеме сначала искать способы не ее решения, а усугубления, ухудшения), «альтернативное использование» (для обычного предмета найти и предложить нестандартные способы использования).

Таким образом, из всего многообразия метанавыков, которые сейчас рассматриваются многими исследователями в целях самосовершенствования человека, нами выделены следующие, которые не потеряют актуальность еще долгое время: умение учиться, самоменеджмент, эмоциональный интеллект, креативность и инновационное мышление, адаптивность мышления, интегральное мышление.

Заключение

1. Развитие метанавыков (умения учиться, самоменеджмента, эмоционального интеллекта, креативности, адаптивности и интегрального мышления) является фундаментальной основой для эффективного и осознанного саморазвития личности в условиях постоянных изменений. Целенаправленное культивирование метанавыков выступает не просто элементом, а стратегическим ресурсом саморазвития, обеспечивающим долгосрочную личностную устойчивость и конкурентоспособность в будущем. Формирование данных метанавыков позволяет личности самостоятельно выстраивать траекторию своего роста, гибко адаптироваться к новым вызовам и преобразовывать возможности в достижение жизненных и профессиональных целей.

2. Предложенные в исследовании практические методы и алгоритмы (такие как SMART, рефлексивные техники, «свободное письмо» и другие) предоставляют человеку конкретные инструменты для самостоятельного развития ключевых метанавыков вне формальной системы образования. Взаимосвязь и взаимодополняемость рассмотренных метанавыков создают синергетический эффект, усиливая общую способность к непрерывному обучению, инновационной деятельности и гармоничному взаимодействию с окружающим миром.

3. Метанавыки являются не только основой личностного саморазвития, но и движущей силой, «установкой на рост» (гибкое

мышление, growth mindset). Проведенное исследование убеждает нас, что интеллект и способности не только можно, но и нужно развивать через усилия, обучение и рефлекссию. Практически во всех методиках и техниках по развитию метанавыков, которые были обозначены в данной статье, делается акцент на грамотную постановку целей, непрерывное освоение чего-либо нового, фиксация этого на бумаге, постоянную рефлекссию.

4. Саморазвитие может идти спонтанно, но наибольшую актуальность в современном мире приобретает построение каждым человеком собственного плана саморазвития, в который должны быть включены основные метанавыки, эффективные и востребованные через продолжительное время и служащие основой для формирования новых навыков (профессиональных, надпрофессиональных, метанавыков).

Список литературы

1. Боно де Э. Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач Эдвард де Боно / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2015. 172 с.
2. Килимова Л.В. Влияние информационных технологий на саморазвитие личности: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Курск, 2003. 28 с.
3. Климкович Е.В., Киселев А.П. Формирование медиакомпетентности молодежи как необходимого компонента развития метанавыков современного человека // МедиаВектор. 2024. №13. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mediakompetentnosti-molodezhi-kak-neobhodimogo-komponenta-razvitiya-metanavykov-sovremennogo-cheloveka> (дата обращения: 18.11.2025).
4. Леви М. Гениальность на заказ / пер. с англ. Олега Мацака. М.: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2013. 224 с.
5. Матусова Н. О каких навыках будущего твердят нам ученые и визионеры? 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/entry/171606/>
6. Навыки современного юриста: soft skills, повышающие эффективность и качество жизни / под ред. А. Сорокиной и Д. Грица. М.: Статут, 2021. 460 с.
7. Низовских Н.А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01. М., 2010. 45 с.
8. Пинк Д. Драйв: Что на самом деле нас мотивирует. М.: Альпина Паблишер, 2012. 274 с.
9. Плиткин В. «Фундамент человека будущего»: что такое метанавыки и почему важно развивать их с детства // Вечерняя Москва. 02.08.2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://vm.ru/society/1069915-fundament-cheloveka-budushego-chto-takoe-metanavyki-i-pochemu-vazhno-razvivat-ih-s-detstva> (дата обращения: 17.10.2025)
10. Степанова В.Е. Философско-методологические основания саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Якутск, 2003. 28 с.
11. Томских А.А., Старостина С.Е., Протасова С.В. Приоритет-2030: от универсальных компетенций к профессиональному успеху // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prioritet-2030-ot>

universalnyh-kompetentsiy-k-professionalnomu-uspehu (дата обращения: 12.11.2025).

12. Шуравин П.В. Ключевые навыки. Как научиться чему угодно, сменить профессию и начать новую жизнь. СПб.: Питер, 2022. 352 с.: ил. (Серия «Сам себе психолог»).
13. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2015. 53 с.
14. Mindell A. Metaskills: the spiritual art of therapy. 1995. U.S.A.: New Falcon Publications. 190 p.
15. Metaskills vs Soft skills: что важнее. [Электронный ресурс]. URL: <https://4brain.ru/blog/metaskills-vs-soft-skills-что-важнее/> (дата обращения: 23.10.2025).
16. Neumeier M. Metaskills: five talents for the robotic age. 2013. U.S.A.: New Riders. 280 p.

Об авторах:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: elenastap@gmail.com

ШМУРЫГИНА Ольга Владимировна – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии и гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России» (620062, г. Екатеринбург, Мира, 22), e-mail: shmur-olga@yandex.ru

Meta-skills as the foundation for personal self-development

E.V. Astapenko¹, O.V. Shmurygina²

¹Tver State University, Tver

²Ural State Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Yekaterinburg

In today's world meta-skills – universal abilities that enable learning and adapting to change—are becoming a key factor in successful self-development. This article examines the most important of these: learning skills, self-management, emotional intelligence, creativity, and adaptive thinking. The authors offer specific methods and practices for independently developing these skills, ensuring sustainable personal development over the long term.

Keywords: *meta-skills, self-development, flexible thinking, emotional intelligence.*

Принято в редакцию: 05.10.2025 г.

Подписано в печать: 02.02.2026 г.

УДК 37(091):786.2
Doi: 10.26456/vtspyped/2026.1.160

**Формирование фортепианного образовательного
пространства России в единстве просветительских,
концертных и досуговых практик:
концепция В.Ф. Одоевского**

Е.Г. Милюгина, А.Д. Мерзликин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

На основе системного анализа музыкальных рецензий, критических статей и дневников В.Ф. Одоевского середины 1820-х – 1860-х гг. реконструирована его концепция формирования фортепианного образовательного пространства России. Историко-культурная динамика этого процесса, пунктирно задокументированная Одоевским на протяжении сорока лет, проанализирована в логике диалога русской и европейской музыкальных традиций. В результате мультимодального анализа этих свидетельств в единстве ценностно-смыслового, музыкально-коммуникативного и музыкально-социализирующего аспектов выявлены представления Одоевского о содержании и функциях просветительских, концертных и досуговых практик в фортепианном образовательном пространстве. Историко-педагогическая ценность идей Одоевского определена в логике концепции обратной связи.

***Ключевые слова:** фортепианная педагогика, русская фортепианная школа, диалог культур, фортепианное образование, музыкальное просветительство, концертная практика, фортепианный досуг, музыкальная журналистика, В.Ф. Одоевский, И.С. Бах, Дж. Филд, Д. Шпревиц, А.И. Дюбюк, Т.И. Филиппов.*

Вступление. В спектр исследовательских и творческих интересов Владимира Фёдоровича Одоевского (1804–1869) – мыслителя, писателя, педагога – всегда входила музыка: ее философия, теория и история, ценностные парадигмы национальных школ, художественная коммуникация и эстетическая социализация артистов и слушателей и мн. др. Концепт «музыка» признан центральным в концептосфере его личности (Д.Д. Дрошнев [6, с. 9]). Осмысляя музыку как один из «общественных термометров» [18, с. 178], Одоевский считал музыкальное развитие нации мерилom ее культурной состоятельности. Наблюдения за мастерством исполнителей, социализацией слушателей и динамикой становления музыкального просвещения в Москве и Петербурге, сделанные на протяжении сорока лет, отразились в его журнальных рецензиях, критических статьях и дневниках. Систематизация этих материалов позволяет восстановить летопись формирования музыкального образовательного пространства России 1820–1860-х гг.

Особое внимание в этой летописи Одоевский – одаренный пианист, изобретатель клавишных инструментов: кабинетного органа «Себастианон» (мастерская Г. Мельцеля, конец 1840-х гг.) и энгармонического рояля (мастерская А. Кампе, 1864) [26] – уделил фортепианному искусству. Он стал свидетелем формирования отечественной фортепианной педагогики в условиях кросскультурных взаимодействий с ведущими европейскими школами. Исследователи выявили влияние на ее становление лондонской (Н.П. Толстых [25]), немецкой (Д.Г. Ломтев [11]), венской (М. Kroll [29]) и парижской (А.Д. Алексеев [1]) школ. Однако специфику и результативность этого влияния определяли не только ключевые фигуры этого диалога, но и персоналии так называемого второго плана – концертанты и педагоги, реальные участники этого движения, чьи имена были на слуху у современников, а ныне прочно забыты. Свидетельства Одоевского позволяют восполнить эти пробелы в истории русского фортепианного образования.

Не менее решающей для моделирования в России устойчивых фортепианных образовательных практик стала развернувшаяся во второй трети XIX в. сеть социально и содержательно разнообразных музыкальных контактов – от публичных концертов до частного фортепианного досуга в столицах и провинции (И.Ф. Петровская [21], Е.М. Шабшаевич [27], С.И. Дорошенко [4]). И если проблема изучения персонального вклада ведущих исполнителей и педагогов в становление русского пианизма постепенно решается, то формирование в этом взаимодействии широкого фортепианного образовательного пространства в единстве просветительских, концертных и досуговых практик требует более системного исследования. И здесь наблюдения Одоевского также информативно и оценочно незаменимы.

В этой связи музыкальная журналистика и дневники Одоевского представляют исключительно ценный материал для решения *теоретической проблемы исследования*, связанной с реконструкцией процесса формирования фортепианного образовательного пространства в России второй трети XIX в. Свидетельства Одоевского позволяют уточнить систему персоналий диалогического взаимодействия русской и европейских школ пианизма и продуктивность его основных форм. Исторически обусловленная востребованность и поликультурная модальность этой деятельности определили *конкретную проблему исследования* – выявить представления Одоевского о содержании и функциях просветительских, концертных и досуговых практик в формировании фортепианного образовательного пространства России.

Цель исследования – реконструировать разработанную Одоевским концепцию формирования фортепианного образовательного пространства России в единстве просветительских, концертных и досуговых практик. Квалифицировать фортепианную летопись Одоевского как концепцию, сложившуюся в результате сорокалетних

аналитических наблюдений за развитием отечественной культуры и образования, позволяют его исследовательские установки на познание частного в контексте «всеобщего чертежа наук» [цит. по: 24, с. 140], проходящие лейтмотивом через все его работы и устремленные к «созданию пространства для философской рефлексии» (Р.Ю. Кузьмин [9, с. 106]). Применительно к фортепианной культуре России такой «всеобщий чертеж» включает не только общепедагогическую прогностику (Г.А. Праслова [22], Е.В. Николаева [15]), но и оценки потенциала просветительских, концертных и досуговых практик в ценностно-смысловом, музыкально-коммуникативном и музыкально-социализирующем аспектах. В этом контексте поиск Одоевским национальной идентичности отечественной музыкальной педагогики целесообразно не ограничивать ценностями православной музыки (А.П. Козырев [8]), но связать также с феноменом фортепианной культуры.

Методология исследования носит комплексный междисциплинарный характер. Биографический метод применен для определения ценностно-смысловой позиции Одоевского в вопросах фортепианного искусства и образования. Системный анализ материала использован для реконструкции хроники концертной деятельности пианистов европейских и русской школ в контексте музыкальных событий эпохи. Мультиmodalный анализ этих свидетельств и метод исторической актуализации проблемы стали ведущими при реконструкции концепции формирования фортепианного образовательного пространства в единстве просветительских, концертных и досуговых практик. Метод диахронического анализа позволил выявить представления Одоевского о национальной идентичности фортепианного искусства и миссии фортепианного образования и фортепианного досуга в России.

Временные рамки исследования – середина 1820-х – 1860-е гг. Нижнюю их границу определяет начало творческой самореализации Одоевского как музыкального журналиста и критика, верхнюю – завершение жизненного и творческого пути и концептуальное обобщение его итогов в работах и дневниковых записях последних лет.

Материал исследования – музыкальная журналистика и критика [17, 18] и дневники [16, 19] В.Ф. Одоевского. Запечатленные в них живые оперативные отклики на фортепианные события эпохи позволяют выявить многоуровневую реакцию высокообразованного аналитика, оценивающего культуру и артистов, и слушателей. Хроникальный характер

этих откликов позволяет проследить динамику анализируемых процессов и их оценок в системе эстетических установок исполнителей и слушателей и реконструировать процесс формирования фортепианного образовательного пространства в единстве

просветительских, концертных и досуговых практик персоналий разных масштабов и дарований.

Результаты исследования. Для реконструкции разработанной Одоевским концепции мы проанализировали материалы исследования в ценностно-смысловом, музыкально-коммуникативном и музыкально-социализирующем аспектах.

Ценностно-смысловое самоопределение Одоевского в пространстве музыкальной культуры Европы и России. Одоевский сформировался как пианист и музыковед в пространстве диалога разных национальных традиций. Ему, урожденному москвичу, с юности включенному в мультикультурный мир первопрестольной с его отчетливо выраженным фольклорным началом, посчастливилось учиться у лучших фортепианных педагогов Москвы – воспитанника тюрингской органно-клавирной школы Д. Шпревица (1773–1844) и виртуоза лондонской пианистической школы Дж. Филда (1782–1837) [18, с. 30]. Взаимодействие русской, немецкой и лондонской музыкальных традиций определило систему ценностей Одоевского и ведущие направления его музыкально-педагогической самореализации.

Д. Шпревиц (в России в 1795–1832, в Москве в 1799–1829) транслировал в России ценности бахианства. Земляк прославленных тюрингских Бахов [30], он освоил клавирную игру у эрфуртского органиста И.Х. Киттеля – одного из последних и любимейших учеников И.С. Баха [28]. Наследник традиции, Шпревиц вместе с другим воспитанником Киттеля, блестящим исполнителем и педагогом И.В. Гесслером (1747–1822, в России с 1792, в Москве в 1794–1822), способствовал знакомству московских музыкантов и меломанов с новым для них органно-клавирным искусством Баха. (Закреплению этой традиции в Петербурге на рубеже веков Россия обязана И.Г.В. Пальшау – воспитаннику И.Г. Мютеля, также одного из последних учеников Баха, а позже органным концертам И. Черлицкого и др. [7, с. 411].) Считается, что именно Шпревиц ввел Одоевского в музыкально-философское и музыкально-педагогическое наследие школы Бахов, заложив тем самым основы его бахианства [14, с. 72]. Оценить вклад Шпревица в формирование Одоевского как пианиста и музыковеда трудно, так как в опубликованных материалах он не отражен; но просветительский опыт учителя-баховеда был учеником принят и творчески продолжен в фортепианных транскрипциях Баха, музыкально-просветительских практиках и досуговом музицировании.

Дж. Филд (в России с 1802, в Москве в 1822–1831, 1835–1837) стал для Одоевского и его современников высшим, «неподражаемым» пианистическим идеалом [18, с. 100]. Гениальный воспитанник М. Клементи, в молодости покоривший своим искусством Европу, а затем и Петербург, Филд в зрелый, московский период творчества был по праву признан непревзойденным виртуозом России. Современников

восхищала его «сильная, мягкая и отчетливая игра» (М.И. Глинка [3, с. 15]) и «дивный способ прикосновения к клавишам», который оживлял казавшийся безжизненным инструмент и побуждал его петь (анонимный автор [2, с. 505]). Одоевский не оставил подобных прямых описаний игры своего кумира – для него Филд навсегда стал абсолютным критерием оценивания исполнительского искусства других, неким художественно-эстетическим «термометром» развития европейского и русского пианизма. (Термин «термометр» в искусствоведческом дискурсе Одоевского означает инструмент определения уровня совершенства искусства, музыкального и художественного образования общества, «разумного и нравственного преуспевания» нации и т.п. [18, с. 111, с. 132, с. 243, с. 247].) Этим уникальным «термометром» Одоевский оценивал в своей фортепианной летописи художественный уровень концертных практик иностранных и отечественных артистов в ценностно-смысловом, музыкально-коммуникативном и музыкально-социализирующем аспектах.

В условиях мультимодальной культуры Москвы сформировался и интерес Одоевского к русскому этномелосу. Метод исторической реконструкции позволяет связать этот интерес с общением юного пианиста со Шпревицем в годы обучения в Московском университетском благородном пансионе (1816–1822). Готовя музыкальную редакцию сборника «Древние российские стихотворения, собранные Киршею Даниловым» (М., 1818) и осмысляя на рубеже 1810–1820-х гг. ее общественный резонанс, Шпревиц не мог не обсуждать этот свой опыт с учениками (в современных фольклористических справочниках это не отражено [23, т. 3, с. 780–789, т. 5, с. 698–699]). Не случайно, обратившись в 1850–1860-е гг. к специальному изучению русского этномелоса, Одоевский пристально проанализировал метод Шпревица и, признав его ошибочным, поставил задачу аутентичной нотации отечественного народного песенного наследия. Помимо собственно фольклористического значения, ее решение имело самое непосредственное отношение к формированию фортепианного образовательного пространства.

Проанализируем выделенные доминанты педагогической концепции Одоевского: просветительские, концертные и досуговые практики пианизма – более подробно.

Феномен Баха и просветительские досуговые практики Одоевского. При всем своем неординарном даровании, Одоевский не стал концертирующим пианистом, но сформированные в мультикультурном пространстве Москвы музыкальные ценности дали мощный импульс его исследовательской и просветительской деятельности. Ценностно-смысловой доминантой органно-клавирной и фортепианной культуры Европы для него навсегда стал Бах, получивший новую жизнь в фортепианных транскрипциях.

В молодости Одоевский, по воспоминаниям друзей, «играл с удивительной быстротой и беглостью на фортепиано самую трудную музыку, между прочим Баховы фуги» (Ек. Вл. Львова [цит. по: 18, с. 30]) и «был ученый музыкант ... Бахова музыка была ему как своя. На Филдов лад играл он превосходно, прямо читая ноты» (В.Ф. Ленц [10, с. 472]). Любовь к Баху и стремление познакомить широкого читателя с ценностями бахианства побудили его написать новеллу «Себастьян Бах» (1834), ставшую началом его просветительской пропаганды творчества гения. Вспоминая то время, он признавался: «Для меня Бах был почти первую учебною музыкальною книгою, которой большую часть я знал наизусть. Ничто тогда так меня не сердило, как наивные отзывы любителей о том, что они и не слыхивали о Бахе» [18, с. 406].

Открывать незнакомые соотечественникам творения любимого гения Одоевский продолжал и в зрелые годы. Записывая в дневнике 10 декабря 1860 г. впечатления о вечере Музыкального общества, он с удовлетворением отметил: «Публика наша подвинулась – играли из Passion-Musik <Die Passion / Страсти> Баха, – 10 лет тому назад все бы расхохотались» [19, с. 119]. Настойчиво продолжая просветительскую работу, он писал фортепианные транскрипции – «перекладывал Бахов хорал <из Ich habe mein Such etc.> для органа и фортепиано» – и делал наброски к сочинению для органа на тему фуги Баха («Fugue de Seb. Bach») e moll (1864) [16, с. 121, с. 269], собирал единомышленников на частные музыкально-просветительские вечера, программа которых включала и нового для русских слушателей Баха, и др. Так на вечере 15 мая 1867 г. прозвучали «два неизвестных концерта Баха, изданные <З.В.> Деном» [16, с. 191]. Обращение к нотным изданиям З.В. Дена – немецкого музыковеда, учителя М.И. Глинки и А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, соучредителя Лейпцигского Баховского общества, – свидетельствует о постоянных и прочных связях Одоевского с немецкими баховедами, а само исполнение этих концертов его друзьями – профессорами Московской консерватории скрипачом Ф. Лаубом и пианистом Н.Г. Рубинштейном – о намерении педагогов-концертантов внедрить эту музыку Баха в репертуар консерваторских студентов. До конца жизни Бах оставался для Одоевского высшим «масштабом для оценки всех музыкальных произведений», достоинство которых он признавал «лишь в той мере, насколько они приближаются к сочинениям Себастьяна Баха» [18, с. 650].

Феномен Филда и концертные практики пианистов в оценке Одоевского. Феномен Филда позволил Одоевскому создать своего рода шкалу для оценки всех уровней исполнительского искусства пианистов – от художественного владения инструментом во всей полноте его звуковых возможностей («...езде первый аккорд его <Филда> уже уничтожал всех его соперников; под пальцами Филда фортепианы делаются совсем другим инструментом: он господин своего инструмента, когда соперники его – только хорошие управители» [18,

с. 100]) до аккордной и пассажной техники – «камня преткновения для сочинителей фортепианистов (разумеется, за исключением Филда)», умения выбрать действенную аппликатуру, общаться со слушателем и передавать ему музыкальные ценности и смыслы исполняемого произведения и др. [18, с. 183]. Недопустимым в музыкальной социализации артиста Одоевский, вслед за Филдом, считал «фиглярство»: «На афише вы читали имена Баха, Моцарта, Бетховена, Шпора, Вьётана, а на деле выходит всё тот же какой-нибудь г. Пицалкин, желающий выставить напоказ свою микроскопическую самобытность ... подцветить великое творение какими-нибудь сподручными приемами своего рукоделья, подправить Венеру Медицейскую или Аполлона Бельведерского такими пестрыми красками, чтобы в глаза бросались» [18, с. 339].

Осмысляя искусство Филда как ценностный ориентир совершенствования пианизма, Одоевский выстраивал своеобразные градации фортепианного мастерства современных ему концертантов, сравнивая достижения русской и европейских школ и их перспективы. Так австрийского пианиста Фр. Шоберлехнера, ученика И.Н. Гуммеля, он поставил на «средину между Филдом и Гуммелем», но принципиально ниже Филда (1825) [18, с. 100]. В искусстве австрийского пианиста Л. Мейера, ученика К. Черни и Й. Фишхофа, он уловил «особенный отголосок, которым отличался ... незабвенный Филд», расценив его как знак избранности, которым отмечены «свыше только любимцы Аполлона» (1838) [18, с. 174]. Черты манеры Филда он признал и в игре французской пианистки К. Плейель, ученицы Ж. Герца, И. Мошелеса и Ф. Калькбреннера (1838) [18, с. 174]. И лишь в немецком пианисте А. Гензельте, по мнению Одоевского, «возродился Филд, обогащенный всеми тайнами новейшего искусства» (1838): он «умеет быть увлекательным, не выходя из пределов инструмента; его фортепиано не барабан, не пушка, не гитара, – но фортепиано во всей своей полноте, сохраняющее непрерывно свой блистательный характер»; «механизм <пальцев> доведен им до непонятной степени совершенства»; свежесть идей, выразительное пение, энергия и вкус в отделке блистательных фраз – всё соответствовало филдианскому идеалу Одоевского [18, с. 171].

Как известно, отечественные пианисты и педагоги со временем мифологизировали искусство Филда, однако приведенные выше оценки Одоевский сделал при жизни кумира или год спустя после его ухода, что говорит об их соответствии реальности. Значимо и то, что во всех ведущих школах пианизма Одоевский выявил стремление продолжить традицию Филда и соответствовать избранным им высшим ценностям художественно-эстетической коммуникации со слушателем.

Школу Филда Одоевский оценивал как безусловный залог высокого уровня подготовки пианистов и их перспективного будущего. Так ученика Филда И. Рейнгарда, выступавшего в дуэте с учителем, Одоевский счел «едва ли не более счастливым в исполнении, нежели

ученики Гуммеля» (1825) [18, с. 100], а после ухода Филда (1837) прочил ему и его брату как «сохранившим предание о методе царя фортепианистов» бесспорный успех «на этом трудном, для многих чуждом и для немногих доступном пути» [18, с. 138]. Школа Филда, в системе представлений Одоевского о принципах фортепианного обучения, гарантировала и многолетнее качественное владение инструментом. Об этом свидетельствовала долгая пианистическая практика самого Одоевского и его друзей, в числе которых в последний год его жизни оказался и шестидесятилетний А.А. Рахманинов – дед С. Рахманинова. Неугасший пианистический талант этого «тамбовского помещика, ... весьма хорошего музыканта и сочинителя» Одоевский связал с пройденной тем в юности школой Филда [16, с. 228].

Музыку Филда, как и музыку Баха, Одоевский считал «масштабом для оценки» творчества композиторов. Так имя Филда он назвал в ряду лучших авторов инструментальных концертов: В.А. Моцарта, Л. ван Бетховена, Дж.Б. Виотти, П. Роде, И.Н. Гуммеля [18, с. 167], а сравнивая его сочинения с произведениями К. Майера и Гуммеля, отметил некую «щеголеватость» Филда и удивительное искусство «соединять оркестр с фортепианом» [18, с. 170] и др.

Принципиально значимо и стремление Одоевского зафиксировать для потомков «метод царя фортепианистов». Полагая, что собственных наблюдений за искусством Филда для этого недостаточно, он обратился к профессору Московской консерватории А.И. Дюбюку, учившемуся в юности у пианиста-кумира (1826/27–1829/30), с советом «написать записки о Филде» (1868) [16, с. 222]. Через год Одоевского не стало, Дюбюк, очевидно, к идее охладел, и лишь двадцать лет спустя ему напомнил о ней М.А. Балакирев [12, с. 311]. Воспоминания о Филде (Книжки Недели. 1898, декабрь) вышли в свет спустя еще десять лет, уже после ухода Дюбюка. Приписывая Балакиреву инициативу создания этих воспоминаний, современные исследователи искажают историю создания мемуарного контекста русской фортепианной педагогики.

Русский этномелос и проблема национальной идентичности фортепианных образовательных, концертных и досуговых практик. И Шпревиц, и Филд попали в России под обаяние народной музыкальной традиции, и русские песни дали свежий импульс их творчеству. На пробы Филда в этом ключе Одоевский не отозвался, но опыт Шпревица – музыкального редактора сборника Кирши Данилова – вызвал его резкую критику (статьи 1863–1871 гг.). Как и европейские (И. Прач. *Собрание народных русских песен*, составленное Н.А. Львовым. СПб., 1790) и российские (В.Ф. Трутовский. *Собрание русских простых песен с нотами*. СПб., 1776–1795) предшественники, Шпревиц стилизовал русскую народную песню в духе городского романса. Используя при ее фортепианной гармонизации приемы и средства европейской музыки, он, по мнению Одоевского, вслед за Прачем [20] недопустимо исказил

характер и строй русского этномелоса [18, с. 283, с. 320, с. 379]. Этот европоцентристский метод, подхваченный Д.Н. Кашиным (Собрание русских народных песен. М., 1833–1834), А.Е. Варламовым (Русский певец. СПб., 1846) и А.Л. Гурилевым (47 избранных народных песен. СПб., 1849), Одоевский назвал «варламовщиной» [18, с. 334].

Исследователи усмотрели в этой позиции Одоевского «ограниченность и односторонность эстетических критериев» и проявление «чисто субъективных вкусов и пристрастий» (Г.Б. Бернандт [18, с. 45]). Однако система приведенных Одоевским аргументов свидетельствует о глубине его исследовательского подхода и неадекватности подобных оценок. При всем интересе к диалогу культур, Одоевский отстаивал чистоту русской фольклорной традиции: «...совершенная гибель для нашей народной мелодии – вторжение в нашу среду новой итальянской музыки, которая только и питается что сладкими сикстами и септимами, препятствуя развитию нашей народной музыки в ее собственной области и по ее самобытным законам; а между тем народная музыка – дело важное во всех отношениях» [18, с. 283]. В этой принципиальной установке Одоевский не был одинок. Таких же взглядов придерживался его современник Т.И. Филиппов – признанный знаток русской песни. В 1850-е гг. он обратился к А.И. Дюбюку с просьбой фортепианной гармонизации песен из его репертуара и оценил выбранный тем европоцентристский подход как недопустимый [13, с. 166]. Показательно, что в обоих случаях речь идет не об отрицании европейской музыкальной традиции, но о несовместности ее с русским этномелосом.

В отличие от Филиппова, Одоевский осмыслил угрозу, которую представляли европоцентристские обработки для самобытного развития русского этномелоса, не только как фольклорист, но и, что принципиально важно, как педагог. В середине XIX в. в условиях изучения и фиксации русского этномелоса этот материал вошел в учебный репертуар пианистов любителей и, с открытием русских консерваторий, профессионалов, что активизировало подготовку и массовое издание соответствующих фортепианных транскрипций, получивших еще бóльшую популярность в фортепианном досуговом музицировании. Издания Прача (1815, изд. 3) и Шпревица (1818) в 1850–1870-е гг. стали основой многочисленных сборников песен для голоса и фортепиано – от вышедших при жизни Одоевского тетрадей М.А. Стаховича (Собрание русских народных песен. СПб., 1851, 1852; М., 1854) и А.И. Дюбюка (Собрание русских народных песен с вариациями для фортепиано. М., 1855; 130 русских народных песен, собранных и положенных для фортепиано. М., 1865) до опубликованного после его ухода опуса Н.А. Римского-Корсакова (Сборник русских народных песен. Соч. 24. М., 1877) и др. [5, с. 406, 13, с. 167], что требовало проверки аутентичности воссоздания материала. Помимо европоцентристских обработок, аутентичной фортепианной гармонизации русского этномелоса, по

мысли Одоевского, мешал и темперированный строй инструмента. В поисках решения этой задачи он сконструировал энгармонический рояль [26] и внедрил изготовленный для него в мастерской А. Кампе инструмент (1864) в практику песенно-фортепианного досуга своих друзей.

Выводы. Таким образом, ценностно-смысловое ядро разработанной Одоевским концепции формирования фортепианного образовательного пространства России составляют координация и интеграция просветительских, концертных и досуговых практик. Определяя их содержательные, музыкально-коммуникативные и музыкально-социализирующие аспекты, Одоевский видел перспективы в расширении форм музыкального просветительства – от общественных до частных инициатив, в диалогическом совместном поиске пианистами разных национальных школ высшего исполнительского идеала и выборе каждой школой в этом мультимодальном культурном пространстве своей идентичности в соответствии с национальной традицией. С поиском национальной идентичности Одоевский связал и миссию фортепианного образования и фортепианного досуга в России.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3 ч. СПб.: Лань; Планета музыки, 2019–2022. Ч. 1–2. 416 с.
2. Б.п. Фильд // Сын Отечества. 1834. Т. 42, № 15. С. 504–515.
3. Глинка М.И. Записки / подгот. [и предисл.] А.С. Розанов. М.: Музыка, 1988. 217, [4] с., [8] л. ил.: нот. ил.
4. Дорошенко С.И. Зарубежные педагоги-музыканты в России XIX – начала XX века: диалог российской и западноевропейской музыкальной культуры // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 4. С. 154–163.
5. Древние российские стихотворения, собранные Киршею Даниловым. М.: Наука, 1977. 487 с. Литературные памятники.
6. Дрошнев Д.Д. Роль музыкальной лексики в творчестве В.Ф. Одоевского: семантический, когнитивный, стилистический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2015. 27 с.
7. Друскин М.С. Собрание сочинений: в 7 т. / ред.-сост. Л.Г. Ковнацкая. СПб.: Композитор, 2007. Т. 1. 786 с.
8. Козырев А.П. Князь В.Ф. Одоевский в поисках «русской гармонии» // Философия истории философии. 2021. Т. 2. С. 316–330. <https://doi.org/10.21638/spbu34.2021.120>
9. Кузьмин Р.Ю. Музыка как предмет философии: князь В.Ф. Одоевский и начала Московской консерватории // Научный вестник Московской консерватории. 2012. № 3. С. 103–120.
10. Ленц В.Ф. Приключения лифляндца в Петербурге // Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука. М.: Русский Мир, 2006. С. 471–472.
11. Ломтев Д.Г. Немецкие музыканты в России: к истории становления русских консерваторий. М.: Прест, 1999. 208 с.
12. Милий Алексеевич Балакирев. Летопись жизни и творчества / сост. А.С. Ляпунова, Э.Э. Язовицкая. Л.: Музыка, 1967. 599 с.

13. Милюгина Е.Г., Мерзликин А.Д. Московская фортепианная школа середины XIX века перед выбором концепции профессионального развития: опыт А.И. Дюбюка // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1 (70). С. 161–172.
14. Натансон В.А. Из музыкального прошлого Московского университета. М.: Музгиз, 1955. 120 с.
15. Николаева Е.В. В.Ф. Одоевский – основоположник отечественной педагогики музыкального образования как науки // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13(1). С. 9–29. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-1-9-29.
16. Одоевский В.Ф. Дневник. Переписка. Материалы: к 200-летию со дня рождения / ред.-сост. М.П. Рахманова; вступит. статьи и коммент. О.П. Кузина, М.П. Рахманова; науч. ред. М.В. Есипова. М.: Дека-ВС, 2005. 524 с. Труды ГЦММК имени М.И. Глинки.
17. Одоевский В.Ф. Житейский быт / сост. В.Н. Греков. М.: Летний сад, 2021. 388 с.: ил.
18. Одоевский В.Ф. Музыкально-литературное наследие / общ. ред., вступ. статья и примеч. Г.Б. Бернандта. М.: Музгиз, 1956. 723 с.
19. Одоевский В.Ф. «Текущая хроника и особые происшествия». Дневник В.Ф. Одоевского 1859–1869 гг. / вступ. статья Б. Козьмина; ред. текста и предисл. М. Брискмана; коммент. М. Брискмана и М. Аронсона // Литературное наследство. Т. 22–24. М.: Журн.-газ. объединение, 1935. С. 79–308.
20. Пасхалов В.В. Комментарии В.Ф. Одоевского к сборнику Прача // Труды музыкально-этнографической комиссии. М.: Муз.-этнограф. комиссия, 1911. Т. 2. С. 431–434.
21. Петровская И.Ф. Концертная жизнь Петербурга, музыка в общественном и домашнем быту. 1801–1859 годы: материалы для энциклопедии «Музыкальный Петербург». СПб.: Петр. фонд, 2000. 199 с.
22. Праслова Г.А. Музыкальное образование как фактор развития человека в творческом наследии В.Ф. Одоевского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2000. 22 с.
23. Русские фольклористы: библиографический словарь XVIII–XIX вв.: в 5 т. / Российская академия наук, Институт русской литературы (Пушкинский дом); [под ред. Т.Г. Ивановой]. СПб.: Дмитрий Буланин, 2016–2020. Т. 3. 2018. 880 с.; Т. 5. 2020. 989, [2] с.
24. Сакулин П.Н. Из истории русского идеализма. Князь В.Ф. Одоевский: Мыслитель. Писатель. М.: М. и С. Сабашниковы, 1913. Т. 1, ч. 1. VI, 616 с.
25. Толстых Н.П. Русский Фильд: Джон Фильд в русской фортепианной культуре: преемственность и традиции // PianoФорум. 2012. № 4. С. 62–70.
26. Тухманова З. Энгармонический рояль князя В.Ф. Одоевского // Старинная музыка. 2005. № 3–4. С. 23–26.
27. Шабшаевич Е.М. Музыкальная жизнь Москвы XIX столетия и ее отражение в концертной фортепианной практике: дис. ... докт. иск.: 17.00.02. М., 2011. 55 с.
28. Kirsch M. Johann Christian Kittels. Choralbuch für Schleswig-Holstein: Einige Bemerkungen zu den Vierstimmigen Chorälen mit Vorspielen von 1803 // Nordelbingen. 2023. №. 89. S. 65–91. DOI: 10.38072/2941-3362/p4
29. Kroll M. Johann Nepomuk Hummel: A Musician's Life and World. Lanham, Maryland; Toronto; Plymouth, UK: The Scarecrow Press, Inc., 2007. 536 p.

30. Schulze H.-J. Johann Sebastian Bach: Leben und Werk in Dokumenten. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik, 1975. 208 s.

Об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@gambler.ru

МЕРЗЛИКИН Антон Дмитриевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru

**The Russian piano educational space formation
by the unity of enlightening, concert and leisure practices:
V.F. Odoevsky's concept**

E.G. Milyugina, A.D. Merzlikin

Tver State University, Tver

Based on a system analysis of V.F. Odoevsky's music reviews, critical articles and diaries from the mid-1820s to the 1860s, the authors reconstruct his concept for the Russia's piano education space. The historical and cultural dynamics of this process, briefly documented by Odoevsky over a period of forty years, are analyzed within the framework of a dialogue between Russian and European musical traditions. A multimodal analysis of this evidence, integrating value-semantic, musical-communicative and musical-socializing aspects, reveals Odoevsky's ideas regarding the content and functions of enlightening, concert and leisure practices within the piano education space. The historical and pedagogical value of Odoevsky's ideas is determined within the framework of the concept of feedback.

Keywords: *piano pedagogy, Russian piano school, dialogue of cultures, piano education, musical enlightenment, concert practice, piano leisure, music journalism, V.F. Odoevsky, I.S. Bach, J. Field, D. Shprevits, A.I. Dyubyuk, T.I. Filippov.*

Принято в редакцию: 05.12.2025 г.

Подписано в печать: 18.02.2026 г.

Методология и технология профессионального образования

УДК 378.147.88:376.112.4-056.264

Doi: 10.26456/vtsped/2026.1.172

Использование симуляционных образовательных технологий в процессе непрерывного профессионального образования логопедов

О. О. Гонина¹, П. В. Мельниченко²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,
г. Симферополь

Характеризуется сущность и типология симуляционных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки логопедов на разных уровнях образования. Приводится обзор симуляционных технологий, используемых для формирования профессиональных компетенций логопедов на уровне бакалавриата по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», а также в рамках дополнительного профессионального образования. Делается вывод о значении симуляционных образовательных технологий в обеспечении результативности практико-ориентированного обучения для формирования профессиональных компетенций логопедов в процессе непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: *логопедия, практические ситуации, профессиональная подготовка, симуляция, специальное (дефектологическое) образование, симуляционные образовательные технологии.*

В современных динамических социальных условиях при постоянном развитии и совершенствовании логопедических методов и приемов работы очень высока значимость непрерывного профессионального образования в сфере логопедии, поскольку оно призвано гарантировать приобретение, повышение или изменение квалификации логопедом в любой период его профессионализации. Важнейшими целями непрерывного профессионального образования логопедов являются обеспечение системы качественной подготовки высококвалифицированных специалистов, способных с использованием фундаментальных теоретических знаний и инновационных технологий эффективно осуществлять профессиональную деятельность в сфере обучения и воспитания лиц с нарушениями речи, формирование профессиональной компетентности в теоретических, методических, научно-исследовательских и прикладных вопросах логопедии, дающей возможность профессионального развития и самореализации, продуктивной деятельности в различных областях общественной жизни

[4]. В связи с этим возрастает потребность в использовании интерактивных методов, разработанных на основе компетентного подхода, что предполагает применение соответствующих технологий, а именно симуляционных образовательных технологий.

Понятие «симуляция» в общем смысле обозначает имитацию чего-либо. Под симуляцией в контексте профессионального образования можно понимать имитацию, воссоздание реальной профессиональной деятельности в образовательном процессе, что дает возможность учиться в реалистичной среде и отрабатывать навыки решения определенных задач в конкретных условиях. Симуляционные образовательные технологии в процессе непрерывного профессионального образования логопедов представляют собой систему интерактивных методов и способов моделирования образовательного процесса, основанную на конструировании, имитации и воспроизведении ситуаций реальной логопедической практики с применением игровых методов обучения, симуляционного оборудования: симуляторов.

В основе классификации используемых симуляторов лежат их функции, степень реалистичности приобретаемого с их помощью навыков, уровень вовлеченности обучающихся в образовательный процесс:

- нулевой уровень – письменные симуляторы (ситуационные задачи);
- первый уровень – объемные модели: низкореалистичные манекены, тренажеры навыков; второй уровень – «имеющие экраны»: компьютерные ситуационные задачи, тестовые программы, видеофильмы, симуляторы виртуальной реальности;
- третий уровень – «стандартизированные пациенты» и ролевые игры;
- четвертый уровень – манекены среднего класса с электронным или компьютерным управлением;
- пятый уровень – компьютерные манекены-симуляторы высшего класса реалистичности [8].

В процессе реализации основной образовательной программы высшего образования по профилю «Логопедия» в Тверском государственном университете широко используются письменные симуляторы: ситуационные задачи, в рамках которых обучающимся предлагаются задания, поставленные в контексте реальных или гипотетических ситуаций, с которыми логопед может столкнуться в своей профессиональной деятельности. В структуре ситуационных задач выделяют ситуацию – случай из реальной жизни, информацию по данному случаю, представленную в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные), вопросы или задания для работы с задачей. Ситуационные задачи могут быть разного уровня сложности и направленности на формирование конкретных профессиональных компетенций логопеда.

Например, для формирования профессиональной компетенции «Способен проводить диагностическое обследование детей с особыми

образовательными потребностями с целью выявления нарушений речи и других когнитивных функций, разработки и реализации образовательных и коррекционно-развивающих программ» может быть предложена следующая ситуационная задача. «К логопеду обратились родители ребенка четырех лет. Со слов родителей, у ребенка имеются следующие особенности речевого развития: его речь понятна только родителям, отмечается избирательность в понимании различных слов и обращений (обращения мамы, папы и бабушки – понимает). Слова за мамой и бабушкой повторяет правильно, за логопедом – не повторяет, не соотносит звучащее слово с предметом на картинке. Вопросы и задания: 1) Какое нарушение речевого развития можно предположить? 2) Перечислите необходимые дидактические материалы для проведения логопедического обследования».

Для формирования профессиональной компетенции «Способен дифференцированно использовать в коррекционно-развивающем процессе современные методики и технологии с учетом особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями» предлагается следующая ситуационная задача. «К логопеду обратились родители ребенка 7 лет. При осмотре: нижняя губа выступает, нижние передние зубы выдаются вперед под достаточно острым углом, диастема (щербинка – непропорционально большой промежуток, отделяющий два соседних зуба). Вертикальная межрезцовая щель 3 мм, боковые зубы смыкаются соответственно норме. Вопросы и задания: 1) Составьте комплекс артикуляционной гимнастики, необходимый для логопедической коррекционной работы при данном нарушении. 2) Какие вспомогательные методы и средства можно использовать для коррекции данного нарушения?»

В процессе профессиональной подготовки логопедов на уровне бакалавриата в Тверском государственном университете также широко используются объемные модели и тренажеры навыков. Например, в рамках освоения дисциплины «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения» используются анатомические модели слухового и зрительного аппаратов, дыхательной системы и пр. На занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» для формирования универсальной компетенции УК-8 «Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов» по ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [7] используются муляжи внутренних органов, наборы-укладки и фантомы для производства инъекций, тренажер для сердечно-легочной и мозговой реанимации «Максим», позволяющий реализовать обучение и отработку навыков оказания

первой помощи (экстренной доврачебной помощи). В рамках освоения дисциплины «Логопедия» используется муляж ротовой полости для демонстрации артикуляционных укладов и для формирования навыков проведения артикуляционной гимнастики, включающей специальные упражнения, направленные на выработку правильных положений и движений органов артикуляции – губ, языка, нижней челюсти и пр.

Важное значение имеют обучающие знаниям и контролирующие тренажеры, среди которых выделяют учебные издания с использованием средств мультимедиа [1]. В образовательном процессе также применяются компьютерные ситуационные задачи, тестовые программы, электронные учебники, видеофильмы, экранные симуляции, проводятся лекции с интерактивными презентациями.

Используемая в Тверском государственном университете онлайн-платформа LMS (Learning Management System) дает возможности для создания, распространения и трансляции различных обучающих материалов, прохождения курсов и контроля сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся по профилю «Логопедия». Тестовые системы в LMS широко используются для проведения промежуточной и итоговой аттестации по различным дисциплинам учебного плана. В рамках тестирования обучающиеся выполняют различные тестовые задания открытого типа с выбором варианта ответа из предложенных, например:

1. По клинико-педагогической классификации дислалия относится: а) к нарушениям письменной речи; б) к нарушениям устной речи; в) к нарушениям средств общения.

2. Исследование экспрессивной речи включает: а) изучение активного словаря; б) изучение пассивного словаря; в) изучение понимания ребенком различных форм словоизменения.

Тестовые задания открытого типа предполагают самостоятельную формулировку ответа, например:

1. Назовите вид речевого нарушения, которое связано с нарушением трех центров головного мозга: центра Брока, центра Вернике и центра ассоциаций.

2. Дайте определение понятию «баттаризм».

3. Опишите проявления речевого негативизма.

4. Перечислите экзогенно-органические причины возникновения речевых расстройств.

5. Укажите возраст, до которого замена звуков [С], [З], [Ц] звуками [Т'], [Д'], [С'], [З'] считается физиологической нормой.

На практических занятиях будущих логопедов знакомят с особенностями использования различного интерактивного оборудования для логопедической работы: от приложений для планшетов до специализированного программного обеспечения и игр, интерактивных бизибордов и панелей с программным логопедическим комплексом. Так,

для формирования навыков проведения логопедической диагностики лиц с афазией используется приложение «АвтоРАТ» – это первый стандартизированный цифровой инструмент в России, позволяющий оценить наличие и степень выраженности речевых патологий. Приложение разработано на основе Русского афазиологического теста (РАТ) и включает в себя комплекс из 13 различных заданий, с помощью которых оценивается сохранность всех основных языковых уровней: фонологического, лексико-семантического, синтаксического и уровня дискурса. Используя эти задания, можно выявить нарушения понимания, порождения и повторения речи, получить сведения об общей степени выраженности речевых нарушений и сопоставить результаты с возрастной нормой [6]. Примером также может являться программное обеспечение с элементами симуляции «Звукоречь», созданное компанией «АЛМА» специально для проведения логопедических занятий и состоящее из 3 блоков:

1) артикуляционная гимнастика – набор статических и динамических упражнений для тренировки языка, губ, щек и нижней челюсти в анимированной стихотворной форме;

2) воздушная струя – сборник интерактивных игр на развитие речевого дыхания, правильного звукопроизношения, постановки звуков;

3) конструктор логопедических заданий – учебное пособие для специалистов, содержащее набор заданий для формирования правильного звукопроизношения, автоматизации и дифференциации звуков. Задания составлены с соблюдением последовательности формирования звукопроизношения: подготовительный этап, восприятие речи, постановка звука, фонематический анализ. Далее включены задания по автоматизации звука в строгой последовательности, в слогах, словах, предложениях, чистоговорках и т.д., задания по дифференциации звуков [2].

Значительное место в профессиональной подготовке будущих логопедов в Тверском государственном университете также отводится ролевым играм и симуляторам с условным названием «стандартизированные пациенты». В рамках ролевых игр симулируются реальные ситуации взаимодействия в системах «логопед – ребенок», «логопед – родитель», «логопед – логопед», «логопед – администрация» и решаются определенные профессиональные задачи.

Например, в рамках ролевой игры «Индивидуальная консультация родителя по результатам логопедической диагностики» один обучающийся выполняет роль родителя с низким уровнем педагогической культуры, а другой обучающийся выполняет роль логопеда, которому предоставлена выписка из результатов диагностики ребенка: «Мальчик, возраст 4 года 8 месяцев. Во время обследования отмечалось неустойчивое внимание, отсутствие зрительного контакта, отсутствие фиксации взгляда на предмете или собеседнике. Ребёнок был

не инициативен, прослеживалось отсутствие мотивации к предметной деятельности. При организации взаимодействия со взрослыми отмечалось безразличие или отказ от контактов (не хотел стоять, опускался на пол и лежал, бегал), а также несформированность произвольных действий. Ребёнок проявлял избирательный интерес к игрушкам, отдавая предпочтение играм, требующим однотипных действий. При наличии интереса ненадолго включался в игру с педагогом. В процессе обследования был выявлен достаточно низкий уровень понимания обращенной речи. Отмечались неустойчивые реакции на звуковые сигналы (барабан, колокольчик). В собственной речи отмечены отдельные вокализации, не имеющие предметной соотнесенности. Альтернативные средства коммуникации (жесты, мимика) развиты слабо. При обследовании были выявлены значительные трудности в усвоении сенсорных эталонов: цвет, форма, величина. Отмечено отставание в развитии крупной и мелкой моторики». В задачи обучающегося, выполняющего роль логопеда, входит: доведение до сведения родителя результатов диагностики в доступной для него форме, изложение приоритетных направлений логопедической работы с таким ребенком, формирование мотивации родителя на взаимодействие с логопедом в процессе коррекционной работы.

Использование сценариев или кратких эпизодов с участием так называемых «стандартизированных пациентов» – лиц, играющих роль обучающегося/ клиента/ пациента с нарушениями речи, отражающих реальные практические случаи с детализированным анамнезом, диагностикой и коррекционной работой, повышает эффективность практико-ориентированного обучения, способствуя рефлексии и сотрудничеству. В качестве «стандартизированных пациентов» могут привлекаться ассистенты, специалисты по учебно-методической работе или студенты. Например, «стандартизированный пациент» изображает больного 54 лет, у которого нарушена точная пространственно организованная и произвольно направленная деятельность артикуляционного аппарата, он не может повторить ни слова, ни слоги, ни звуки. Из анамнеза – перенес острое нарушение мозгового кровообращения, в первые дни собственная речь отсутствовала. В настоящее время: речь обеднена, отсутствует фразовая речь. Грубо нарушены чтение вслух и, особенно, запись – не только слов, но и букв. Понимание ситуативной речи у больного относительно сохранно, но неточно. Остальным обучающимся в аудитории предлагается предложить данному пациенту примеры заданий, упражнений для коррекции данного нарушения.

Для эффективности симуляции в образовательном процессе широко используются вспомогательные средства, которые создают ощущение места и инструментов для выполнения определенных действий. Например, психолого-педагогическая и медицинская

документация: журналы, бланки, формы, речевые карты, медицинские заключения, истории болезни, логопедические зонды и зондозаменители, зеркала, дидактический стимульный материал, телефон для создания напряженной обстановки, намеренных отвлечений и пр. Всё это в совокупности обеспечивает ситуацию ощущения реальной профессиональной ситуации.

Эффективность используемых симуляционных образовательных технологий в итоге подтверждается высокими результатами промежуточной, итоговой аттестации по конкретным дисциплинам учебного плана по профилю «Логопедия», характеристиками на обучающихся по итогам прохождения учебных и производственных практик из профильных организаций, результатами независимой оценки качества образования в форме контроля наличия у обучающихся сформированных результатов обучения по ранее изученным дисциплинам (модулям) в виде компьютерного тестирования, процедур промежуточной аттестации по практике непосредственно на базе профильной организации, апробации используемых в процессе промежуточной аттестации обучающихся фондов оценочных средств (ФОС), федеральных экзаменов профессионального образования (ФЭПО) и федеральных интернет-экзаменов бакалавров (ФИЭБ), а также государственной итоговой аттестации.

Особенно значимую роль занимает симуляционное обучение на уровне дополнительного профессионального образования медицинских логопедов – специалистов, работающих на стыке здравоохранения и педагогики. Показателен в этом плане положительный опыт ФГАО ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», на базе аккредитационно-симуляционного центра «Ордена Трудового Красного Знамени медицинского института имени С.И. Георгиевского» которого реализуется программа повышения квалификации «Подготовка к прохождению процедуры аккредитации медицинских специалистов» (36 ч.) для медицинских логопедов, а также осуществляется первичная специализированная аккредитация по должности «Медицинский логопед» в соответствии с Положением об аккредитации специалистов, утвержденным приказом Министерства здравоохранения Российской Федерации от 28 октября 2022 г. № 709н [5]. Данная программа реализуется совместно сотрудниками кафедры анестезиологии-реаниматологии и скорой медицинской помощи и кафедры педагогики факультета психологии Института «Таврическая академия», также проводятся курсы повышения квалификации по программе «Неотложная помощь для всех категорий граждан» в очной форме обучения с симуляционным курсом и др.

Аккредитационно-симуляционный центр состоит из четырех аккредитационных модулей, где проводится аккредитация медицинских и фармацевтических и иных (немедицинское образование) специалистов,

а также симуляционной части, где на тренажерах с виртуальной реальностью проходят обучение студенты-медики, врачи и медицинские сестры, работники учреждений здравоохранения с немедицинским образованием. Здесь установлены роботы-тренажеры бригады скорой помощи, сердечно легочной реанимации и др. В нём предусмотрено проведение полного цикла образовательного процесса: на тренажерах и манекенах, в том числе с использованием виртуальных технологий, а также в условиях «Vet Lab», «Cadaver Lab» с последующей стажировкой в условиях клиники. Центр позволяет федеральному университету проводить аттестацию, аккредитацию медицинских работников и специалистов с высшим немедицинским образованием (медицинских логопедов, биологов, психологов и др.), готовить и выпускать специалистов высокой квалификации. Центр оснащен всеми современными методами диагностики, лечения различных заболеваний. Эта площадка обеспечила переход как высшего, так и среднего и дополнительного профессионального образования на более высокий уровень.

В процессе проведения симуляционных курсов в аккредитационно-симуляционном центре реализуется общепринятый алгоритм симуляционного тренинга:

Входной контроль – определение преподавателем общего уровня подготовки обучающихся.

Брифинг – предоставление обучающимся информации о ходе занятия и его компонентах, изложение целей и учебных задач тренинга, включающего: обсуждение теоретических аспектов темы тренинга обучающимися совместно с преподавателем; разъяснение основных принципов работы и технических возможностей симуляционного, медицинского и иного оборудования, используемого на данном занятии; инструктаж по технике безопасности при работе с оборудованием; разъяснение политики конфиденциальности.

Тренинг – выполнение симуляционного задания.

Дебрифинг – обсуждение в ходе и после выполнения тренинга опыта, приобретенного участниками (от англ. debriefing – обсуждение после выполнения тренинга). Дебрифинг предполагает разбор проведенного симуляционного тренинга, анализ плюсов и минусов действий обучающихся, обсуждение приобретенного опыта и позволяет структурировать процесс обратной связи по результатам тренинга [3, с. 13].

Эффективность используемых симуляционных образовательных технологий в процессе дополнительного профессионального образования логопедов в Крымском федеральном университете имени В.И. Вернадского подтверждается успешным прохождением всеми обучающимися процедуры первичной специализированной аккредитации по должности «Медицинский логопед», первый этап которой – тестирование с использованием тестовых заданий,

комплектуемых для каждого аккредитуемого автоматически с использованием информационных систем путем выбора тестовых заданий из единой базы оценочных средств; второй этап – практико-ориентированный: оценка практических навыков (умений) в симулированных условиях и (или) решение ситуационных задач.

Оценка практических навыков (умений) в симулированных условиях проводилась на пяти станциях объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ) для проверки освоения трудовых функций профессионального стандарта при первичной специализированной аккредитации специалистов по должности «Медицинский логопед», разработчиками которых является общероссийская общественная организация содействия развитию медицинской реабилитологии «Союз реабилитологов России»: станция «Базовая сердечно-легочная реанимация взрослых и поддержание проходимости дыхательных путей»; «Оценка импрессивной речи в разделе понимания инструкций»; «Оценка экспрессивной речи в разделе называния действий», «Оценка экспрессивной речи в разделе называния частей тела»; «Оценка экспрессивной речи в разделе называния изображений предметов».

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод о высокой значимости и эффективности симуляционных образовательных технологий в процессе непрерывного профессионального образования логопедов на разных стадиях их профессионализации. Использование данных технологий обеспечивает формирование определенных профессиональных компетенций путем повторения и доведения до автоматизма алгоритма определенных стандартных действий путем погружения в сценарии и среды, максимально приближенные к реальным ситуациям, помогает обучающимся в овладении навыками самостоятельной работы, умения находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы в сложных и нестандартных ситуациях на основе творческого применения теоретического материала в практической деятельности, способствует повышению практического мастерства владения навыками логопедической работы. Это обусловлено рядом преимуществ применения в непрерывном профессиональном образовании логопедов симуляционных технологий, среди которых можно отметить безопасность по сравнению с реальной обстановкой (в случае риска педагогических ошибок), контролируемая и воспроизводимая среда обучения, акцентирование обучающихся на самоконтроле, неограниченное число повторов, возможность ориентации на узкую проблему и нестандартные ситуации, рефлексивность учебного процесса, корректировка программы подготовки в зависимости от достигаемого уровня мастерства.

Список литературы

1. Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Воронина И.Р., Гушин А.В. Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании // АНИ: педагогика и психология. 2020. №3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-simulyatsionnyh-tehnologiy-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 19.07.2025).
2. Звукоречье – программное обеспечение для логопедов [Электронный ресурс]: URL: https://myalma.ru/zvukoreche/?utm_source=vk&utm_medium=social&utm_campaign=po_zvukorechie (дата обращения: 19.07.2025).
3. Крутий И.А. Симуляционное обучение в профессиональной подготовке врачей: учебное пособие. М.: ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования». М.: ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России, 2019. 79 с.
4. Оценка сформированности профессиональных компетенций будущих логопедов в процессе обучения в вузе: учебно-методическое пособие. Тверь: ООО «Психолого-педагогическая академия», 2022. 176 с.
5. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 28 октября 2022 г. № 709н [Электронный ресурс]: URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=437738>(дата обращения 19.07.2025).
6. Русский афазиологический тест (АвтоРАТ) [Электронный ресурс]: URL: <https://www.hse.ru/neuroling/autorat> (дата обращения: 19.07.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [Электронный ресурс]: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797872/> (дата обращения 19.07.2025).
8. Alinier G. A typology of educationally focused medical simulation tools // Med Teach. 2007. Oct. 29(8): e243-50. doi: 10.1080/01421590701551185. PMID: 18236268.

Об авторах:

ГОНИНА Ольга Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий базовой кафедрой психолого-педагогического обеспечения образовательной практики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Gonina.OO@tversu.ru ORCID: 0009-0000-5236-0815

МЕЛЬНИЧЕНКО Павел Владимирович – кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей хирургии, анестезиологии-реаниматологии и скорой медицинской помощи, директор аккредитационно-симуляционного центра ФГАО ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (295007, Республика Крым, г. Симферополь, просп. Академика Вернадского, д. 4), e-mail: pavlo-mel@yandex.ru ORCID: 0000-0003-4988-1980

Use of simulation educational technologies in continuous professional education of speech therapists

O.O. Gonina¹, P.V. Melnichenko²

¹Tver State University, Tver

²V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol

The article describes the essence and typology of simulation educational technologies in the process of professional training of speech therapists at different levels of education. It provides an overview of simulation technologies used to develop the professional competencies of speech therapists at the bachelor's level in the field of Special (Defectological) Education, as well as in the framework of additional professional education. The article concludes that simulation educational technologies play a significant role in ensuring the effectiveness of practice-oriented learning for developing the professional competencies of speech therapists in the process of continuous professional education.

Keywords: *speech therapy, practical situations, professional training, simulation, special (defectological) education, simulation educational technologies.*

Принято в редакцию: 25.09.2025 г.

Подписано в печать: 13.01.2026 г.

Современные тренды инженерного образования

А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова

Центр изучения проблем профессионального образования, г. Москва

Статья посвящена обзору современных трендов инженерного образования в России и мире с целью выявления системных факторов адаптации инженерного образования к изменяющимся требованиям к специалистам в области инженерии. Актуальность темы обусловлена усложнением профессиональной деятельности инженерных кадров и связанной с этим задачей совершенствования инженерного образования в контексте неотложных и перспективных задач обеспечения технического и технологического суверенитета России. Научная новизна состоит в использовании сравнительно-аналитического метода анализа, проведенного на мета-уровне международных трендов, для выявления ключевых направлений повышения качества и эффективности и усиления экспортного потенциала российского инженерного образования. Практическая значимость заключается в возможности использования представленных выводов на уровне модернизации государственной политики в сфере инженерного образования, в практике подготовки инженерных кадров в системе высшего профессионального образования в программах дополнительного профессионального образования преподавателей и методистов.

***Ключевые слова:** инженерное образование, тенденции развития, участие заинтересованных сторон, компетенции, инновации, инженерная дидактика, технологический суверенитет, обучение на рабочем месте.*

Введение

В настоящее время во всем мире повышается важность инженерного образования под влиянием таких факторов, как цифровой переход и развитие искусственного интеллекта, «зелёный» переход, и демографический переход. Изменения, связанные с цифровым переходом, могут существенно повлиять на требования к знаниям, умениям и квалификациям в целом. И, как следствие, они требуют переосмысления и актуализации парадигмы инженерного образования, как «поставщика» специалистов, способных создавать и реализовывать научные и технологические инновации, необходимые для обеспечения технологического суверенитета и международной конкурентоспособности нашей страны, а также международного престижа российского инженерного образования.

Реализация Указа Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030

© Муравьева А.А.,
Олейникова О.Н., 2026

года и на перспективу до 2036 года» и сформулированные в нем национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года недостижимы без стабильно функционирующей системы подготовки инженерно-технических кадров [3].

В России в этом контексте инженерное образование переживает новую волну развития. Период с 2022 по 2031 годы объявлен Президентом РФ Владимиром Путиным «Десятилетием науки и технологий» в России, реализуется Концепция комплексной программы развития отечественного инжиниринга, ключевые элементы которой отражают задачи Концепции технологического развития до 2030 года (утверждена 20 мая 2023 г. распоряжением № 1315-р) и включают в себя, в том числе, вопросы кадрового обеспечения развития отечественного инжиниринга.

Продолжается реализация федерального проекта «Передовые инженерные школы» на базе вузов с участием высокотехнологичных компаний, функционирует обширная сеть студенческих конструкторских бюро.

Минобрнауки России из года в год увеличивает количество бюджетных мест на инженерные направления по программам высшего образования.

Благодаря принимаемым мерам в целом по стране вырос спрос на инженерное и платное образование «не для корочки».

В данной статье исследуется сформировавшийся дискурс в области инженерного образования и в сравнительном аспекте проанализированы тренды развития инженерного образования в мире. Цель исследования – выявление ключевых факторов, обеспечивающих повышение эффективности инженерного образования в различных моделях инженерного образования в контексте растущей сложности требований, предъявляемых к актуальным компетенциям современного инженера.

В ходе исследования выявлено противоречие между традиционной фундаментальной научной базой дидактики инженерного образования и задачами ускорения темпов оперативной модернизации образовательных программ и организации учебного процесса. Согласно сформированной гипотезе исследования, обеспечение соответствия подготовки инженерных специалистов современным вызовам, ставящим во главу угла производство инноваций, требует системной модернизации образовательных программ в рамках парадигмы предпринимательского университета.

Объект исследования – факторы, способствующие повышению качества инженерного образования с учетом усложнения вызовов современной жизни.

Научная новизна состоит в сравнительно-аналитическом рассмотрении предмета исследования с учетом международных трендов

Практическая значимость заключается в возможности использования представленных выводов как для совершенствования государственной политики в сфере инженерного образования и практической деятельности преподавателей и методистов высшего профессионального образования, так и для модернизации

образовательных программ подготовки преподавателей в системе высшего и дополнительного профессионального образования.

Методы исследования

Проведенное исследование носит сравнительно-аналитический междисциплинарный характер и направлено на выявление сходств, различий, сильных/слабых сторон и причинно-следственных связей для формирования на их основе обоснованных выводов относительно факторов, влияющих на развитие инженерного образования. Объектами исследования являются системы инженерного образования в различных странах. Сравниваются стратегии и тренды, преподавание и образовательные программы.

Обработка данных осуществлена в рамках многомерного сравнительного анализа в синхроническом срезе (горизонтальный трендовый подход) с учетом диахронических данных (динамический фактор).

Также использован терминологический анализ понятийного аппарата, метод аналитико-синтетической обработки информации, контент-анализ, а также бенчмаркинг как исследование успешных практик.

Обзор литературы

Обзор охватывает российские и зарубежные научные исследовательские и аналитические публикации, по вопросам инженерной дидактики, изменяющейся роли преподавателей, модернизации образовательных программ инженерного образования, стратегий и трендов развития инженерного образования, включая региональные исследования.

Аналитический обзор развития инженерного образования представлен, например, в электронной публикации «Инженерное образование в России: исторический опыт и современность» [2], что свидетельствует о широком общественном интересе к теме инженерного образования.

Научный анализ современных трендов и вызовов в области инженерного образования представлен в [1, 4] и охватывает как российскую, так и международную практику в содержательном, методическом и организационном аспектах, а также содержит выводы, актуальные для совершенствования инженерного.

Монография О.И. Ребрина и И.И. Шолиной Инженерная дидактика содержит углубленное дидактико-ориентированное исследование инженерного образования, анализ моделей образовательных программ и конкретные рекомендации по их совершенствованию [3].

Отдельную группу представляют библиометрические исследования [16, 26]. В [16] отмечается рост количества публикаций по тематике инженерного образования, где лидирующие позиции занимают публикации в США, за ними следует – Дания, Испания и Швеция. В публикации проанализированы тренды формирования компетенций инженерного образования студентов на материале 257 статей на основе

баз данных Web of Science за 2015–2024 гг. Результаты показали, что инновационные исследования в инженерном образовании сосредоточены на междисциплинарной интеграции, устойчивом развитии и применении технологий, использовании проектного обучения, дополненной реальности. Также выявлено существенное влияние инструментов моделирования на практические умения и инновационное мышление студентов. Так, например, модели типа ВІМ способствуют усилению профессиональных умений студентов в области системного анализа и инженерного проектирования, а формированию креативности способствует модель инновационной самоэффективности.

В [15] особое внимание уделено интеграции технологий, развитию глобальных компетенций и социальной ответственности как факторам, создающим прочную базу для развития инженерного образования. Векторы и вызовы инженерного образования в публикации в целом созвучны выводам в указанных ранее исследованиях.

В ряде публикаций отмечается важность обучения на рабочем месте/практического обучения [см., например, 3, 17].

С начала 2000-х отмечается большое количество публикаций, посвященных региональным моделям и стратегиям развития инженерного образования [7, 12, 20, 22]. В них в целом, с поправкой на национальную специфику, выявлено общее понимание современных вызовов и направлений развития инженерного образования.

Публикации по Латинской Америке и странам Карибского бассейна демонстрируют технологическую готовность к инновациям и международному сотрудничеству в сфере инженерного образования.

В докладах Национальной академии инженерных наук США, Американского общества инженеров-механиков особо подчеркивается сильное влияние на экономику глобального рынка инженерных услуг, растущей потребности в междисциплинарных и системных подходах, требований к клиентоориентированности и разнообразию кадрового резерва. [см., например, 14, 25]. В публикации The Engineer of 2020 прогнозируется рост темпов и даже ускорение технологических изменений, усиление диверсификации акторов, зависящих от технологий и связанных с их разработкой и производством [10].

В ряде публикаций обозначена важность связи инженерного образования с моделью предпринимательского университета, а также подчеркивается значимость формирования нового поколения лидеров инженерного образования и социально ориентированных образовательных программ [5, 23].

Исследуются технические инновации в инженерном образовании и возможности интегрирования передовых технологических инноваций и инструментов в практику инженерного образования для обеспечения соответствия программ динамике профессиональной области, в результате чего растет распространение междисциплинарных программ [18].

Отдельную группу составляют публикации, прослеживающие формирование в инженерном образовании собственной идентичности в области преподавания.

Обобщая, можно заключить, что в настоящее время формируется новая парадигма инженерного образования. В становлении новой парадигмы не последнюю роль играют инженерные сообщества и развитие частно-государственного партнерства [6, 11]. Профсообщества (в США, например, это ABET (ранее Accreditation Board for Engineering and Technology)) участвуют в обеспечении качества, включая аккредитацию образовательных программ.

Региональный контекст и связи с местной промышленностью часто стимулируют университеты на создание новых инженерных специализаций, что свидетельствует о преобразующей роли высших учебных заведений в их собственной среде. При этом, даже в экономически развитых странах еще не до конца преодолено убеждение, что всё инженерное образование на университетском уровне – это преимущественно математика и естественные науки, применение которых на практике откладывается на более поздние годы. Такой подход Дэвид Голдберг назвал «маршем смерти» инженерного образования в области математики и естественных наук [13].

Результаты и обсуждение

Как показывает обзор, в мире наблюдаются схожие тренды развития инженерного образования, обусловленные внешними факторами общественного и технологического развития, которые в каждой стране адаптируются к конкретным национальным условиям.

Современное инженерное образование повсеместно характеризуется сильной ориентацией на исследования и инновации, и университеты, реализующие инженерные программы, неизменно входят в число лучших в мире. Наблюдается рост инженерного образования на уровне аспирантуры (докторантуры – в международной терминологии).

Одновременно для карьерного роста повышается роль профессиональных сертификатов, например, таких как Six Sigma, и корпоративного обучения [9]. В нашей стране для развития исследований в области инженерного образования и совершенствования методов и практики обучения реализуются различные программы и инициативы, в том числе на базе центров инженерного образования.

По мере развития процессов создания, распространения и использования знаний возникает концепция «инноваций в инновациях», прямо связанная с инженерным образованием и развитием инженерного предпринимательства. Университеты повсеместно вовлекаются в реализацию модели тройной спирали в рамках предпринимательского вуза [5], в связи с чем активно усиливается взаимодействие с заинтересованными сторонами (стейкхолдерами) и усиливается роль профессиональных ассоциаций. Повсеместно повышается роль

национальных и международных ассоциаций инженерного образования. Россия участвует в международной ассоциации инженерного образования через Ассоциацию инженерного образования России (АИОР).

Для развития инженерного предпринимательства и формирования предпринимательской культуры в контексте модели тройной спирали инноваций необходим целый ряд факторов, включая соответствующую концепцию, предполагающую масштабное производство знаний и инноваций, расширение поля взаимодействия вуза (выход за пределы кампуса, формирование междисциплинарных сетей), интеграцию предпринимательской культуры, ценностей и установок во все сферы деятельности вуза, включая хайтек предпринимательство, доступ к венчурному капиталу и технокластерам [5, 21].

Следует отдельно отметить рост внимания к формированию универсальных/мягких умений, а также социальной ответственности современных инженеров, в связи с чем в образовательных программах усиливается внимание к гуманитарным предметам.

Одним из знаковых трендов является распространение с 2015 г. так называемой «системы зачетных единиц, основанной на выборе» (Choice Based Credit System – CBCS) позволяющей создавать интересные междисциплинарные программы, включающие в себя две или более различных инженерных дисциплин или дуальный major, сочетающий инженерную дисциплину с математикой, социальными науками или дизайном.

Важное место в программах приобретает системный инжиниринг как особая область инженерной деятельности, направленная на выполнение крупных междисциплинарных проектов и обеспечивающая успешность сложных систем в течение их жизненного цикла (от замысла до вывода из эксплуатации).

Одной из наиболее успешных инициатив признана модель T-образного (T-shape) профиля компетенций, которая сочетает строгость одной дисциплины с широтой применения знаний о ней к разнообразным контекстам [25]. В России эта модель используется в СберУниверситете.

Также значимой инновацией в инженерном образовании признаны курсы по киберфизическим системам (CPS) [8]. Их организационная новизна заключается в том, что они могут составлять междисциплинарную межфакультетскую программу, то есть реализовываться силами различных институтов и отделений вуза.

Наблюдается усиление акцента на проектном и практическом обучении. См., например, «поток» проектного в рамках программ Интегрированной инженерной программы (IEP) и вертикально интегрированные проекты (VIP) [19, 24].

Происходит диверсификация должностей преподавателей. Так, например, появляется должность профессора практики, профессора дизайна, предпринимателей-резидентов (Entrepreneur in Residence) из числа опытных предпринимателей [10].

Меняется оценка работы преподавателей. Если ранее их оценивали по количеству курсов, объему привлеченных инвестиций, публикациям и цитированию, сейчас вводятся так называемые «выходные» параметры, которые измерить сложнее, такие как учебники, новые курсы или педагогические инновации, вклад в развитие профессиональной области (членство в профессиональных организациях и т.д.) и общества (связь с рынком труда, организация стартапов, патенты или иные формы вклада в экономику).

В Австралии с 2017 года действует Академия преподавателей инженерных специальностей раннего этапа карьеры (АЕСЕЕ) ААЕЕ, которая реализует инновационную программу лидерства и наставничества для преподавателей. Получили распространение микросвидетельства для инженеров, основанные на национальных стандартах компетенций [19].

В Индии [20, 22] инженерное образование — это огромный сектор с большим количеством учебных заведений и с заметным ростом частного инженерного образования.

В Латинской Америке исторически практико-ориентированное инженерное образование в настоящее время характеризуется развитием исследований, инноваций и формированием глобальных компетенций. В этой связи разрабатываются программы инженерии для глобального развития (EGD) и уделяется особое внимание совместным проектам с профессиональными сообществами.

Вузы Латинской Америки и Карибского бассейна ориентированы на международное сотрудничество, в том числе с Россией в рамках БРИКС. Также развивается сотрудничество в рамках регионального интеграционного объединения Mercosul, играющего важную роль в укреплении интеграции как между четырьмя странами Южного конуса (Бразилией, Аргентиной, Парагваем и Уругваем), так и университетами стран Пиренейского полуострова через инженерные организации так называемой Иберийской Америки. Принята «Декларация Рио-де-Жанейро» Иберо-американской ассоциации инженерных учебных заведений (ASIBEI).

Ниже в качестве иллюстрации приводится сравнение инженерного образования в Европе и США по системным параметрам (табл. 1).

Выводы

Как показывает исследование, роль инженерного образования как важного актора экономических и инфраструктурных вызовов современности неуклонно повышается, растет количество студентов в области инженерии в контексте Индустрии 4.0, создаются новые рабочие места. Постоянно совершенствуются образовательные программы, динамично сочетая актуальное теоретическое знание с его практическим использованием для развития инноваций.

Сравнение инженерного образования в Европе и США по системным параметрам

Объекты сравнения	ЕС	США
Образование и присуждаемые квалификации	Благодаря Болонскому процессу стандартизована структура бакалаврских и магистерских программ. Действуют требования профессиональной сертификации. Пример, Германия – инженеры должны закончить инженерную программу и зарегистрироваться в профессиональной организации	Разнообразие структуры программ и больший упор на практические умения и дизайн. Четырехлетние программы или их эквивалент должны быть аккредитованы ABET, выпускники должны пройти 6-часовой тест или же иметь опыт работы (минимум 4 года), и сдать экзамен на статус профессионального инженера
Культура труда	Акцент на баланс работы и отдыха	Более интенсивные модели работы, допускается переработка. Конкуренция среди работников, акцент на индивидуальные достижения
Регулирование	Часто жесткое регулирование, включая стандарты безопасности, охрану окружающей среды. В Европе предпринимаются попытки разработки стратегической повестки для инженерного образования для обеспечения устойчивой самокупаемой инновационной среды. В ЕС приняты отдельные директивы для инженерных проектов, особенно строительных или производственных	Регулирование на уровне штатов, более гибкое и предусматривающие больше инноваций и меньше надзора. Обязательное лицензирование для инженерных и кадастровых профессий на уровне штатов по результатам экзамена по основам инжиниринга
Карьерный рост	Определенным образом структурированные карьерные возможности, с четкими иерархиями и возможностями роста, преимущественно в зависимости от стажа и квалификации	Больше возможностей быстрого роста, часто на основании достижений и результатов. Большая роль сетевого взаимодействия и личного брендинга для карьерного роста
Характер программ	Часто больший упор на теоретическое содержание и базовые дисциплины и математику. Гармонизация за счет рамки EUR-ACE framework (European Accredited Engineer framework), европейской рамки аккредитации инженерных образовательных программ, разработанной Европейской сетью аккредитации инженерного образования (ENAE). В 2000 г. разработаны Критерии инженерного образования (Engineering Criteria 2000 – EC2000), которые подразделяются на общие (достижения студентов, результаты обучения, задачи программы) и программные – относятся к конкретным инженерным областям – электротехника, механика и т.д.) и содержат требования к программам. Действует База знаний в области системной инженерии (Systems Engineering body of knowledge – SWEBOOK), и руководящие документы (IEEE-CS и ACM SE2004, SE2014, GSwE2009) для подготовки инженеров-программистов. Наблюдается рост прикладных программ высшего образования. Пример: в вузах Великобритании вводятся программы «ученичество», новая модель инженерного образования (New Model Institute for Technology and Engineering – NMITE)	Больший акцент на исследования и связь с промышленностью. Содержание включает «микроэтические» вопросы, связанные с профессиональной ответственностью

Во всех публикациях, как в российских, так и в зарубежных, подчеркивается сложный и многомерный характер востребованных в настоящее время умений/компетенций инженерных кадров, что вызвано – в том числе – интеграцией решаемых задач, де-специализацией, децентрализацией, формированием горизонтальной организации труда, усилением информационного обмена и др.

Одним из эффективных инструментов и драйверов формирования требуемых компетенций является предпринимательская культура вуза, создание которой, на взгляд авторов статьи, является ключевой задачей развития высшего инженерного образования.

Для успешного развития предпринимательской модели вуза требуется совершенствование управления, включая организационную трансформацию, диверсификацию миссии университета, создание сильной исследовательской базы, оптимизацию сотрудничества с предприятиями/сферой труда, совершенствование образовательных технологий, включая цифровые, и развитие инфраструктуры для поддержки инноваций [5].

Следует подчеркнуть, что многообразие мегатрендов развития науки и техники обуславливает сложность выработки одного общего образа инженера и ставит сложные задачи при проектировании образовательных программ, адресованных различным инженерным профилям. Представляется целесообразным разумно интегрировать роли исследователя, системного интегратора, инноватора и контекстного инженера, чтобы в ходе обучения студент мог попробовать себя в разных ролях.

То есть, инженерные программы должны получить новое измерение, которое связывает дисциплинарную направленность с возможной ролью, которую будет играть выпускник на будущем рабочем месте как, например, академический ученый, профессиональный инженер, инновационный предприниматель и т. п.

Ключевой вопрос состоит в том, как в программах синтезировать данные из отдельных областей в единую картину мира и профессиональной области и готовить T-структурированных инженеров с умениями высокого уровня в области системной инженерии и киберфизических систем, способных заниматься проектированием, разработкой, эксплуатацией и оптимизацией промышленных процессов, включая химические, биологические, энергетические и другие. А это требует актуализации инженерной дидактики.

Список литературы

1. Боровская М.А., Афанасьев А.А., Макареня Т.А., Федосова Т.В., Никитаева А.Ю. Трансформация инженерного образования для укрепления научно-технологического суверенитета России // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 4. С. 11–29. DOI: 10.15826/umpra.2024.04.032

2. Инженерное образование в России: исторический опыт и современность». 2024 г. МЭИ ИТАЭ. URL: https://www.ruscable.ru/news/2024/10/15/Inzhenernoe_obrazovanie_v_Rossii_istoricheskij_opyt/ (дата обращения: 12.02.2026).
3. Ребрин О.И., Шолина И.И. Инженерная дидактика: монография / науч. ред. Ю.Р. Вишневецкий. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. 131 с.
4. Сапрыкин Д.Л. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы // Высшее образование в России. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernoe-obrazovanie-v-rossii-istoriya-kontseptsiya-perspektivy> (дата обращения: 12.02.2026).
5. Становление предпринимательских университетов в России / А.В. Белоцерковский, Н.Р. Камынина, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 11–20. DOI 10.18137/RNU.НЕТ.25.03.P.011.
6. American Society of Civil Engineers, Civil Engineering Body of Knowledge: Preparing the Future Civil Engineer, 3rd Edition. Reston, VA: ASCE, 2019. URL: <https://dl.icdst.org/pdfs/files3/735822b3f40a0d0627ad2568372165a2.pdf> (дата обращения: 12.02.2026).
7. Brito Claudio da Rocha, Ciampi Melany M., Molina Ricardo C. Engineering education in South America: perspectives for XXI century. 32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 2002. URL: https://www.researchgate.net/publication/3981402_Engineering_Education_in_South_America_Perspectives_for_XXI_Century (дата обращения: 12.02.2026).
8. Carreira Paulo, Amaral Vasco, Vangheluwe Hans. Multi-Paradigm Modelling for Cyber-Physical Systems: Foundations. 2020. DOI: B10.1007/978-3-030-43946-0_1. URL: https://www.researchgate.net/publication/341210342_Multi-Paradigm_Modelling_for_Cyber-Physical_Systems_Foundations (дата обращения: 12.02.2026).
9. Doe P.E. Introduction. In: Prospects for Professional Engineering Education in the Asia-Pacific Region. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects. (2025). vol 74. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-3197-1_1 URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-96-3197-1_2 (дата обращения: 12.02.2026).
10. Educating the Engineer of 2020, Adapting Engineering Education to the New Century Trends in Engineering Education (2022) (Engineering Education and Future Trends. Washington, DC, National Academies Press, 2005. 208 p.
11. Engineering Societies' Activities in Helping to Align the Needs and Goals of Industry and Academia: Proceedings of a Workshop—in Brief. National Academy of Engineering. 2019. Engineering Societies' Activities in Helping to Align the Needs and Goals of Industry and Academia: Proceedings of a Workshop—in Brief. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/25445. <https://doi.org/10.17226/25445>. URL: <https://www.nationalacademies.org/read/25445/chapter/1#2> (дата обращения: 12.02.2026).
12. Esparragoza Ivan E. Transforming engineering education in Latin America: a challenge for competitiveness in global economy. 2013. URL: <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/1496?time=1767579600> (дата обращения: 12.02.2026).
13. Goldberg D., Somerville M. The Making of a Whole New Engineer: Four Unexpected Lessons for Engineering Educators and Education Researchers. //

- Journal of Engineering Education. 2014. DOI: 104. 10.1002/jee.20064. URL: <https://www.wholenewengineer.org/wp-content/uploads/2014/09/A-Whole-New-Engineer-Sample-9-2014a.pdf> (дата обращения: 12.02.2026).
14. Grand Challenges for Engineering (2008) The engineer of 2020 visions of engineering in the new century. URL: <https://library.strathmore.edu/Record/210055> (дата обращения: 12.02.2026).
 15. Hong W., Nacional R.B. Pedagogical Interaction and Student Engagement at Selected University // International Journal of Education and Humanities. 2024. V. 16. № 3. URL: <https://drpress.org/ojs/index.php/ijeh/article/view/26552/26095> (дата обращения: 12.02.2026).
 16. Kondrashev S.V., Vavulskaia E.I., Burenina V.I., Prokopyev A.I., Ibraeva G.R. & Nikitina S.A. Research trends in engineering education research through bibliometric analysis // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2024. №20(7), em2476. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14760> URL: <https://www.ejmste.com/article/research-trends-in-engineering-education-research-through-bibliometric-analysis-14760> (дата обращения: 12.02.2026).
 17. Lenihan S., Foley R., Carey W.A., Duffy N.B., Developing engineering competencies in industry for chemical engineering undergraduates through the integration of professional work placement and engineering research project // Education for Chemical Engineers. V. 32. 2020. P. 82–94, ISSN 1749-7728, <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.05.002>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1749772820300300> (дата обращения: 12.02.2026).
 18. Lourenço A., Navarro-Loli J., Domínguez-Lara S. Technological Innovation in Engineering Education: A Psychopedagogical Approach for Sustainable Development // Sustainability. 2025. V. 17. P. 1–21. DOI:10.3390/su17146429 URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/14/6429> (дата обращения: 12.02.2026).
 19. Micro-credentials for Engineers. URL: <https://eea.org.au/micro-credentials-engineers> (дата обращения: 12.02.2026).
 20. Mohanty A., Dash D. Engineering Education in India: Preparation of Professional Engineering Educators // Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 2016. V. 4, P. 92–101. <http://dx.doi.org/10.4236/jhrss.2016.42011>. URL: https://www.researchgate.net/publication/304064496_Engineering_Education_in_India_Preparation_of_Professional_Engineering_Educators (дата обращения: 12.02.2026).
 21. Pennington C. Initiatives in Higher Education to drive Entrepreneurship among South African graduates. 2022. URL: <https://usaf.ac.za/initiatives-in-higher-education-to-drive-the-development-of-entrepreneurship-among-south-african-graduates/> (дата обращения: 12.02.2026).
 22. Pratap R. Reimagining Engineering education for India’s deep-tech future. URL: <https://www.thehindu.com/education/reimagining-engineering-education-for-indias-deep-tech-future/article70270131.ece> (дата обращения: 12.02.2026).
 23. Sanjay Goel. Emerging Trends in Engineering Education. 2022. URL: <https://contentmediasolution.com/education/emerging-trends-in-engineering-education/> (дата обращения: 12.02.2026).
 24. Strachan Scott, Marshall Stephen, Murray Paul, Coyle Edward, Sonnenberg-Klein Julia. Using Vertically Integrated Projects to embed research-based education for sustainable development in undergraduate curricula // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2019. V. 20, Is. 8. DOI:

- 10.1108/IJSHE-10-2018-0198 URL:
<https://www.emerald.com/ijsh/article/20/8/1313/153012/Using-Vertically-Integrated-Projects-to-embed> (дата обращения: 12.02.2026).
25. The Engineer of 2020: Visions of Engineering in the New Century Illustrated Edition by National Academy of Engineering. URL:
<https://www.nae.edu/25876/The-Engineer-of-2020-Visions-of-Engineering-in-the-New-> (дата обращения: 12.02.2026).
26. Yin Yuanyuan, Sarmiento Emily. Trends and Developments in Engineering Education: A Bibliometric Analysis of Students' Competencies Research (2015-2024) // International Journal of Education and Humanities. 2024. V. 16. P. 42–47. DOI: 10.54097/jdaxvw25 URL: https://www.researchgate.net/publication/385203425_Trends_and_Developments_in_Engineering_Education_A_Bibliometric_Analysis_of_Students%27_Competerencies_Research_2015-2024 (дата обращения: 12.02.2026).

Об авторах:

МУРАВЬЕВА Анна Александровна – кандидат филологических наук, ведущий эксперт, АНО «Центр изучения проблем профессионального образования» (111024, г. Москва, Муниципальный округ Перово, ул. 2-я Энтузиастов, д. 5, к. 41, ком./офис 6/4), e-mail: muraveva2003@inbox.ru

ОЛЕЙНИКОВА Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования» (111024, г. Москва, Муниципальный округ Перово, ул. 2-я Энтузиастов, д. 5, к. 41, ком./офис 6/4), e-mail: on-oleynikova@yandex.ru

Modern trends of engineering education

A.A. Muravyeva, O.N. Oleynikova

Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow

This article reviews current trends in engineering education in Russia and globally, with the goal of identifying systemic factors in the adaptation of engineering education to changing demands on engineering professionals. The relevance of this theme stems from the increasing complexity of engineering professional activities and the associated need to improve engineering education in the context of the urgent and long-term objectives of ensuring Russia's technical and technological sovereignty. The scientific novelty lies in the use of a comparative analytical method, conducted at the meta-level of international trends, to identify key areas for improving quality and effectiveness and enhancing the export potential of Russian engineering education. The practical significance lies in the potential application of the presented findings to modernizing state policy in engineering education, as well as to the practical training of engineering personnel in higher education, and in continuing professional education programs for teachers and methodologists.

Keywords: *engineering education, development trends, stakeholder involvement, competences, innovations, technological sovereignty, workplace training, engineering didactics.*

Принято в редакцию: 20.12.2025 г.

Подписано в печать: 25.02.2026 г.

Аспиранты и соискатели ученой степени

УДК 159.923:316.752

Doi: 10.26456/vtpsyed/2026.1.195

Особенности жизненных ценностей современной молодежи в системе имплицитных представлений

Р.Н. Айсин

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»,
г. Москва

В настоящем исследовании представлен комплексный статистический и содержательный анализ особенностей представлений о жизненных ценностях современной молодежи, специалистов, обладающих профессиональным опытом работы с молодежью, а также студентов, обучающихся по соответствующей специальности и не имеющих подобного практического опыта. Выявлено и описано наличие как общих тенденций, так и существенных различий в оценке значимости реализации жизненных ценностей современной молодежи в различных жизненных сферах. Проведен анализ ценностных ориентаций молодежи и их восприятия по значимости. Представлено ранжирование жизненных ценностей современной молодежи, отраженных в имплицитных представлениях специалистов по работе с молодежью, и студентов, обучающихся по данной специальности.

Ключевые слова: *имплицитные представления, современная молодежь, организация работы с молодежью, жизненные ценности, молодежь, психология ценностных ориентаций, процесс социализации, социальная активность, самореализация, профессиональное развитие.*

Постановка проблемы исследования. Исходя из понимания категории «ценность» как представления или убеждения индивида относительно неситуативных (мотивационных) целей, которые служат руководящими принципами в жизни [2, с. 137], следует отметить неоспоримую значимость особенностей репрезентации доминирующих жизненных ценностей современных молодых людей в системе имплицитных представлений специалистов по организации работы с молодежью. Адекватное осмысление подобной репрезентации открывает для специалистов ряд практических возможностей. В частности, оно позволяет подбирать действенные инструменты, помогающие молодым людям достигать жизненных целей, которые соответствуют их ценностным установкам [3, с. 60]. Кроме того, такое понимание способствует организации работы по рефлексии желаемых ориентиров и осмыслению значимости их реализации, а также по поиску подходящих

© Айсин Р.Н., 2026

стратегий, позволяющих продвигаться к намеченным целям [4, с. 34]. Система ценностей, присущая современной молодежи, формирует основу идентификационных ориентиров, без которых затруднено выстраивание успешной жизненной стратегии, а также реализация потенциала в процессе саморазвития и самореализации [1, с. 71]. В этой связи эмпирическое изучение особенностей репрезентации ценностей в имплицитных представлениях специалистов приобретает особую актуальность. Оно даёт возможность оценить, насколько точно эти специалисты понимают, во-первых, систему жизненных ориентиров, характерную для современной молодёжи, во-вторых, ту роль, которую эти ориентиры играют в принятии ключевых решений, в-третьих, механизмы, посредством которых молодые люди реализуют принятые решения на разных этапах профессионального и личностного становления.

В качестве рабочей гипотезы выдвинуто предположение о наличии значимых различий в имплицитных представлениях двух групп респондентов. Первая группа – специалисты, обладающие профессиональным опытом работы с молодёжью, вторая – студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Организация работы с молодёжью» и не имеющие такого опыта. Предполагается, что различия касаются: а) оценки степени значимости отдельных жизненных ценностей для современной молодёжи; б) определения приоритетности тех или иных жизненных сфер; в) понимания того, насколько реально для молодых людей воплотить конкретные ценности в рамках соответствующих сфер жизни.

Для проверки обозначенной гипотезы была использована методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ), разработанная В.Ф. Соповым и Л.В. Карпушиной [5, с. 40].

Результаты исследования и их обсуждение. Количественная обработка полученных результатов по данной методике позволила провести ранжирование жизненных ценностей современной молодежи, отраженных в имплицитных представлениях специалистов, работающих с молодёжью (респонденты группы 1), и студентов, обучающихся по направлению подготовки «Организация работы с молодёжью» (респонденты группы 2). Во-первых, согласно проведенному ранжированию, имеет место высокое единодушие респондентов обеих групп относительно видов приоритетных жизненных ценностей молодежи. В частности, первые рейтинговые места заняли ценности: «Достижения», выражающиеся в стремлении достигать конкретных и осязаемых результатов на различных жизненных этапах при достаточно тщательном планировании своей жизни; «Развитие себя» – как стремление получать объективную информацию о своих возможностях и личностных особенностях, стремление к саморазвитию, считая конечной целью наиболее полную реализацию своих потенциальных возможностей; «Высокое материальное положение» – как стремление к наиболее высокому

уровню своего финансового благосостояния, который рассматривается как главное условие, в целом, жизненного благополучия; «Креативность» – как стремление реализовывать свои творческие возможности, разнообразить собственную жизнь и избегать стереотипов.

Для выяснения наличия статистической значимости различий средних величин показателей представленности жизненных ценностей молодежи в имплицитных представлениях респондентов двух групп использовался U-критерий Манна–Уитни с указанием критерия асимметрии (As). Полученные данные приведены в табл. 1.

Таблица 1

Параметры статистической значимости различия показателей представленности жизненных ценностей молодежи в имплицитных представлениях респондентов группы 1 и группы 2

Жизненные ценности	Группа респондентов	Среднее значение	U	As
Развитие себя	группа 1	44,73	1776,000	,438
	группа 2	43,80		
Духовное удовлетворение	группа 1	46,36	1753,500	,375
	группа 2	45,63		
Креативность	группа 1	42,61	1756,500	,383
	группа 2	41,38		
Активные социальные контакты	группа 1	44,73	1600,000	(,009)
	группа 2	42,63		
Собственный престиж	группа 1	41,99	1613,000	(,018)
	группа 2	39,21		
Достижения	группа 1	44,12	1827,000	,602
	группа 2	43,34		
Высокое материальное положение	группа 1	45,07	1771,000	,423
	группа 2	46,16		
Сохранение собственной индивидуальности	группа 1	44,39	1752,000	,371
	группа 2	43,46		

Примечание: U – U-критерий Манна–Уитни; As – Асимптотическая значимость (двухсторонняя)

Основываясь на полученных статистических данных, можно утверждать, что специалисты, имеющие профессиональный опыт работы с молодежью, в отличие от студентов, убеждены в значимости для современной молодежи, кроме отмеченных лидирующих в рейтинге ценностей, таких жизненных ценностей как «Активные социальные контакты» и «Собственный престиж». Таким образом, согласно представлениям этих специалистов, современная молодежь стремится устанавливать позитивные взаимодействия с другими людьми, проявлять общительность и социальную активность во взаимоотношениях. В представлениях студентов подобная жизненная ценность молодежи не является столь весомой.

В представлениях специалистов по работе с молодежью также присутствует уверенность в том, что для современных молодых людей важным является их стремление к получению уважения, признания со стороны других людей, в первую очередь, значимых для них лиц, которые во многом влияют на поступки, взгляды и мнения молодых людей (ценность «Собственный престиж»). Специалисты считают, что большинство из них нуждаются в социальном одобрении своего поведения, но при этом могут проявлять самонадеянность и категоричность в ситуациях взаимодействия с теми людьми, которые от них зависят. В представлениях студентов подобная убежденность не наблюдается.

Перейдем к анализу наличия/отсутствия статистической значимости различий средних величин показателей важности для современной молодежи видов жизненных сфер, отраженных в имплицитных представлениях респондентов 2-х групп (см. табл. 2).

Таблица 2

Параметры статистической значимости различия показателей важности для современной молодежи видов жизненных сфер, отраженных в имплицитных представлениях респондентов группы 1 и группы 2

Жизненные сферы	Группа респондентов	Среднее значение	U	As
Сфера профессиональной жизни	Группа 1	62,29	1771,5000	,425
	Группа 2	61,68		
Сфера обучения и образования	Группа 1	60,41	1900,000	,084
	Группа 2	60,23		
Сфера общественной жизни	Группа 1	60,16	1537,000	,050
	Группа 2	56,79		
Сфера физической активности	Группа 1	54,97	1696,000	,041
	Группа 2	52,30		

Примечание: U – U-критерий Манна–Уитни; As – Асимптотическая значимость (двухсторонняя)

Согласно проведенной статистической проверке значимости различий в представлениях специалистов по организации работы с молодежью (респонденты группы 1) и студентов, получающих данную специальность, (респонденты группы 2) относительно важности для современных молодых людей жизненных сфер, имеет место как сходство, так и расхождение в этих представлениях.

Сходство представлений проявляется в убежденности респондентов обеих групп в том, что первые рейтинговые места по значимости для молодежи жизненных сфер занимают сфера обучения и образования, сфера увлечений, сфера профессиональной жизни, сфера семейной жизни.

Различия в представлениях респондентов двух групп проявляются в следующем. По убеждениям респондентов группы 1, в отличие от представлений респондентов группы 2, для современной молодежи значимыми являются также сфера общественной жизни (**,050**), т.е. для

молодых людей важны проблемы жизни общества и есть желание участвовать в общественно-политической жизни, и сфера физической активности (,041), отражающая значимость для современной молодежи спорта и физической культуры, необходимых для достижения целостности в жизни за счет здорового образа жизни и сочетания интеллектуальной деятельности с физической.

Нами был проведен анализ значимости для молодежи реализации приоритетных ценностей в различных жизненных сферах, отраженной в имплицитных представлениях респондентов группы 1 и группы 2. Согласно полученным данным, по мнению респондентов двух групп, жизненную ценность «Развитие себя» молодежь стремится реализовывать в профессиональной сфере, в сфере обучения и образования, сфере увлечений и сфере семейной жизни; ценность «Духовное удовлетворение» – в профессиональной сфере, в сфере обучения и образования, в сфере семейной жизни; ценность «Высокое материальное положение» связана с профессиональной сферой, получением хорошего образования и со сферой общественной жизни.

Таким образом, респонденты обеих групп убеждены, что для современной молодежи высокую значимость имеет ценность саморазвития, самосовершенствования, реализацию которой они связывают со стремлением к наиболее полному воплощению своих способностей в сфере профессиональной жизни (69,6% респондентов группы 1 и 67,9% респондентов группы 2), готовностью повышать уровень своего образования с целью развития себя как личности и совершенствования своих способностей и умений (53,6% респондентов группы 1 и такое же количество респондентов группы 2), стремлением использовать свои увлечения (хобби) для лучшей реализации своих потенциальных возможностей и способностей (55,1% респондентов группы 1 и 51,8% респондентов группы 2).

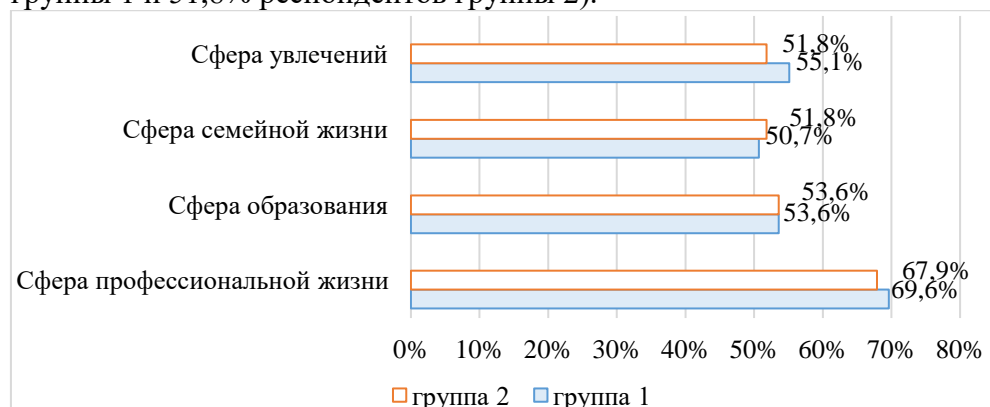


Рис. 1. Показатели выраженности реализации молодежью ценности «Развития себя» в различных жизненных сферах в системе имплицитных представлений респондентов, имеющих и не имеющих профессиональный опыт работы с молодежью

Выявлено, что, согласно имплицитным представлениям специалистов по работе с молодежью, реализация молодежью жизненной ценности «Развитие себя» связана со сферой «Общественная жизнь». То есть, данные респонденты (52,2%) уверены, что современная молодежь стремится реализовывать и развивать собственные способности в сфере общественно-политической жизни страны.

Свыше половины респондентов обеих групп также полагают, что современная молодежь стремится к самореализации в сфере семейной жизни (55,1% респондентов группы 1 и 51,8% респондентов группы 2).

На рис. 1 графически представлены изложенные выше результаты.

Рассмотрим реализацию современной молодежью ценности «Духовное удовлетворение» в различных жизненных сферах, которая отражена в имплицитных представлениях респондентов, имеющих и не имеющих профессионального опыта работы с молодежью. Выявлено, что наиболее важными жизненными сферами для получения современными молодыми людьми духовного удовлетворения выступают, по мнению респондентов группы 1, сфера обучения и образования, в которой есть возможность получать новую информацию, новые знания (75,4%); сфера профессиональной жизни, позволяющая реализоваться стремлению молодежи иметь интересную, содержательную работу или профессию (65,3%); сфера семейной жизни, создающая условия к глубокому взаимопониманию со всеми членами своей семьи и достижению семейного благополучия (63,8%) и сфера общественной жизни, которая обеспечивает молодежи реализацию их стремления к моральному удовлетворению от процесса своей общественной деятельности (59,4%).

В имплицитных представлениях респондентов группы 2 выявлены сходные тенденции. По мнению респондентов, не имеющих опыта работы с молодежью, наиболее значимыми жизненными сферами для получения современной молодежью духовного удовлетворения выступают сфера обучения и образования (78,6 %), сфера профессиональной жизни (75,0 %), сфера семейной жизни (66,1 %) и сфера общественной жизни (53,6%).

На рис. 2 графически представлены полученные результаты.

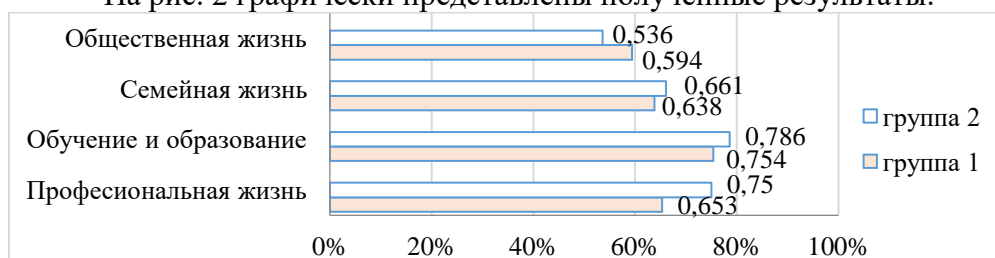


Рис. 2. Показатели выраженности реализации молодежью ценности «Духовное удовлетворение» в различных жизненных сферах в системе имплицитных представлений респондентов, имеющих и не имеющих профессиональный опыт работы с молодежью

Анализ особенности имплицитных представлений респондентов, имеющих и не имеющих профессиональный опыт работы с молодежью, относительно реализации современной молодежью ценности «Высокое материальное положение» в различных жизненных сферах показал следующее. По мнению респондентов группы 1, наиболее важными жизненными сферами для достижения современными молодыми людьми высокого материального положения являются: сфера профессиональной жизни, в которой молодежь может реализовать свое стремление иметь высокооплачиваемую работу или профессию, а также получать другие виды материального благополучия (66,7%); сфера обучения и образования, которая обеспечит реализацию желания молодых людей получить уровень образования, обеспечивающего получение высокой зарплаты и иных видов материальных благ (59,4%). При этом респонденты убеждены: если желаемый уровень материального достатка не будет достигнут, молодые люди склонны менять работу, специальность, вид учебного учреждения.

В содержании имплицитных представлений респондентов группы 2 о реализации молодежью ценности «Высокое материальное положение» в различных жизненных сферах выявлена несколько иная картина. Так, респонденты полагают, что эта приоритетная жизненная ценность реализуется, в первую очередь, молодежью в следующих жизненных сферах: в сфере профессиональной жизни (75,0%); в сфере обучения и образования (67,9%); в сфере общественной жизни (57,1%), позволяющей получать материальное вознаграждение за активное участие в общественно-политической деятельности.

Полученные результаты представлены в графическом виде на рис. 3.

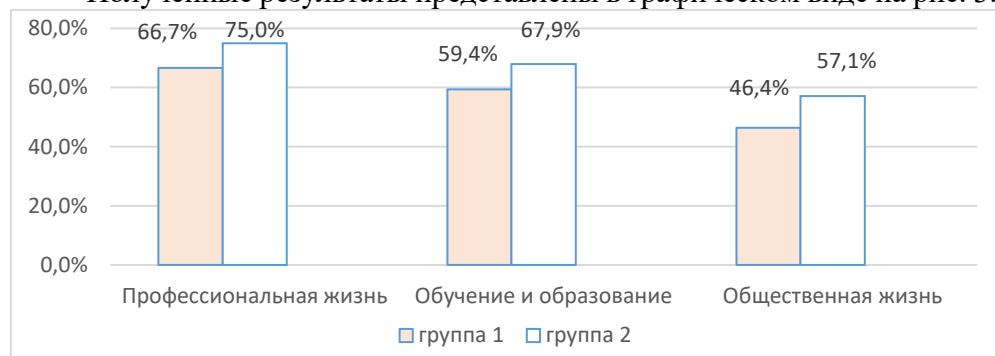


Рис. 3. Показатели выраженности реализации молодежью ценности «Высокое материальное положение» в различных жизненных сферах в системе имплицитных представлений респондентов, имеющих и не имеющих профессиональный опыт работы с молодежью

Для выявления наличия/отсутствия статистической значимости различий средних величин показателей реализации жизненных ценностей молодежи в различных жизненных сферах в имплицитных представлениях респондентов группы 1 и респондентов группы 2

использовался U-критерий Манна–Уитни с указанием критерия асимметрии (As). Полученные данные приведены в табл. 3.

Таблица 3

Параметры статистической значимости различия показателей важности для современной молодежи реализации жизненных ценностей в различных жизненных сферах, отраженных в имплицитных представлениях респондентов группы 1 и группы 2

Жизненные ценности	Группа респондентов	Среднее значение	U	As
Развитие себя/ Общественная жизнь	группа 1	7,54	1490,000	,026
	группа 2	6,71		
Духовное удовлетворение/ Общественная жизнь	группа 1	8,04	1451,500	,015
	группа 2	7,27		
Активные социальные контакты /Профессиональная жизнь	группа 1	8,03	1478,500	,022
	группа 2	7,29		
Активные социальные контакты /Общественная жизнь	группа 1	8,12	1530,500	,043
	группа 2	7,57		
Собственный престиж/ Общественная жизнь	группа 1	7,54	1477,500	,022
	группа 2	6,61		
Собственный престиж/ Физическая активность	группа 1	6,39	1658,500	,019
	группа 2	5,86		
Высокое материальное положение/ Общественная жизнь	группа 1	6,99	1474,000	,020
	группа 2	7,68		

Примечание: U – U-критерий Манна–Уитни; As – Асимптотическая значимость (двухсторонняя)

Основываясь на результатах статистической оценки значимости для современной молодежи реализации жизненных ценностей в различных жизненных сферах, отраженных в имплицитных представлениях респондентов группы 1 и группы 2, можно констатировать наличие определенных различий в системе представлений респондентов двух групп.

В частности, согласно представлениям специалистов по организации работы с молодежью в отличие от представлений респондентов-студентов, молодые люди стремятся развивать и совершенствовать себя в сфере общественной жизни (,026), а также реализовать себя в сфере общественной жизни, которая выступает одним из источников получения ими духовного удовлетворения (,015), а также возможным источником получения определенного материального вознаграждения за занятие общественно-политической деятельностью или активное участие в социально-общественных мероприятиях (,020).

По мнению этих респондентов, современная молодежь стремится к активной общественной жизни, желая занять в ней место, которое

обеспечивало бы близкий контакт с определенным кругом лиц и давало бы возможность взаимодействовать с этими людьми в общественной деятельности (,043). При этом, с точки зрения респондентов группы 1, молодые люди стремятся придерживаться существующих в обществе взглядов на общественно-политическую жизнь страны. Они могут активно обсуждать общественно политические темы, но часто высказывают не собственное мнение, а мнения авторитетных для них людей. Следует также отметить, что в представлениях респондентов группы 1 присутствует убеждение в том, что жизненную ценность «Собственный престиж» молодежь стремится реализовать не только в сфере общественной жизни (,022), но, и в сфере физической активности, стремясь быть физически привлекательной в глазах авторитетных людей, а также претендуя на уважение за свои спортивные заслуги или физические данные (,019). Также респонденты группы 1 убеждены, что молодые люди ориентированы на установление активных социальных контактов в своей профессиональной сфере и позитивных взаимоотношений с коллегами по работе (,022).

Представленный выше статистический и содержательный анализ особенностей имплицитных представлений специалистов, имеющих профессиональный опыт работы с молодежью, и представлений студентов, обучающихся по такому направлению и не имеющих подобного опыта, относительно значимости реализации современной молодежью жизненных ценностей в определенных жизненных сферах свидетельствует о наличии как сходства, так и различий в этих представлениях. Результаты показывают не только различия в предпочтениях между двумя группами, но и сходства в отношении к ключевым областям жизни, а также подчеркивают роль личностного развития и социальной активности для молодежи. Исследование дает возможность более детально понять современные ценностные ориентиры молодого поколения и их влияние на формирование образа жизни. Полученные результаты свидетельствуют о том, что восприятие важности определенных ценностей среди обеих групп носит комплексный характер и отражает сложность их субъективных установок и мировоззренческих ориентиров, связанных с процессами социализации и личностного развития, а также могут учитываться и использоваться для разработки эффективных программ работы с молодежью и систем воспитания.

Список литературы

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во Институт психологии РАН. 2009. 320 с.
2. Бакушкин И.А., Ильичева И.М. Изучение ценностей и ценностных ориентаций личности в истории психологии // Вестник МПГУ. 2021. № 2 (56) С. 137–148.

3. Капустина А.Н. Теоретический и эмпирический анализ изучения базовых ценностей и ценностных ориентаций представителей молодежи // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017 Том 2 № 3 (7). С. 39-64.
4. Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // Мир психологии. 2017. № 1 (89). С. 24–37.
5. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению: методическое пособие. Самара: Изд-во СамИКП СНЦ РАН, 2002. 56 с.

Об авторе:

АЙСИН Ринат Назымович – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1.); e-mail: a-rinat@myrambler.ru

Features of the life values of modern youth within the system of implicit representations

R.N. Aisin

Russian State Social University, Moscow

This study presents a comprehensive statistical and substantive analysis of the features of perceptions of the life values of modern youth among specialists with professional experience working with young people, as well as students enrolled in relevant programs who lack such practical experience. The research reveals both common trends and significant differences in the assessment of the importance of realizing the life values of contemporary youth across various spheres of life. An analysis of youth's value orientations and their perceptions of importance was conducted. The study also provides a ranking of the life values of modern youth, as reflected in the implicit representations of youth workers and students studying in the relevant field.

Keywords: *implicit representations, modern youth, youth work organization, life values, youth, psychology of value orientations, socialization process, social activity, self-realization, professional development.*

Принято в редакцию: 22.11.2025 г.

Подписано в печать: 13.02.2026 г.

Специфика ценностных ориентаций студентов гуманитарных и технических специальностей

С.А. Жуйкова

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва

В статье рассматривается проблематика формирования ценностных ориентиров у современных студентов, обучающихся по техническим и гуманитарным направлениям. Проводится обзор современных исследований на тему формирования ценностных и смысложизненных ориентаций у современной молодежи. В рамках статьи осуществляется анализ и сопоставление результатов тестирования студентов технических и гуманитарных специальностей на предмет выявления у них уровня сформированности терминальных (поиск конечного смысла жизни) и инструментальных (способы достижения поставленных целей) ценностей. Делается заключение о том, что студенты-гуманитарии более склонны к выработке таких ценностей, как проявление эмпатии, установление взаимодействия с другими членами социума. Студенты технических направлений в учебе больше отдают приоритет ценностям, связанным с современными технологиями и практическими навыками применения полученных знаний. Статья представляет интерес для педагогов, психологов и исследователей, занимающихся вопросами молодежной политики, образования и социальной адаптации, поскольку в рамках статьи обосновывается необходимость учета изменений в ценностных ориентациях студентов при разработке образовательных программ и методик.

***Ключевые слова:** самореализация, ценностные ориентации, ценности, смысложизненные ориентиры, технические и гуманитарные специальности.*

Введение

Актуальность исследования особенностей ценностных ориентаций студентов гуманитарных и технических специальностей обусловлена, прежде всего, необходимостью понимания факторов, которые оказывают влияние на формирование личности будущих специалистов. В современном мире, подверженном быстрым изменениям и процессам глобализации, где значимую роль играют не только профессиональные навыки человека, но и его и личностные качества, важно выявить, какие ценности и смыслы движут молодыми людьми в процессе их обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Как известно, специальности разных направлений и

© Жуйкова С.А., 2026

областей направлены на формирование разных подходов к восприятию мира, что, в свою очередь, влияет на молодых людей в плане выбора ими тех или иных жизненных ориентиров и приоритетов.

Обзор литературы

В последние годы проблематика образовательной среды стала привлекать все большее внимание исследователей, что, вероятно, связано с масштабными изменениями, произошедшими в образовательной системе Российской Федерации.

В настоящее время в психологии существует общее понимание того, что старший подростковый и юношеский возраст можно рассматривать в качестве критически важных этапов в жизни подрастающего человека для становления его ценностно-смысловой сферы. Согласно мнению известного психолога и философа В. Франкла, для юного взрослеющего человека вопросы, касающиеся смысла жизни, становятся особенно актуальными и поднимаются им внутренне гораздо чаще, чем в другие периоды его жизни. Эти размышления не являются свидетельствами каких-либо психологических проблем, скорее, это нормальное и естественное стремление молодых людей, стоящих на пороге жизни, – разобраться в своих жизненных целях [15]. При этом современные исследования показывают, что достижение высокого уровня осознания смысла своего «пребывания» на земле удается далеко не всем молодым людям. В частности, например, работа, проведенная под руководством Л.А. Дубровиной, выявила, что только у сравнительно небольшого количества молодых людей (юношей и девушек) (4–5%) к началу их взрослой жизни (то есть в возрасте 16–18 лет) ценностные ориентации сформированы уже в цельную систему. Согласно результатам исследования Л.А. Дубровиной, лишь две трети старшеклассников к указанному возрасту только еще начали задумываться о том, в соответствии с какими ценностями, нормами, правилами, предпочтениями они собираются выстраивать свой предстоящий жизненный путь. В то же время почти половина учащихся старших классов (40%) еще вообще не приступала к осознанию своих жизненных целей [3]. Это говорит о том, что многие молодые люди на данном этапе своей жизни находятся в «поиске истин» и не могут дать четкую формулировку того, что для них представляет в жизни истинную важность. Результаты таких исследований подчеркивают необходимость создания такой образовательной среды, которая ориентирована на оказание помощи подросткам и юношам не только в поиске ими и обретении необходимых ответов на свои вопросы, но и в развитии их личностных качеств. При этом важно, чтобы образовательные учреждения стали местом, где молодые люди могут безопасно заниматься оценкой своих мыслей, чувств, стремлений, мотивов, ценностей, а также получать поддержку от педагогов и сверстников.

Важной особенностью развития у подрастающего поколения структурных компонентов жизненной позиции в период юности является заметное усиление стремления к поиску смысла жизни. В то же время, как отмечает М.В. Попова, специфика ценностно-смысловой позиции, которой придерживаются молодые люди в этот важный для них возрастной период, а также способы, которые они используют в процессе самоопределения в ключевых сферах жизни человека, таких как карьера, отношения с другими людьми и личные интересы, оказывают значительное влияние на статус идентичности подростков и юношества, и на его возможный кризис [13]. А.В. Серый имеет схожую позицию относительно того, что юношеский возраст играет решающую роль в формировании системы личностных смыслов у детей. Согласно утверждению ученого, в этот период личностного развития смысловые ориентиры личности перестают быть разрозненными, изолированными идеями о том, каких правил следует придерживаться либо не придерживаться в жизни. Начинается постепенное формирование этих идей в логическую систему, достаточно структурированную и устойчивую. Такая система ориентаций и смыслов становится как бы «каркасом» для дальнейшего развития ценностных ориентаций и мировоззрения подростков, что в конечном итоге формирует идентичность молодого человека. Как отмечает А.В. Серый, важность этой системы трудно переоценить, так как она становится одним из центральных элементов, которые регулируют и задают «вектор» поведению, мировосприятию и жизнедеятельности личности [14].

В отечественной психологической науке влияние образовательной среды на формирование ценностно-смысловой сферы молодежи в XXI веке стало предметом большого количества исследований. Этой проблематикой на протяжении двух последних десятилетий занимались такие специалисты, как Э.М. Андросенко (2005), Д.С. Леденов (2007), Н.В. Моздор (2007) и другие. Как отмечают Д.С. Леденов, Т.В. Кудрявцев, современная образовательная система наряду с другими социальными институтами в настоящее время переживают кризис [7], что, соответственно, негативно отражается на возможностях подростков и молодежи создать для себя устойчивую систему жизненных ориентиров. Это обстоятельство, в итоге, приводит к такому уже достаточно распространенному в наше время негативному явлению нравственного порядка, как подростково-юношеская «ценностная неопределенность» [5].

Важнейшим вектором, определяющим развитие личности еще в рамках образовательного учреждения, является, по мнению М.С. Яницкого и его коллег, развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся, которое одновременно является и целью, и результатом всего педагогического процесса в целом. Формирование у юношества

ценностно-смысловой парадигмы, как отмечает исследователь, сегодня составляет базис для формулировки общих подходов к пониманию целей и сущности образования, а также для дифференциации основных принципов, которые касаются, в первую очередь, развития личности подрастающего человека, его обучения и воспитания [18, с. 181]. Кроме того, Г.И. Чижакова, выступающая с аналогичной позицией, в первую очередь акцентирует внимание на том, что в современном мире образование, традиционно считающееся одной из ключевых ценностей для человека, само по себе превращается в процесс «трансфера» ценностного знания, поскольку педагоги не только передают учащимся знания, но и формируют на их основе ценностное отношение и поведение, что в образовательном процессе представляет собой неотъемлемый элемент воспитания [16].

Формирование ценностных ориентаций в процессе обучения включает в себя не только развитие у студентов собственных интересов и ценностных ориентаций, но также и восприятие (адекватное) молодыми людьми ценностей, которые имеют большое значение для других людей в ходе общения и взаимодействия с ними. Согласно точке зрения Н.А. Мамчиц и О.В. Баевой, основным механизмом, способствующим формированию у учащихся ценностей в контексте образовательного пространства, является диалоговый стиль общения между преподавателем и обучающимися, который развивает способности к рефлексии у последних. Такое взаимодействие, построенное на доверительном диалоге, способно не только передавать знания, но и погружать учащихся в глубокие смысловые контексты, что придает процессу обучения большую эффективность [8].

Об этом же писал в свое время выдающийся американский психолог XX века Г. Оллпорт, утверждавший, что обучение должно не только информировать, но и активно способствовать формированию моральных ценностей у обучаемых. Ученый выделяет такие вербальные элементы в процессе обучения, как «случайные комментарии учителя», которые он считает важным средством в «моральной педагогике», поскольку именно «невольно» оброненные замечания преподавателя несут в себе часто больше истинного отношения (к предмету и лицу) и смысла, чем содержание самого учебного материала [12].

Н.А. Асташова, рассматривая процесс, в ходе которого внешние социальные нормы, правила, ценности, знания, «цели социального участия» [11, с. 13] усваиваются человеком в ходе учебно-образовательного процесса, выделяет в последнем несколько ключевых этапов. Первым шагом, по мнению ученого, является предъявление личности существующих в социуме ценностей и норм, что подразумевает первое знакомство обучающегося с определенными правилами. После этого знакомящаяся с ценностями личность проявляет эмоционально

положительную реакцию на эти ценности, что свидетельствует о том, что они вызывают интерес и положительные эмоции у человека. На втором этапе начинается фиксация этой реакции – то есть, происходит процесс осознания и запоминания человеком своей положительной реакции на предложенные ему ценности. Третий этап предполагает генерализацию отношения, когда человек начинает применять свои эмоции, вызванные предложенными ему ценностями, в более широком контексте, например, связывать их с другими аспектами своей жизни. Затем следует глубокая рефлексия по поводу ценностей, представленных личности, когда индивид начинает глубже понимать и осознавать, какое именно значение лично для него данные ценности представляют. На завершающем этапе *интериоризации* (усвоения) ценностей осуществляется коррекция ценностного отношения, когда личность переосмысливает собственные ценности на базе новых, ей предложенных, адаптируя их внутренне друг к другу. Это позволяет человеку выстраивать более осознанное и гармоничное отношение к представленным в ходе обучения ценностям [1, с. 24].

В процессе обучения в высшем учебном заведении происходят важные процессы, касающиеся как личностного, так и профессионального самоопределения студентов. Эти процессы оказывают друг на друга достаточно сильное влияние, поскольку в рамках личностной самореализации такая ценность, как освоение желаемого, согласно природным задаткам человека, профессионального занятия и получение соответствующего денежного вознаграждения за него является одной из ключевых. Как отмечает Н.И. Курицына, период получения студентами образования и их подготовки к осуществлению профессиональной деятельности может рассматриваться как время, когда молодой человек не только задумывается о том, для чего он живет, но и начинает иногда сомневаться в правильности своего профессионального выбора. Такое состояние в рамках психологической науки называется «кризисом профессиональной идентичности». Вызвать подобные настроения могут как внутренние процессы личности в виде фрустрации, эмоциональной нестабильности и др., так и внешние факторы. Например, студент может выбрать профессию не добровольно, согласно своим природным склонностям, а под давлением окружающих (родственников, друзей, преподавателей и т.д.). При этом, как отмечает автор, профессиональная идентичность является равноценным компонентом целостного «образа Я» наряду с личностной идентичностью, поскольку сформированность именно обеих этих частей делают личность по-настоящему зрелой, имеющей представление о собственном (ценном) месте в обществе [6, с. 29–30].

Другой исследователь проблем молодежи в контексте современного общества РФ, В.Г. Немировский, приходит к важному выводу о том, что молодежь (в том числе, студенчество) наиболее

подвержена разрушительному воздействию, которое несут в себе различные внешние факторы. Юноши и девушки, не имеющие еще жизненного опыта, легко поддаются негативным «предложениям» социума жить так, чтобы не затрачивать на комфортные условия жизни много усилий и внутренних ресурсов. В этих условиях молодые люди испытывают сложности в формировании устойчивых и гармоничных жизненных ориентиров. В процессе своего исследования, охватывающего период с 1988 по 2004 г., В.Г. Немировский проводит анализ изменений в структуре и динамике ценностных ориентаций у студентов. Начиная с 2004 г., как утверждает ученый, наблюдается значительный интерес студентов к ценностям гедонистического характера, также молодые люди склонны ценить престижное потребление. В то же время, традиционные созидательно-альтруистические установки, которые были более распространены, например, в двадцатом столетии, в XXI веке утрачивают свою значимость и влияние на молодежь. Одним из ключевых аспектов, на который обращает внимание автор, является возросшая противоречивость в содержании ценностных ориентаций у учащихся вузов. Указанное противоречие проявляется, прежде всего, в том, что на эмоциональном уровне молодые люди могут испытывать стремление к созиданию и альтруизму, однако на рациональном уровне их предпочтения часто направлены на потребительские, престижные (гедонистические) аспекты жизни, связанные с удовольствиями.

На уровне «архетипов» наблюдается, как отмечает В.Г. Немировский, преобладание стремления к «властвованию», что указывает на нарастающую социальную дезадаптацию среди студенческой молодежи. В данном контексте ценности, связанные с учебой и выбором будущей профессии, не занимают ведущих позиций в сознании студентов [10, с. 130].

Исследователь М.С. Яницкий изучал влияние различных этапов обучения, то есть переход студентов с курса на курс, способствует смене у последних ценностных предпочтений, замене одних ценностей другими. Согласно результатам исследования, у студентов первого курса интерес к жизни в целом характеризуется более высоким уровнем, чем у обучающихся, например, четвертого курса. Это объясняется, как отмечает ученый, тем, что к окончанию высшего учебного заведения студенты начинают пересматривать свои предпочтения относительно первоначально выбранной ими профессии [18]. Дополнительно М.С. Яницкий говорит о том, что выбор тех или иных ценностных ориентаций прямо пропорционально зависит от конкретного типа личности человека. Таким образом, ученый выделяет следующие три основных типа, «ответственных» за формирование у них определенных ценностей:

1) личность, выбирающая адаптацию к окружающему социуму и утвержденным в нем ценностным нормативам;

2) личность, выбирающая идентификацию, то есть ориентированная на усвоение тех ценностей, которых придерживаются другие люди;

3) личность, выбирающая самоактуализацию, то есть стремящаяся выработать собственную систему ценностных ориентаций и предпочтений, не имеющую аналогов в окружающем мире.

М.С. Яницкий при этом добавляет, что все три выделенных типа личности в почти одинаковой мере могут быть характерны как для мужчин, так и для женщин, при этом не имеют значения и такие показатели, как социальный статус или уровень образования [18]. Это говорит о том, что, несмотря на разнообразие в личных ориентациях и ценностях, социальные и демографические факторы не оказывают заметного влияния на формирование этих типов.

В более позднем исследовании, проведенном А.Ю. Калугиным, была проанализирована динамика ценностной направленности студентов, что позволило автору выявить различия между двумя группами обучающихся: между студентами, которые обучались в начале 2000-х годов, и теми, кто проходил обучение в вузах в 2014 году. В исследовании приняли участие более тридцати студентов, и результаты показали, что учащиеся высших учебных заведений начала 2000-х годов продемонстрировали более высокую способность к адаптации в условиях быстро трансформирующегося мира. Эта группа студентов была более ориентирована на решение различных проблем (социальных, экономических, культурных и др.), с которыми молодые люди сталкивались в своей повседневной жизни. С другой стороны, студенты 2014 года, как показали результаты исследования, оказались более сфокусированными на задачах внутренней самореализации, что проявлялось в их стремлении к познанию, приобретению новых знаний, созданию творческих проектов и развитию собственных способностей. Таким образом, результаты исследования, проведенного А.Ю. Калугиным, свидетельствуют о том, что ценностные ориентиры студентов вузов за 10–15 лет заметно изменились, и молодые люди больше акцентируют свое внимание на личностном развитии, чем на адаптации своей жизни к внешним условиям социума [4].

В последние годы ценностные ориентации студентов, обучающихся по техническим специальностям, стали предметом активного изучения и обсуждения в научной среде. Работы по данной проблематике таких специалистов, как Е.А. Балданова (2008), Е.Ф. Яценко (2015), А.Н. Сухов (2024), М.Г. Гераськина (2024) и другие, предоставили интересные данные, однако были выявлены некоторые противоречия в результатах этих исследований. Например, в работах таких исследователей, как Л.Н. Банникова (2013), Л.Н. Боронина (2013), Ю.Р. Вишневский (2013), С.В. Морозова (2013), проведенные в 2013 году, не было выявлено значимых различий в базовых ценностях

студентов, обучающихся по техническим специальностям, по сравнению с ценностными установками обучающихся в гуманитарных вузах. Этот факт указывает на то, что несмотря на различия в образовательных подходах и сферах обучения, основные жизненные ориентиры юношества остаются схожими. В системе терминальных ценностей, то есть тех ценностей, которые представляют конечные цели в жизни, как у студентов технических, так и у студентов гуманитарных направлений, наивысшие ранги занимают такие ценности, как любовь, крепкие дружеские отношения, семья, деньги (солидный счет в банке), общее благополучие. В контексте инструментальных ценностей, то есть способов достижения целей первого типа учащиеся обоих направлений (гуманитарии и «технари») также выразили схожую точку зрения. Наиболее предпочтительными для студентов оказались такие качества, как высокий уровень образования, ответственность, профессионализм, эмоциональная устойчивость к потенциальным конфликтам в обществе, в коллективе, личная свобода. Эти показатели подчеркивают важность, которую молодые люди, независимо от их будущей профессии, придают собственному личностному развитию и социальной ответственности. Кроме того, в рамках методики, разработанной Ш. Шварцем в работе «Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий» (2008), были выделены наиболее значимые ценности, которые соответствовали уровню нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов студенчества. В этом контексте наибольший приоритет обучающимися был отдан таким ценностям, как «самостоятельность», «(личные) достижения» и «гедонизм», на основе чего можно сделать вывод, что современные студенты чаще всего стремятся к личной реализации и получению максимальных удовольствий от жизни. Здесь также стоит отметить, что показатель общей осмысленности жизни у студентов, определяемый по тесту СЖО (Смыслжизненные ориентиры) [9], находится в средних пределах. Это может свидетельствовать о том, что обучающиеся в вузах, несмотря на наличие определенных ценностей и ориентиров, могут испытывать трудности в осмыслении значимости своей жизни и обретения своего места в социуме [17].

В 2007 году Н.Ю. Галкина [2] провела исследование, касающееся ценностных ориентаций будущих железнодорожников и социологов, в котором участвовали студенты Хабаровского государственного университета. Посредством использования инновационного лонгитюдного подхода, который заключается в том, что одни и те же участники исследования тестируются несколько раз в разные промежутки времени, автор сумела проследить изменения в ценностных ориентациях студентов на протяжении всего периода их обучения в университете. Согласно полученным результатам, на втором курсе, когда студенты только начинают углубленно изучать основы собственной

специальности, между «технарями» и гуманитариями не было значительных различий в культивируемой ими системе ценностей. На первых трех местах в ранговом порядке ценностей у студентов обоих направлений (технических и гуманитарных специальностей) находились такие важные аспекты, как здоровье, любовь, материальное благополучие. Однако, ближе к 4 курсу обучения исследование выявило значительные различия в ценностных ориентациях, выявленных у студентов технических и гуманитарных специальностей. Студенты, обучающиеся в высших учебных заведениях технического направления, начали выделять в качестве приоритетных терминальные ценности такие, как дружба, активность в социуме, интересная работа. В то же время студенты гуманитарных специальностей больше ставили акцент на таких ценностях, как личная уверенность в себе, жизненные развлечения, свобода. Изменения, выявленные в ценностных ориентациях обучающихся, позволили сделать вывод о том, что по мере углубления в специальность и процесс профессиональной подготовки, у студентов формируется более четкое представление о своих жизненных приоритетах, будущих профессиональных задачах и ценностях.

М.С. Яницкий, исследуя процесс формирования ценностной системы личности, отмечает, что в юношеском возрасте у молодого человека складывается собственное мировоззрение, которое создает условия для формирования внутренней, независимой от социума и его норм системы ценностей. Таким образом, юность становится решающим этапом для становления ценностной системы личности. С течением времени, по мере взросления человека, все большее влияние на формирование его системы ценностей начинает оказывать осознание индивида своей принадлежности к различным социокультурным группам, включая как коммуникацию с друзьями и семьей, так и взаимодействие с профессиональным сообществом [18].

Заключение

В заключение, можно отметить, что специфика ценностных ориентаций студентов гуманитарных и технических специальностей раскрывает важные аспекты их личностного и профессионального становления. В условиях современного общества, где традиционные ценности часто подвержены переосмыслению, а новые идеологии не всегда находят широкое признание у населения, студенты сталкиваются с необходимостью самостоятельно формировать и «тестировать» свои жизненные ориентиры. Такой подход приводит к тому, что ценностные установки становятся не только отражением культурных и социальных норм, принятых в обществе, но и результатом индивидуального выбора, основанного на личных переживаниях человека и его жизненном опыте. Студенты гуманитарных специальностей, как правило, проявляют более высокую степень эмпатии и социальной ответственности, что, конечно,

связано с их будущей профессиональной деятельностью, которая имеет целью взаимодействие с людьми и решение проблем общественного характера. Поэтому гуманитарии чаще привержены таким ценностям, как гуманизм, этика, социальная справедливость. В то же время студенты технических специальностей, сосредоточенные на практическом применении полученных в вузе знаний, могут проявлять большую склонность к рационализму и материальным достижениям, что отражает их стремление к достижению успеха в профессиональной сфере, основанной на точных науках и технологиях. Таким образом, различия в ценностных ориентациях студентов технических и гуманитарных специальностей можно считать результатом не только их образовательной подготовки, но и того культурного контекста, в рамках которого проходило их личностное становление.

Список литературы

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8. С. 8–13.
2. Галкина Н.Ю. Ценностные ориентации как фактор профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза: дис. канд. психол. наук. Хабаровск: ХГУ, 2007. 24 с.
3. Дубровина Л.А. Ценностные ориентации подростков и старшеклассников // Cyberleninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnyie-orientatsii-podrostkov-i-starsheklassnikov> (дата обращения: 01.10.2025).
4. Калугин А.Ю. Ценностная направленность личности студентов-гуманитариев // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 28–42.
5. Кудрявцев В.Т. Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В.В. Давыдову (контуры новой философии образования) // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 2010. № 4. С. 51–60.
6. Курицына Н.И. Особенности ценностно-смысловой сферы личности студентов гуманитарных и технических специальностей. Пермь: ПГГПУ, 2018. 83 с.
7. Леденов Д.С. Ценности как факторы смысложизненных ориентаций современного Российского студенчества и их динамика: на примере технических вузов города Иркутска: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2007. 182 с.
8. Мамчиц Н.А., Баева О.В. Ценностные ориентации студенческой молодежи и возможности их корреляции [Электронный ресурс] // Cyberleninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnyie-orientatsii-studencheskoy-molodezhi-i-vozmozhnosti-ih-korreljatsii-1> (дата обращения: 01.10.2025).
9. Моздор Н.В. Развитие смысложизненных ориентаций у студентов в процессе богословского и светского образования: на примере педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь: СППИ, 2008. 25 с.
10. Немировский В.Г. Структура и динамика смысложизненных ориентаций студенческой молодежи 1988–2004 гг. Постнеклассический подход / В.Г. Немировский, Е.В. Соколова. Красноярск: РИО КрасГУ, 2006. 161 с.
11. Огородников А.Ю. Роль интериоризации ценностей в становлении целостности личности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 3–6.

12. Оллпорт Г. Личность в психологии. М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. 344 с.
13. Попова, М.В. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте. Дисс. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2005. 220 с.
14. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 272 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию. СПб.: Ювента, 1997. С. 13–152.
16. Чижакова Г.И. Современное образование: аксиологические ориентиры // Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты. Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2010. С. 81–108.
17. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // [Электронный ресурс] // Cyberleninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-tsennostnye-orientatsii-priroda-i-sledstviya-natsionalnyh-razlichiy/viewer> (дата обращения: 01.10.2025).
18. Яницкий М.С. Ценностносмысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии // Философия образования. 2013. № 1. С. 175–186.

Об авторе:

ЖУЙКОВА София Аркадьевна – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая д. 6), e-mail: zhujkova.sofiya@mail.ru

Specificity of value orientations of students of humanities and technical specialties

S.A. Zhuykova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

This article examines the development of value orientations in modern students studying in technical and humanities fields. It provides a review of current research on the development of value and life-purpose orientations in today's youth. The article analyzes and compares test results for students majoring in technical and humanities fields to determine their level of development of terminal (searching for the ultimate meaning of life) and instrumental (methods for achieving goals) values. It concludes that students majoring in the humanities are more likely to develop values such as empathy and interaction with other members of society. Students majoring in technical fields prioritize values related to modern technology and practical skills in applying acquired knowledge. This article will be of interest to educators, psychologists, and researchers working in youth policy, education, and social adaptation, as it substantiates the need to consider changes in students' value orientations when developing educational programs and methods.

Keywords: *self-realization, value orientations, values, life-meaning guidelines, technical and humanitarian specialties.*

Принято в редакцию: 16.10.2025 г.

Подписано в печать: 10.02.2026 г.

УДК 159.9:331-057.17
Doi: 10.26456/vtpsyed/2026.1.216

Профессионально важные качества менеджера: научные подходы и требования профессиональных стандартов к организационной деятельности управленца

Д.А. Кулагин

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского», г. Москва

В статье рассматриваются профессионально важные качества менеджера: совокупность личностных, когнитивных и поведенческих характеристик, обеспечивающих успешность управленческой деятельности. Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к руководителям в современных условиях, которые должны обладать не только профессиональными знаниями, но и определённым психологическим профилем, необходимым для решения разноуровневых задач. На основе анализа научной литературы и российских нормативных документов (профессиональных стандартов менеджеров различных отраслей) выделяются ключевые качества, влияющие на профессиональную пригодность менеджера: стрессоустойчивость, лидерские качества, стратегическое мышление, коммуникативная компетентность, адаптивность, организованность, креативность, эмоциональный интеллект и др.

***Ключевые слова:** профессионально важные качества, менеджер, личностные качества, компетенции руководителя, профессиональный стандарт, стрессоустойчивость, лидерство, стратегическое мышление, коммуникабельность, адаптивность.*

Профессионально важные качества (ПВК) менеджера – это совокупность устойчивых личностных, когнитивных и поведенческих характеристик, обеспечивающих успешное выполнение управленческих функций [9, с. 244]. В условиях постиндустриального общества, где происходят быстрые технологические и организационные изменения, переход от традиционного к инновационному менеджменту значительно повышает требования к психологическому профилю руководителя [8, с. 168]. Эффективность деятельности организации определяется не только профессиональными знаниями менеджера, но и такими качествами, как лидерство, стрессоустойчивость и коммуникативная компетентность, которые прямо влияют на результативность управления [4, с. 1].

В Российской Федерации требования к компетенциям и качествам менеджеров закрепляются в нормативных актах, наиболее конкретно они выражены в профессиональных стандартах. Последние разрабатываются и утверждаются в соответствии с Правилами, регламентированными постановлением Правительства РФ от 22.01.2013 № 23 [12]. За последнее

© Кулагин Д.А., 2026

десятилетие приняты профессиональные стандарты для руководителей организаций в различных отраслях, включая атомную энергетику [18], строительство [17], информационные технологии [13, 14], социальную сферу [16], науку [15], гостиничный бизнес [19] и др. Это позволяет сопоставить нормативно закреплённые требования к руководителям с данными исследований о портрете эффективного менеджера.

Теоретические основания исследования

Понятие профессионально важных качеств сформировалось в контексте профессионального отбора и психологии труда. ПВК определяются как специфические свойства личности, требуемые для успешного выполнения определённой профессиональной деятельности. Выявление набора ПВК для менеджеров – задача непростая, требующая учёта особенностей управленческого труда и сочетания методов теоретического и эмпирического анализа.

Как отмечает О.А. Мишина, менеджер, как профессиональный управленец, выполняет сложную деятельность, центральными элементами которой являются руководство людьми и принятие управленческих решений [9, с. 244]. Кроме того, менеджер должен постоянно повышать квалификацию и быть новатором, то есть обладать стремлением к саморазвитию, открытостью новому и творческим подходом [20, с. 1547].

На основании анализа литературных источников можно сгруппировать наиболее значимые качества эффективного менеджера по нескольким блокам.

1). Личностные черты характера: ответственность, надёжность, дисциплинированность, трудолюбие, честность, этичность, смелость в принятии решений, адаптивность и гибкость поведения. Эти черты формируют базу, на которой строится авторитет руководителя и доверие к нему со стороны подчинённых [7, с. 81].

2). Когнитивные (интеллектуальные) качества: стратегическое и аналитическое мышление, способность к системному видению, креативность, способность учиться и воспринимать новое. Стратегическое (дальновидное) мышление позволяет менеджеру видеть долгосрочные перспективы развития организации, предвидеть изменения внешней среды и вырабатывать оптимальные планы [4]. Это качество традиционно включается в модели компетенций руководителей как одно из ключевых [3, с. 163]. Аналитическое мышление и интеллект необходимы для решения сложных проблем, обработки больших объёмов информации и принятия взвешенных решений в условиях неопределённости [8, с. 168]. Креативность, понимаемая как умение генерировать нестандартные идеи и подходы, всё более востребована в управленческой практике – творческий руководитель способен найти выход из нестандартных ситуаций и инициировать инновации.

Таблица 1

Анализ требований профессиональных стандартов к качествам менеджера

Группа качеств	Примеры ПКВ менеджера	Описание требований профессиональных стандартов к качествам менеджера
Личностные и морально-нравственные качества	Ответственность, надёжность, дисциплинированность, доброосведность, этичность и пр.	Формируют базу авторитета руководителя и доверия со стороны коллектива [7]. В профессиональных стандартах ряда отраслей (научной, образовательной и др.) присутствуют требования соблюдения этические нормы, законность и корпоративную культуру, что подразумевает необходимость честности, порядочности и ответственности у менеджера
Стратегическое мышление	Дальновидность, системное видение, аналитическое планирование	Способность видеть долгосрочные перспективы развития организации и выработать оптимальные планы [4] – ключевое качество эффективного руководителя, традиционно включаемое в модели управленческих компетенций [3]. В профстандартах высшего уровня (атомная энергетика, строительство, гостиничный бизнес и др.) закреплены функции стратегического управления и планирования развития предприятия, что прямо отражает требование к стратегическому (дальновидному) мышлению менеджера
Организаторские навыки	Умение планировать, структурировать работу, тайм-менеджмент	Организованность и навыки планирования необходимы для чёткого целеполагания, распределения задач и контроля результатов. Эти качества связаны со способностью структурировать работу и управлять временем [21]. Во всех профстандартах руководители присутствуют функции планирования и организации деятельности (например, планирование производственных и финансовых процессов в профстандарте руководителя строительной организации), а также контроля исполнения решений – такие требования подразумывают развитые организаторские качества менеджера
Лидерские качества	Способность руководить командой, формальное и неформальное лидерство	Умение влиять на людей, вдохновлять их и направлять на достижение целей – необходимое условие успешного менеджмента [2]. В профстандартах руководящих должностей особое внимание уделено работе с персоналом: например, требуется наставничество, делегирование и коучинг для развития сотрудников, координация деятельности подразделений и руководство командой. Наличие этих трудовых функций (зафиксированных, в частности, в стандартах для гостиничного бизнеса и атомной отрасли) отражает требование к выраженным лидерским способностям руководителя
Коммуникативная компетентность	Коммуникабельность, навыки переговоров, урегулирования конфликтов	Способность эффективно общаться – один из «золотых» навыков руководителя, от умения ясно излагать мысли, слушать, убеждать и конструктивно решать конфликтные ситуации прямо зависят результаты работы команды [4]. Согласно анализу рынка труда, коммуникабельность стабильно входит в число самых востребованных качеств менеджеров (требуется в ~32% вакансий) [11]. В профессиональных стандартах это находит отражение через функции делового взаимодействия: например, руководитель

Продолжение Таблицы 1

Коммуникативная компетентность	Коммуникабельность, навыки переговоров, урегулирования конфликтов	должен проводить совещания и презентации, вести переговоры со стейкхолдерами, выстраивать коммуникацию с клиентами и партнерами – подобные умения закреплены в стандартах (ИТ-отрасль, управление в гостиничной сфере, атомная энергетика и др.), что подразумевает высокую коммуникативную компетентность
Эмоциональная устойчивость	Стрессоустойчивость, самоконтроль, эмоциональный интеллект	Способность сохранять работоспособность и самообладание под давлением внешних факторов – базовое качество эффективного руководителя [10]. Высокий эмоциональный интеллект помогает менеджеру распознавать эмоции, поддерживать позитивный климат и доверие в коллективе; исследования показывают, что самые успешные лидеры обладают эмпатией, самосознанием и умеют контролировать свои реакции [5]. В профстандартах высокорисковых сфер (например, атомной промышленности) прямо указано, что руководитель должен уметь действовать в условиях аварийных и экстремальных ситуаций, не теряя эффективности. Такое требование подразумевает высокий уровень психологической устойчивости, умение справляться со стрессом и принимать взвешенные решения в любых обстоятельствах
Адаптивность и инновационность	Гибкость мышления, обучаемость, открытость новому, креативность	Готовность к изменениям, способность быстро осваивать новое и генерировать оригинальные идеи приобретает всё большее значение в динамичной бизнес-среде [1]. Креативность руководителя (как умение предлагать нестандартные решения) сегодня фактически рассматривается как необходимое качество для развития организации [20]. Профессиональные стандарты косвенно требуют эти качества через функции управления изменениями и внедрения улучшений: например, менеджеру в ИТ-сфере предписано планировать и реализовывать организационные изменения, в научной и промышленной сферах – внедрять передовые методы и технологии. Кроме того, во многих стандартах указано, что руководитель должен регулярно повышать квалификацию и осваивать новые подходы в работе – это отражает требование постоянной обучаемости и адаптивности
Негативные черты (противопоказания)	Высокомерие, конфликтность, импульсивность, неэтичность и др.	Выраженные негативные качества существенно препятствуют управленческой деятельности. Работодатели, как правило, избегают кандидатов с такими чертами, как заносчивость, неуступчивость или цинизм [11]. Многие деструктивные проявления являются «обратной стороной» полезных качеств либо крайними формами недостатка компетенций (например, чрезмерная требовательность вырождается в грубость, а самоуверенность – в высокомерие). Наличие ярко выраженных негативных тенденций (авторитаризм, эмоциональная нестабильность, нечестность и пр.) несовместимо с эффективным исполнением руководящих функций и рассматривается как прямое противопоказание для должности менеджера

Зарубежные исследования также подтверждают, что эффективная коммуникация и умение решать сложные проблемы относятся к ключевым факторам успеха менеджера в XXI веке [23]. Кроме того, современный менеджер должен обладать определённым уровнем цифровой грамотности: быстрый прогресс технологий диктует необходимость ориентироваться в цифровых инструментах и интегрировать их в работу [6, с. 117]. Цифровые навыки ныне рассматриваются как важный компонент управленческой компетентности руководителя, особенно в условиях цифровой трансформации бизнеса [21].

3). Коммуникативные и социально-поведенческие качества: коммуникативная компетентность, умение эффективно взаимодействовать с людьми, лидерские способности, умение работать в команде. Исследования показывают стабильный спрос работодателей на коммуникабельность: по данным HeadHunter, это качество занимает первое место по упоминаемости в вакансиях [11].

Кроме того, менеджеру необходимо умение выстраивать эффективную команду – командность. Как отмечают специалисты, объединять в одном лице функции начальника и вдохновляющего лидера крайне сложно, но крайне необходимо для эффективного управления проектами и организациями [2, с. 2].

4). Эмоционально-волевые качества: стрессоустойчивость, самоконтроль, эмоциональный интеллект, настойчивость. Без умения «держать удар» топ-менеджеру практически невозможно строить карьеру. Это качество прямо связано с чертами темперамента: силой нервной системы, уравновешенностью, эмоциональной стабильностью [10, с. 61]. Высокий уровень саморегуляции и уравновешенности менеджера создаёт доверие со стороны команды. Исследования показывают, что наиболее эффективным лидерам присущи такие черты, как эмпатия, самосознание и умение держать эмоции под контролем [5, с. 135].

5). Отдельно следует упомянуть организаторские качества и навыки планирования. Эффективный менеджер должен уметь чётко планировать деятельность – свою и команды – устанавливать цели, распределять задачи, контролировать их исполнение. Организованность руководителя тесно связана с его способностью структурировать работу, расставлять приоритеты и управлять временем. Адаптивный руководитель способен быстро пересматривать планы при смене внешних условий, учиться новому и тем самым обеспечивать устойчивость работы организации в период перемен [1, с. 34].

Зарубежные концепции лидерства подчёркивают важность психологической устойчивости (resilience) для лидеров, ведущих команду через постоянные изменения [22, 23]. Отечественные эксперты аналогично отмечают, что нежелание менеджера меняться и осваивать новое приводит к застою компании [21]. Поэтому гибкость, открытость

новациям и готовность к обучению – неотъемлемые характеристики современного эффективного менеджера. Подводя итог теоретическому обзору, можно констатировать: портрет успешного менеджера включает широкий спектр позитивных качеств, охватывающих личностную надёжность и ответственность, интеллектуальную компетентность, лидерское влияние, социальные навыки и эмоциональную устойчивость.

Анализ требований профессиональных стандартов к качествам менеджера. Профессиональные стандарты, утверждённые Министерством труда РФ для должностей руководителей, формально описывают трудовые функции, необходимые умения и знания. Хотя в них прямо не перечисляются «личные качества», содержание стандартов позволяет проследить, какие компетенции и способности считаются обязательными для менеджеров. Был проанализирован ряд профстандартов: «Менеджер по информационным технологиям» (ИТ-отрасль), «Руководитель управляющей организации в атомной отрасли», «Руководитель строительной организации», «Управляющий гостиничным комплексом», «Руководитель научной организации», «Руководитель организации социального обслуживания» и др. Несмотря на отраслевую специфику, многие требуемые функции и умения совпадают, отражая универсальные качества профессионального руководителя.

В табл. 1 сопоставлены ключевые выявленные ПВК с соответствующими положениями профессиональных стандартов

Таким образом, ключевые личностные, когнитивные и социально-поведенческие качества менеджера (лидерство, ответственность, стратегическое мышление, коммуникабельность, организованность, стрессоустойчивость, адаптивность и др.) присутствуют в требованиях профессиональных стандартов разных отраслей. Стандарты акцентируют функции и умения (стратегическое управление, планирование, работа с персоналом, коммуникации, внедрение изменений, обеспечение безопасности и т.д.), которые опираются на соответствующие психологические качества руководителя. Нормативные критерии профессии дополняют научные представления о портрете эффективного менеджера, устанавливая единые ориентиры для отбора и развития управленческих кадров. Негативные же черты противоположны этим ориентирам и рассматриваются как факторы риска, несовместимые с должностью руководителя.

Список литературы

1. Версан В.Г. Качество управления. Руководитель и «эффективный менеджер» – в чем отличие? // Компетентность. 2023. №9-10. С. 34–37.
2. Водолагин М.Ю. Влияние личностных качеств менеджера на профессиональную деятельность // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2021. №3 (5). С. 2–9.

3. Добросельский В.В. Определение компонентов личностно-деловых качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки // *Мировая наука*. 2022. №12 (69). С. 163–172.
4. Ермолаева М.В., Кокуева Ж.М. Личностные качества менеджера проекта // *Гуманитарный вестник*. 2020. №4 (84). С. 1–14.
5. Зотов В.Б. Об определении качеств менеджера для его продвижения в карьере // *Вестник РАЕН*– 2023. Т. 23, № 4. С. 135–138.
6. Корнеева О.Д. Цифровые навыки как важная компонента управленческой компетентности будущего менеджера // *Московский педагогический журнал*. 2021. №3. С. 117–123.
7. Кузнецов Д.Н. Социологический анализ качеств современного менеджера // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2019. №10. С. 81–82.
8. Кузнецова В.И., Сергеева М.Г. Методы формирования личностных качеств и профессиональных навыков студентов-будущих менеджеров // *Московский педагогический журнал*. 2025. №1. С. 168–178.
9. Мишина О.А. Выявление профессионально важных качеств менеджера // *Научные труды Дальрыбвтуза*. 2010. №. С. 244–247.
10. Никишина А.Ю., Новицкий В.В. Определение качеств успешного менеджера // *ПНиО*. 2017. №3 (27). С. 61–64.
11. О ком мечтают работодатели? [Электронный ресурс] // hh.ru. Режим доступа: <https://hh.ru/article/15219> (дата обращения: 16.06.2025).
12. О разработке и утверждении профессиональных стандартов (вместе с «Правилами разработки и утверждения профессиональных стандартов»): Постановление Правительства РФ от 10.04.2023 № 580 [Электронный ресурс] // *Справочная правовая система «Консультант Плюс»*. Режим доступа: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 01.07.2025).
13. Об утверждении профессионального стандарта «Менеджер по информационным технологиям»: Приказ Минтруда России от 30.08.2021 № 588н [Электронный ресурс] // *Справочная правовая система «Консультант Плюс»*. Режим доступа: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 01.07.2025).
14. Об утверждении профессионального стандарта «Менеджер по продажам информационно-коммуникационных систем»: Приказ Минтруда России от 29.09.2020 № 679н [Электронный ресурс] // *Справочная правовая система «Консультант Плюс»*. Режим доступа: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 01.07.2025).
15. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель научной организации»: Приказ Минтруда России от 10.03.2021 № 117н [Электронный ресурс] // *Справочная правовая система «Консультант Плюс»*. Режим доступа: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 01.07.2025).
16. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель организации социального обслуживания»: Приказ Минтруда России от 18.06.2020 № 353н [Электронный ресурс] // *Справочная правовая система «Консультант Плюс»*. Режим доступа: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 01.07.2025).
17. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель строительной организации»: Приказ Минтруда России от 01.08.2023 № 623н (ред. от

- 01.04.2025) [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Консультант Плюс». Режим доступа: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 01.07.2025).
18. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель управляющей организации в атомной отрасли»: Приказ Минтруда России от 27.07.2015 № 516н [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Консультант Плюс». Режим доступа: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 01.07.2025).
 19. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц»: Приказ Минтруда России от 07.05.2015 № 282н [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Консультант Плюс». Режим доступа: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 01.07.2025).
 20. Ребрикова Н.В. Креативное мышление в деятельности менеджера компании // Креативная экономика. 2020. Т. 14. № 8. С. 1547–1564.
 21. Смольникова Е.В., Власова В.К., Закирова В.Г. Подготовка эффективных менеджеров в цифровой образовательной среде вуза: основные понятия и подходы // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. №4 (79). С. 81–91.
 22. Beenen G., Pichler S., Livingston B., & Riggio R. The good manager: Development and validation of the Managerial Interpersonal Skills Scale. // *Frontiers in Psychology*. 2021. № 12. P. 631390. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631390>
 23. Riggio R.E. Social skills in the workplace / *Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research* / eds J.S. Mio, B.J. Carducci, and N.C. Nave. 2020. Hoboken, NJ: Wiley. P. 527–531.

Об авторе:

КУЛАГИН Дмитрий Алексеевич – аспирант, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1), e-mail: fein0@yandex.ru

Professionally important qualities of a manager: scientific approaches and professional standard requirements

D.A. Kulagin

Zhirinovskiy University of World Civilizations, Moscow

The article examines the professionally important qualities (PIQ) of a manager – a set of personal, cognitive, and behavioral characteristics that ensure managerial success. The relevance of this topic is determined by the increasing demands on leaders in today’s environment, which require not only professional knowledge but also a certain psychological profile. Based on an analysis of academic literature and Russian normative documents (professional standards for managers in various industries), the key qualities affecting a manager’s professional suitability are identified: stress tolerance, leadership qualities, strategic thinking, communicative competence, organization, adaptability, creativity, emotional intelligence, etc.

Keywords: *professionally important qualities; manager; personal qualities; leadership competencies; professional standard; stress tolerance; leadership; strategic thinking; communication skills; adaptability.*

УДК: 811.581'243
Doi: 10.26456/vtpsyed/2026.1.224

Игровые методы в обучении деловому китайскому языку студентов российских гуманитарных вузов

Цзянмин Му

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Рассматриваются игровые методы, используемые при обучении российских студентов деловому китайскому языку. Актуальность темы обусловлена ростом популярности китайского языка в России и необходимостью поиска эффективных методов при преподавании профессиональной лексики. Цель исследования – определить эффективные игровые методы обучения деловому китайскому языку. Анализируются труды российских и китайских специалистов, посвященные игровым методам, процессу геймификации, использованию деловых игр. Представляются результаты апробации использования деловых игр для повышения уровня знаний профессиональной лексики. Делается вывод об эффективности использования в процессе преподавания профессиональной лексики такого метода, как деловые игры. Результаты исследования могут быть использованы при дальнейшем изучении особенностей преподавания делового китайского языка, а также при составлении рабочих программ и соответствующих методических пособий.

Ключевые слова: *китайский язык, игровые методы, российские студенты, геймификация, деловые игры.*

Введение

Китайский язык в последние годы набирает все большую популярность в России. Этому способствует расширение контактов КНР и РФ в различных сферах деятельности, а также популяризация восточной страны и культуры в средствах массовой информации. При этом в процессе обучения у российских студентов возникает целый ряд сложностей, связанных с различиями между двумя языками. Особые трудности возникают на начальных этапах, при освоении лексики, грамматики, произношения, письменности, а также на последних этапах при изучении специфической профессиональной лексики.

Для того, чтобы иметь возможность устроиться на престижную работу в Китае, российским студентам необходимо на высоком уровне владеть деловым китайским языком. Во время обучения на специализированных курсах у студентов возникают проблемы, связанные со сложностью профессиональной лексики, особенностями

© Му Цзянмин, 2026

использования устоявшихся выражений в деловой речи, страх реального общения, снижение мотивации к профессиональному развитию и т.д.

С середины XIX в. российскими классиками педагогической науки постулировалось, что справиться с трудностями в процессе обучения, в первую очередь со снижением мотивации, позволяют различные игровые методы. В настоящее время игровые методики и геймификация в целом получили популярность во всех разделах педагогики, в том числе и при преподавании делового китайского языка.

Цель исследования – определение эффективных игровых методов обучения деловому китайскому языку.

Анализ существующих теоретических работ, проведенная апробация и собственный опыт использования игровых методов позволили сделать выводы об эффективности использования игровых методик и о наиболее подходящих методах при преподавании профессионального делового языка.

Материал и методы исследования

В рамках работы изучены труды таких российских специалистов, Е.О. Акчелова, В.В. Артамоновой, Г.А. Банных, Т.И. Барковой, Е.В. Галаниной, в которых рассматриваются особенности применения игровых методов и процесс геймификации в современном образовании; работы Е.Д. Кралиной, Ц. Му, Л. Цань, Ю. Сяоин, показывающие эффективность применения игровых методов при обучении китайскому языку; труды М.Б. Земш и З.М. Кинжемуратовой, в которых оценена эффективность использования игр при обучении деловому китайскому языку.

В ходе работы использовались такие теоретические методы исследования, как дедукция и индукция, анализ и синтез, классификация, систематизация, обобщение. Примененные эмпирические методы: эксперимент, тестирование, опрос. В эксперименте приняли участие 50 человек – студенты старших курсов Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, изучающие деловой китайский язык. При помощи данных методов исследования подтверждена эффективность использования игровых методов при обучении китайскому языку.

Результаты и обсуждение

Идея использования различных игровых методов в процессе обучения как школьников, так и студентов была предложена в отечественной педагогике К.Д. Ушинским и В.А. Сухомлинским. В начале XXI в. программист Н. Пеллинг предложил для внедрения игровых методов в обучение использовать термин «геймификация». С 2010 г. данный термин получил свое современное значение и трактуется, как «внедрение и адаптация элементов игры к неигровым событиям» [2].

В последние годы игровые методы обучения все активнее применяются педагогами при обучении китайскому языку. Это связано с тем, что китайский язык достаточно сложен для восприятия российскими

студентами. Отличные от европейских письменность, грамматика, лексика, принципы построения фраз и предложений, произношение, вызывают достаточно большое количество трудностей у российских студентов. Для преодоления этих трудностей требуется время, достаточно большие физические и умственные усилия [4]. В связи с этим у многих студентов снижаются мотивация и интерес к изучению китайского языка, в особенности при переходе к изучению специфической профессиональной лексики.

Многие специалисты, например, Ц. Му считают, что для повышения мотивации и эффективности процесса обучения, российским вузам необходимо предлагать своим студентам новые разнообразные, в том числе и игровые методики, способствующие совершенствованию учебного процесса. Игры выполняют важную роль при обучении китайскому языку, так как позволяют стимулировать память и критическое мышление, позволяют тренировать практику принятия самостоятельных решений, а также повышать уровень владения языком за счет практики в виртуальной среде [8].

Специалистами в области геймификации образования за последние десятилетия создан целый ряд моделей обучения при помощи различных игровых методов. Они могут содержать как простые игровые элементы, например, беседы, карточки, презентации и т.д., так и сложные проекты, представляющие настоящий игровой мир. Среди наиболее популярных, используемых в российских вузах, можно отметить следующие модели: PBL – созданные Е.О. Акчеловым и Е.В. Галаниной; «Octalysis Framework» – разработанная Ю-Кай Чоу; специализированная модель для электронного обучения иностранным языкам [1].

Различные игры являются одной из основных частей процесса геймификации образования. Игровые методы могут подразделяться на разные виды: дидактические, ролевые, имитационные, деловые, соревнования и викторины. Использование таких методов позволяет добиться ряда результатов, в том числе: развить понимание и осознание особенностей грамматики и лексики; улучшить произношение и другие языковые навыки; сформировать практические навыки общения на китайском языке; осознать реальные жизненные ситуации и научить принимать самостоятельные решения; повысить мотивацию студентов [6].

Л. Цань и Ю. Сяоин отмечают, что в современных вузах, в том числе и в российских, существуют определенные проблемы, связанные с курсами преподавания делового китайского языка. Широкие требования студентов, разнообразный и сложный материал требуют глубокого и тщательного изучения и анализа. При этом существующие в настоящее время учебные материалы не соответствуют потребностям студентов. Курсы делового китайского языка должны быть направлены на практическую деятельность, фактическое освоение реальных действий,

формирование определенного опыта и готовых решений в сложных деловых ситуациях на китайском языке. Данные авторы считают, что одними из наиболее эффективных являются игровые методы с использованием различных компьютерных программ, платформ и сервисов. Создание полноценного игрового курса помогает студентам быстрее и эффективнее осваивать деловой мир на изучаемом китайском языке [9].

При этом необходимо отметить, что современные учебные программы в российских гуманитарных вузах разработаны без учета полноценного перехода на игровые модели. Несмотря на то, что элементы геймификации активно внедряются педагогами многих современных вузов, в большинстве из них использование игр является частичным и не прописанным в официальных методических пособиях [3].

Анализ опыта работы современных российских педагогов показывает, что в процессе обучения китайскому языку используются различные игры без использования актуальных цифровых технологий обучения. Например, ролевые игры, в которых предлагается заказать еду в ресторане, найти дорогу до определенного исторического объекта и др. Игры на соревнование, где предлагаются чтение, письмо или перевод на скорость. «Контекстные» игры, например, «Мимика», в которых язык заменяется жестами, но анализируется применение различных слов в разных ситуациях.

Для внедрения игровых методов или их элементов педагогами могут использоваться различные современные средства и технологии обучения. Наиболее популярными в российских вузах являются такие сервисы, как LearningApps (проектирование педагогических заданий) [4]; Chinese Writer by Trainchinese (обучение написанию иероглифов) [7]; Online Test Pad (конструирование тестов, опросов, кроссвордов и т.д.) [4]; Wordwall (разработка разнообразных многоуровневых заданий) [4]; AnkiApp (виртуальные карточки с иероглифами) [7].

Данные сервисы позволяют разнообразить обучение на всех этапах изучения и повысить эффективность освоения китайского языка. При этом такие платформы, как AnkiApp и Chinese Writer by Trainchinese более эффективны на начальных этапах обучения и не дают достаточных результатов при изучении делового китайского языка.

По мнению М.Б. Земш, З.М. Кинжемуратовой, Е.Д. Кралиной и др., одним из наиболее эффективных методов в процессе обучения профессиональному китайскому языку является деловая игра [5; 6; 7]. Данный метод позволяет «прожить» заданную ситуацию в режиме реального времени и освоить все необходимые действия [5].

Деловые игры позволяют формировать представление о выбранной профессии, приобретать предметно-профессиональный и социальный опыт, развивать профессиональное мышление, формировать профессиональную мотивацию на основе познавательной. Тематика деловой игры должна максимально соответствовать профилю будущей

профессии и быть знакомой студентам. Каждый участник получает свою роль и исполняет ее на протяжении всей игры. Деловая игра может быть короткой, рассчитанной на одно занятие или даже одну беседу, или продолжаться на протяжении какого-либо времени, например, семестра [6].

Деловая игра может быть разработана на бумаге с использованием печатных носителей или с применением современных технологий и сервисов. В зависимости от стоящих перед педагогом задач могут быть использованы перечисленные выше специализированные сервисы или различные электронные журналы, виртуальные карты, чат-боты и т.д. [7].

Анализ опыта современных российских и китайских педагогов показывает, что в настоящее время существует достаточно много игровых методов, способствующих эффективному обучению китайскому языку. При этом многие из них наиболее эффективны лишь на ранних стадиях обучения. Но некоторые методы могут быть использованы и при изучении профессиональной терминологии. Учитывая сложность и особенности китайского языка, специалистам, стремящимся работать в Китайской Народной Республике, необходимо точно знать и полноценно понимать, какие фразы и в каких ситуациях можно и нужно использовать.

На основании существующих игровых методов была создана игра, способствующая повышению уровня владения деловым китайским языком. Игра «Устройство на работу» предполагает демонстрацию ряда профессиональных качеств студентов, желающих после обучения устроиться на престижную должность в китайской компании. Игра проходит в два этапа: первый этап – добраться до места проведения собеседования: используется виртуальная карта на компьютере или планшете, на которой в ряде мест по пути следования располагаются подсказки на китайском языке, способствующие быстрому поиску адреса; второй этап – прохождение собеседования: студенты делятся на пары: «работодатель» и «соискатель», первому участнику предлагается список вопросов для собеседования, его задача – определить, насколько соискатель подходит на предлагаемую должность; второй участник должен продемонстрировать свои профессиональные качества, знание области своей деятельности и наличие определенных деловых качеств.

В ходе деловой игры студенты общаются исключительно на китайском языке под наблюдением преподавателя. Использование виртуальной карты помогает лучше изучать китайские города и «осваиваться на местности». А прохождение собеседования помогает не только лучше осваивать произношение профессиональной терминологии, логично и точно выстраивать фразы, но и готовит студентов к последующему процессу трудоустройства в Китае.

В рамках исследования деловая игра «Устройство на работу» была проведена на двух старших курсах Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы. В общей сложности в игре приняли

участие 50 студентов. До и после проведения игры был проведен небольшой контроль знаний делового китайского языка. Оценка проводилась по следующим параметрам: формальное знание профессиональной лексики, прагмалингвистически и социолингвистически корректное (адекватное ситуации общения) использование профессиональной лексики, правильное произношение, морфологически и синтаксически правильное построение высказываний. Результаты оценки знаний до проведения деловой игры представлены в табл. 1.

Таблица 1

Оценка уровня владения деловым китайским языком до проведения деловой игры «Устройство на работу»

Предмет оценивания \ Уровни	Низкий (3 б.)	Средний (4 б.)	Высокий (5 б.)	Средний балл
Формальное знание профессиональной лексики	9	33	8	3,98
Прагмалингвистически и социолингвистически корректное использование профессиональной лексики	9	35	6	3,94
Правильное произношение	3	36	11	4,16
Морфологически и синтаксически правильное построение высказываний	7	36	7	4

Таблица 2

Оценка уровня владения деловым китайским языком после проведения деловой игры «Устройство на работу»

Предмет оценивания \ Уровни	Низкий (3 б.)	Средний (4 б.)	Высокий (5 б.)	Средний балл
Формальное знание профессиональной лексики	7	29	14	4,14
Прагмалингвистически и социолингвистически корректное использование профессиональной лексики	5	31	14	4,18
Правильное произношение	2	33	15	4,26
Морфологически и синтаксически правильное построение высказываний	6	28	16	4,20

На основании данных, представленных в табл. 1, видно, что по всем пунктам более чем у 65% студентов определен средний уровень владения языком. При этом в отношении знания профессиональной лексики и правильности ее использования у 18% определен низкий уровень владения деловым китайским языком. Низкий уровень произношения определен только у 6% студентов. Высокий уровень знания профессиональной лексики выявлен только у 16% опрошенных, а

высокий уровень ее использования только у 12%. На следующий день после проведения деловой игры была проведена повторная оценка уровня знаний. Результаты оценки представлены в табл. 2.

Из табл. 2 видно, что количество студентов с высоким уровнем знаний по всем пунктам превышает 28% от общего числа участников опроса. У большинства студентов после проведения деловой игры также выявлен средний уровень владения китайским языком. При этом низкий уровень знания профессиональной лексики и правильность ее использования определена у 14% и 12% соответственно.

Сравнение результатов оценки уровня владения деловым китайским языком представлено на рис. 1.

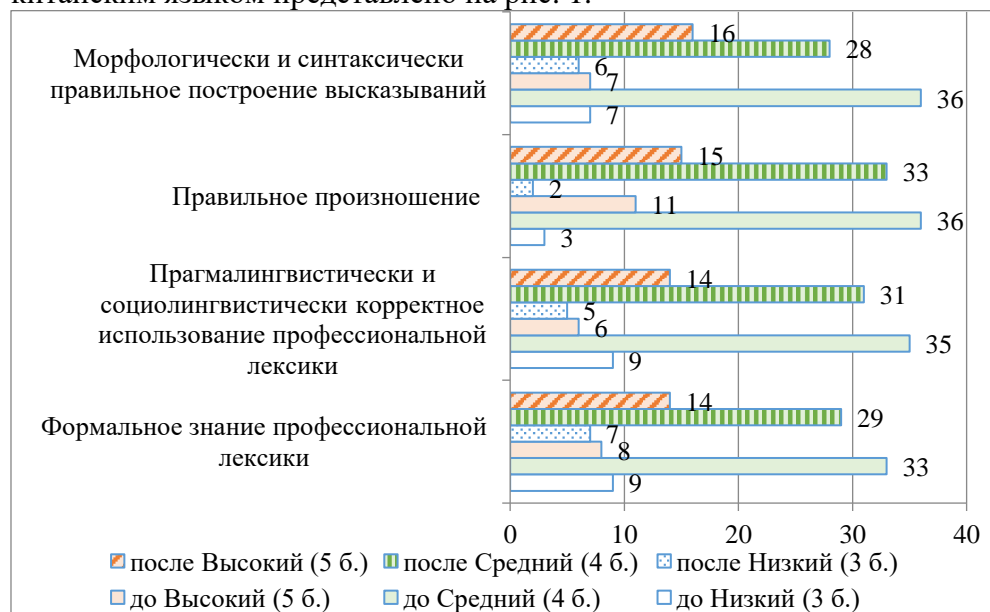


Рис. 1. Сравнение уровня владения деловым китайским языком до и после проведения деловой игры

Из диаграммы видно, что по всем пунктам, оцениваемым в ходе проверки уровня владения деловым китайским языком, количество студентов с высоким знанием предмета увеличилось, а с низким уровнем снизилось. Также произошло изменение в численности студентов со средним уровнем владения – по всем пунктам она незначительно снизилась. Для определения степени эффективности использования деловой игры «Устройство на работу» также проведено сравнение среднего балла до и после ее проведения. Результаты представлены на рис. 2.

Из данных, представленных на диаграмме, видно, что по всем оцениваемым позициям средний балл в группе участников исследования вырос. По уровню знания профессиональной лексики средний балл увеличился на 4,02%, по произношению – на 2,40%, по правильности использования профессиональной лексики – на 6,59%. по точности построения фраз и предложений во время собеседования – на 4,50%.

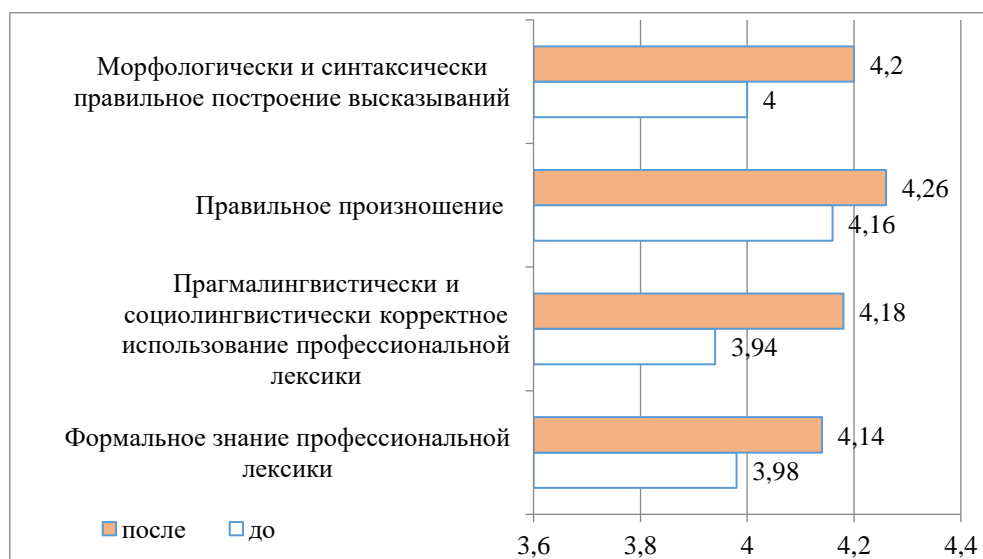


Рис. 2. Сравнение среднего балла владения деловым китайским языком до и после проведения деловой игры

Таким образом, проведение деловой игры «Устройство на работу» в большей степени оказывает влияние на правильность использования профессиональной лексики в ходе «живого общения», а также позволяет увеличить уровень знания лексики и точность построения фраз во время проведения собеседования. На уровень произношения данная игра оказывает незначительное влияние, но при этом позволяет студентам тренироваться, совершенствовать навыки разговорного языка. Таким образом, исследование подтверждает эффективность использования деловых игр для повышения уровня владения деловым китайским языком.

Для подтверждения эффективности использования деловой игры на занятиях по китайскому языку был проведен опрос студентов. В ходе опроса 84% опрошенных (42 чел.) сообщили, что в процессе живого общения быстрее и эффективнее усваиваются особенности произношения профессиональной лексики, улучшаются представления о собственных профессиональных качествах, а также проходит страх перед общением и прохождением собеседования. Деловая игра «Устройство на работу» помогает лучше сформировать коммуникативные компетенции обучающихся, определить сложные моменты, подготовиться к последующему поиску места работы и прохождению собеседования.

Подобные деловые игры и другие игровые методы обучения могут быть использованы преподавателем на занятиях по деловому китайскому языку без существенного изменения учебной программы. Они могут внедряться на этапе изучения новой темы и для закрепления пройденного материала.

Заключение

В ходе исследования установлено, что в современных вузах при обучении китайскому языку используются различные игровые методики

и элементы. Они позволяют улучшать понимание грамматики и лексики, повышать уровень произношения, приобретать практические навыки, интериоризировать жизненные ситуации, повышать мотивацию.

Опыт китайских и российских педагогов показал, что при изучении профессиональной лексики эффективными могут быть деловые игры. Они позволяют получать практические навыки, формировать представление о будущей профессии и профессиональную мотивацию, развивать профессиональное мышление, приобретать профессиональный и социальный опыт. Эффективность использования деловых игр при изучении профессиональной лексики подтверждена в результате апробации, в которой участвовало 50 чел. – студенты двух старших курсов РУДН, изучающие деловой китайский язык. Проведение игры «Устройство на работу» сопровождалось срезом знаний до и после занятия по таким разделам как: формальное знание профессиональной лексики, прагматическое и социолингвистическое корректное (адекватное ситуации общения) использование профессиональной лексики, правильное произношение, морфологически и синтаксически правильное построение высказываний. Сравнение результатов показало, одно занятие позволило повысить уровень знаний профессиональной лексики более чем на 4%. Опрос студентов подтвердил, что 84% из них согласны с эффективностью применения таких методов как средства формирования профессиональных навыков, понимания своих сильных и слабых сторон, повышения мотивации и готовности к будущей работе.

Деловые игры при изучении профессионального языка могут проводиться как в рамках аудиторной работы в режиме реального времени с живым общением между студентами, так и с использованием современных дистанционных технологий, позволяющих осваивать различные аспекты выбранной профессии. Первые не требуют больших трудовых и технологических затрат со стороны преподавателя и вуза, но являются не менее эффективными. Деловые игры позволяют быстрее осваивать на практике необходимую профессиональную лексику, снимают психологический барьер перед живым общением, повышают мотивацию к более глубокому изучению китайского языка в профессиональной сфере. Таким образом, они являются эффективным видом игровых методов при обучении деловому китайскому языку.

Список литературы

1. Акчелов Е.О. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (32). С. 117–132.
2. Артамонова В.В. Развитие концепции геймификации в XXI веке // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Т. 10. № 2-2. С. 37–43.
3. Банных Г.А. Геймификация в университетском образовании: сравнительный анализ практик // Стратегии развития социальных общностей, институтов и

- территорий: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 21-22 апреля 2017 г.: в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. Т. 1. С. 277–280.
4. Баркова Т.И. Геймификация как средство формирования мотивации к изучению китайского языка // Научные горизонты. 2021. № 9(49). С. 10–21.
 5. Земш М.Б. Новые технологии организации деловой игры. Орехово-Зуево: МГОПИ, 2008. 59 с.
 6. Кинжемуратова З.М. Роль деловой игры при изучении китайского языка // Молодой ученый. 2020. № 24 (314). С. 409–411.
 7. Кралина Е.Д. Игровые методы обучения китайскому языку студентов вузов // Преподаватель XXI век. 2020. №2-1. С. 137–147.
 8. Му Ц. Реализация игровых методов обучения китайскому языку в российских гуманитарных вузах // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3 окт. 2024 г. Минск, 2024. С. 317–320.
 9. 刘倩, 于晓盈. 游戏化课程设计及新型教学法在商务汉语中的综合应用 // International Journal of Chinese Language Teaching. Vol. 3. № 1. P. 24–35 (Цань Л., Сяоин Ю. Комплексное применение дизайна курсов геймификации и новых методов преподавания делового китайского языка // International Journal of Chinese Language Teaching. Т. 3. №1. С. 24–35).

Об авторе:

МУ Цзянмин – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), e-mail: alexandrmu1994@gmail.com

Game methods of teaching business Chinese language to students of Russian humanities universities

Mu Jiangming

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

The article discusses the main game methods used in teaching business Chinese to Russian students. The relevance of the topic is due to the growing popularity of the Chinese language in Russia, and the need to find effective methods for teaching professional vocabulary. The purpose of the study is to determine effective game methods for teaching business Chinese. As part of the work, the works of Russian and Chinese specialists devoted to gaming methods, the process of gamification, and the use of business games were analyzed. The results of an experiment on the use of business games to improve the level of knowledge of professional vocabulary are presented. As a result, a conclusion was made about the effectiveness of using such a method as business games in the process of teaching professional vocabulary. The results of the study can be used in further studying the features of teaching business Chinese, as well as in drawing up work programs and teaching aids.

Keywords: *Chinese language, gaming methods, Russian students, gamification, business games.*

Принято в редакцию: 03.10.2025 г.

Подписано в печать: 17.02.2026 г.

УДК 316.613.5
Doi: 10.26456/vtspyped/2026.1.234

Структура и содержание фасцинативности личности

М.А. Стрельцова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»,
г. Ярославль

Сформулировано положение о фасцинативности как индивидуальном качестве личности. Представлены результаты исследования, цель которого состоит в выявлении различий организации основных параметров фасцинативности, дифференцированных по критериям степени выраженности данного свойства, половой принадлежности, а также уровня социального самоконтроля. Установлены закономерности структурной организации фасцинативности для групп, разделенных по указанным критериям. Обнаружены качественные различия структурной организации фасцинативности групп, разделенных по критерию пола, а также доминирование интегративных тенденций у женщин, равно как более высокая структурная организация фасцинативности у них. Впервые установлена новая закономерность – зависимость уровня фасцинативности от меры выраженности самоконтроля. Выявлены специфические феноменологические особенности, лежащие в основе полученных различий структуры фасцинативности, дифференцированных по критерию социального самоконтроля. Показано наличие инвариантности структур фасцинативности, дифференцированных по критериям выраженности социального самоконтроля и общей меры развития фасцинативности. Это свидетельствует о принципиальном единстве базовых средств и механизмов формирования и функционирования данного свойства.

Ключевые слова: *фасцинация, фасцинативность, регулятивные процессы, структурная организация, автофункциональная зависимость, структурно-психологические феномены, критерий пола, социальный самоконтроль.*

Постановка проблемы исследования. Фасцинация в буквальном переводе означает «очарование», «зачарованность» или «притягательность» и, как предмет исследования, характеризуется отсутствием четких объяснительных концепций и единого подхода в вопросах интерпретации данного явления. В связи с этим исключительно обоснованным и актуальным представляется создание конкретного интерпретационного представления по проблеме фасцинации, а также разработка способов диагностики и измерения данного феномена.

© Стрельцова М. А., 2026

В отечественных работах, посвященных изучению фасцинации, привлекает внимание то, что фасцинация в них представлена преимущественно с позиции некоего «обрамления» информации в виде визуального или музыкального сопровождения, а также особого вербального воздействия на реципиента в процессе коммуникации, вследствие которого уменьшаются потери смыслового содержания информации, что способствует лучшему ее восприятию. Однако обширный анализ отечественной и зарубежной литературы выявил, что понимание фасцинации исключительно в такого рода коммуникативном аспекте не раскрывает всю многомерность данного феномена.

По результатам проведенного анализа обнаруживается существование нескольких различающихся в вопросах трактовки и содержания фасцинации подходов. Фасцинация рассматривается в аспекте эстетического восприятия [11, с. 23], а также с точки зрения коммуникативных [8, с. 12], культурологических [9, с. 56], социологических, лингвистических аспектов, что указывает на междисциплинарный характер этого явления, однако психологических аспектов в изучении фасцинации представлено крайне мало [8, с. 12].

В связи с этим основная задача проводимой научно-исследовательской работы заключается в том, чтобы подвергнуть необходимой психологизации данное понятие и ввести его в категориальный строй психологии.

Анализ работ по изучению фасцинации позволил выделить общие, характеризующие ее черты и предложить собственную авторскую трактовку данного феномена, представляющую собой «зонтичный термин», который охватывает наиболее общее и существенное из представленных междисциплинарных концепций в вопросах рассмотрения фасцинации. К общим отличительным чертам фасцинации во всех представленных подходах относится наличие особой формы внимания, которое характеризуется предметностью, устойчивостью, относительно высокой длительностью. Важным отличительным свойством такого рода внимания является отсутствие волевых усилий и сознательного контроля, направленных на его поддержание [10, с. 85–86]. Такого рода внимание, в силу характеризующих его особенностей, нельзя отнести к двум известным категориям: произвольному и непроизвольному вниманию. Данный тип внимания по своим характеристикам может соответствовать постпроизвольному, однако, в отличие от него, внимание, сопровождающее фасцинацию, возникает сразу и не требует участия, как в случае с постпроизвольным вниманием, предварительного включения произвольного внимания. При всем этом фасцинация характеризуется выраженной эмоциональной вовлеченностью различной валентности и мотивационной готовностью удерживать связь с объектом, явлением, действием [12, с. 2–7].

Кроме того, общим для всех существующих подходов в вопросах рассмотрения фасцинации является наличие высокой субъективной ценности по отношению к воспринимаемому объекту или явлению, обусловленной существованием согласованности между некоторыми элементами индивидуального опыта и определенными свойствами объекта восприятия.

Таким образом, в нашем понимании фасцинация представляет собой психологический феномен, отличительной особенностью которого является наличие характерных психических реакций и специфической формы внимания (внимания без усилий). Такого рода психические реакции проявляются в процессе определенных видов деятельности, при взаимодействии с определенными объектами, явлениям и затрагивают мотивационную, аффективную, когнитивную сферы психики.

Учитывая основные характеристики проявления фасцинации, можно сделать заключение о том, что она представляет собой психологическое образование, включающее в себя ряд когнитивных, эмоциональных, мотивационных, психических процессов, что, в свою очередь, позволят отнести ее к классу регулятивных психических процессов. Регулятивные (интегральные) процессы относятся к классу психических процессов, представляющих собой комплексное, синтетическое образование из основных психических процессов с присущим им специфическим операциональным составом. Целостность и соорганизованность входящих в их состав основных психических процессов позволяет реализовывать построение и организацию различных видов деятельности. Одной из основных характеристик регулятивных процессов является то, что им присущи основные свойства процессов, входящих в их образование, а также тесная связь с основными личностными качествами [5, с. 325].

Исходя из предложенного выше понимания фасцинации как регулятивного процесса, можно сделать предположение о наличии у данного явления результативной стороны его проявления. Данное предположение согласуется и вытекает из одного из фундаментальных правил психологического исследования, принципа – процессуального и результативного [7, с. 452]. Следовательно, фасцинация, регулярно применяемая субъектом при различных жизненных ситуациях, а также в процессе определенных видов деятельности, обобщаясь, закрепляется в итоговом результате своего проявления, а именно в виде индивидуальной черты личности – фасцинативности.

Таким образом, фасцинация как феномен представляет собой регулятивный процесс, а фасцинативность представляет собой индивидуально-психологическое качество личности.

Процедура и методы исследования. Исходя из выше представленного понимания изучаемого базового конструкта, и было

проведено комплексное исследование. Объектом исследования выступает фасцинативность как индивидуально-психологическое свойство личности, а предметом исследования – основные закономерности ее содержания и структурной организации.

Для обеспечения основных целей и задач исследования в порядок его проведения были включены зарекомендовавшие себя методики опросного типа, позволяющие раскрыть содержание особенностей структурной организации фасцинативности. Это позволило выявить совокупность диагностических показателей основных параметров, которые, исходя из проведенного теоретического анализа, наиболее соответствуют многообразию структурного содержания фасцинативности. В ходе исследования были применены следующие методики:

- Многофакторная личностная методика Кеттелла (форма С) в модификации А.Н. Капустиной;
- Личностный опросник Г.Ю. Айзенка (EPI – Eysenck Personality Inventory) в адаптации: А.Г. Шмелева;
- «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбян, Н. Эпштейн;
- Методика диагностики оценки самоконтроля в общении Марка Снайдера;
- Методика диагностики индивидуальной меры развития рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; [6, с. 391].

В качестве отдельной задачи исследования стояла разработка методического инструментария, позволяющего определять меру развития фасцинативности. При разработке методики использовался априорный подход, основанный на собственном авторском представлении об объекте и предмете исследования. Вопросы формулировались на основе выявленных в ходе контент-анализа ситуаций, несущих наибольшую фасцинативную составляющую, а также на основании наиболее специфических черт, характеризующих феномен фасцинации. Часть вопросов бралась из методик, направленных на диагностику разных аспектов, связанных с входящими в состав фасцинативности конструктов. Далее выбранный пул вопросов модифицировался, трансформировался с целью приблизить их к содержанию понятия фасцинации. В результате проведенной работы была разработана исследовательская методика, основанная на ипсативном оценивании, состоящая из 31 вопроса и позволяющая оценить уровень развития фасцинативности как индивидуально-психологического свойства личности [2, с. 122–124].

Для обработки и интерпретации результатов использовались математико-статистические методы, которые включали метод вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, H -критерий Краскела–Уоллиса, U -критерий Манна–Уитни. Также с целью осуществления структурно-

психологического анализа полученных в ходе исследования результатов использовались метод определения индексов структурной организации и метод экспресс- χ^2 [1, с. 429].

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование включало в себя три цикла, каждый из которых состоял из двух этапов. Первый – *аналитический*, направленный на установление различий между исследуемыми группами испытуемых. Вторым – *структурный*, направленный на установление комплексных – структурных закономерностей организации основных параметров фасциативности.

Во-первых, было обосновано и эмпирически доказано положение о том, что фасциативность может быть проинтерпретирована как индивидуальное качество личности. Данное качество имеет индивидуальную меру развития, которая, в свою очередь, может быть продиагностирована и определена посредством разработанной авторской методики опросного типа.

Во-вторых, в результате проведенного исследования было обнаружено, что фасциативность представляет собой интегративное качество, то есть имеет комплексный состав, в основе которого закономерно консолидирован ряд иных базовых личностных качеств. При этом обнаружено, что общительность, смелость, импульсивность, тревожность, нейротизм, конформность, экстраверсия-интроверсия являются ключевыми в составе фасциативности.

В-третьих, обнаружена новая в научном отношении закономерность, согласно которой существует взаимосвязь степени развития фасциативности и выраженности структурной организации ее основных параметров, имеющая вид инвертированной U-образной зависимости («типа оптимума»). Также анализ результатов указывает на то, что данная зависимость относится к особому типу зависимостей и выражается в понятии автофункциональных зависимостей. Наличие такого рода автофункциональной зависимости, в свою очередь, свидетельствует о наличии еще одной важной и впервые выявленной закономерности: структурная организация фасциативности зависит от уровня проявления данного индивидуально-психологического свойства, в то же время показатель выраженности фасциативности зависит от уровня развития ее организационного потенциала.

Результат, согласно которому существует зависимость, имеющая вид «типа оптимума», между уровнем развития фасциативности и структурной организации ее параметров, полагаем, следует объяснить тем, что фасцинация, выполняя фасилитирующую роль в процессе коммуникации, на максимальном уровне своего развития утрачивает высокие значения своего структурного потенциала в силу отсутствия необходимости его максимального обеспечения. Это, в свою очередь, обусловлено эффективным развитием и реализацией других

психологических качеств и явлений, таких как эмоциональный, социальный, академический интеллект, которые берут на себя часть функционала по осуществлению эффективной коммуникации. Тем не менее, несмотря на снижение уровня структурной организации на максимальных уровнях своего проявления, фасцинация остается эффективным вспомогательным инструментом для обеспечения эффективной коммуникационной деятельности.

В-четвертых, анализ структур групп, реализованный с помощью метода с экспресс- χ^2 , установил их гомогенность, которая проявляется в качественной однородности матриц интеркорреляций компонентов структуры фасциативности на разных уровнях ее выраженности, что свидетельствует о инвариантности структурной организации фасциативности вне зависимости от уровня ее проявления [4].

Результаты второго цикла исследования, в ходе которого определялось сравнение структур фасциативности, дифференцированных по критерию пола, на аналитическом уровне выявили статистически достоверное различие в структуре фасциативности групп мужчин и женщин.

Структурный уровень исследования выявил более высокие показатели организованности структур в группе женщин, которые достигаются за счет большего количества интегративных отношений. По-видимому, данный результат следует объяснить тем, что фасцинация, выполняющая фасилитирующую функцию в процессе коммуникативного взаимодействия, используется женщинами чаще, что, в свою очередь, и отражается на особенностях структуры фасциативности женщин. Анализ структур фасциативности мужчин и женщин на предмет гомогенности указывает на их принципиальное подобие. Различия структур характеризуются исключительно количественными проявлениями, в виде различной степени интегрированности их компонентов, а не качественными изменениями связей внутри структур [3, с. 355–358].

В третьем цикле исследования осуществлялось сравнение структур фасциативности, дифференцированных по критерию социального самоконтроля. Выбор социального самоконтроля в качестве внешнего критерия обусловлен той ролью, которую социальный самоконтроль выполняет в рамках межличностного и в целом социального взаимодействия, являясь одним из важнейших параметров поведения. Индивидуальная выраженность данного качества влияет на способность регулировать свое поведение в соответствии с социальными ситуациями. В ходе аналитического этапа исследования выявлено отсутствие статистической разницы между группами, разделёнными по уровню сформированности социального самоконтроля.

Структурный этап исследования обнаружил новую закономерность, согласно которой существует связь между уровнем структурной организации фасциативности и степенью развития социального самоконтроля. Особенностью данной закономерности является наличие своеобразного «фасциативного феномена», проявляющегося в виде «пика фасцинации» и «редукции фасцинации».

«Пик фасцинации» характеризуется комбинацией высоких значений социального самоконтроля и высшей степени сформированности фасциативности в совокупности с максимальными значениями ее организационного потенциала.

«Редукция фасцинации» проявляется в снижении и стагнации организационного потенциала фасциативности при средних значениях меры ее сформированности. Кроме того, структурный уровень исследования выявил нарастание синергетических тенденции в структурах фасциативности по мере увеличения показателей развития социального самоконтроля. Такого рода рост количества усиливающих взаимодействий между параметрами структуры способствует увеличению общего потенциала всей структуры фасциативности.

Наиболее высокая степень структурной организации фасциативности наблюдается в структурах с максимальным уровнем развития социального самоконтроля. Данный результат, по-видимому, связан с тем, что субъекты с высокой степенью развития фасциативности, в силу особенностей и эффектов ее характеризующих, обладают большей мерой развития социальной перцепции, что достигается благодаря более эффективному распознаванию особенностей социальных ситуаций и необходимости использования социального самоконтроля. Таким образом, чем выше мера сформированности и организационного потенциала фасциативности, тем эффективнее используется социальный самоконтроль. Результаты, полученные при рассмотрении структур на гетерогенность-гомогенность, указывают на их принципиальную инвариантность, что свидетельствует о том, что разница структур фасциативности дифференцированных по критерию социальный самоконтроль, характеризуется разной степенью интегрированности ее компонентов, а не качественными перестройками.

Заключение. Между индивидуально-психологическими характеристиками личности и фасциативностью лежит закономерная взаимосвязь, выраженная в особом типе зависимостей – автофункциональных зависимостях и имеющая вид инвертированной U-образной зависимости.

Индивидуально-психологические характеристики как на аналитическом, так и структурном уровнях детерминируют меру выраженности фасциативности. Максимальные показатели структурного потенциала фасциативности представлены на уровне чуть

выше среднего, при этом на максимальном уровне сформированности данного качества личности, уровень ее структурной организации снижается в силу того, что данное свойство начинает уступать место другим личностным качествам, облегчающим коммуникацию, в том числе межличностную. Структура фасциативности женщин, в отличие от мужчин, характеризуется большей организованностью входящих в нее параметров, что достигается большим количеством синергетических отношений внутри ее структуры. Фасциативность, выступая орудием эффективного социального взаимодействия, которое достигается за счет фасилитирующего влияния фасциации на межличностную коммуникацию, детерминирует особенности проявления такого важного параметра социального поведения, как социальный самоконтроль. Важной особенностью фасциативности как индивидуально-психологического свойства является принципиальная инвариантность структуры по отношению к мере ее развития, половой принадлежности и уровня развития социального самоконтроля.

Список литературы

1. Карпов А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
2. Карпов А.А., Стрельцова М.А. Методология и методы исследования фасциации // Методология современной психологии. 2025. № 26. С. 120–130.
3. Карпов А.А., Стрельцова М.А. Половые различия структурной организации фасциации личности // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2025. Т. 2. № 19. С. 353–359.
4. Карпов А.А., Стрельцова М.А. Структура и динамика фасциации личности // Методология современной психологии. 2024. № 21. С. 94–103.
5. Карпов А.В. Психология менеджмента: учебник. Москва: Гардарики, 1999. 582 с.
6. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
7. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва: Издательство АСТ. 2020. 960 с. ил.
8. Соковнин В.М. Что такое фасциация. Екатеринбург: Авторская академия фасциологии, 2009. 196 с.
9. Baumbach S. Literature and Fascination. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2015. 318 p.
10. Kaplan S. Attention and fascination: the search for cognitive clarity // Humanscape: Environments for People / Ed. by S. Kaplan, R. Kaplan. Ann Arbor: Ul-rich, 1978. P. 84–90.
11. Marković S. Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion // i-Perception. 2012. V. 3. P.1–17.

12. Zigel C. Service Fascination: Gaining Competitive Advantage through Experiential Self-Service Systems. Dissertation Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Germany, 2015. 338 p.

Об авторе:

СТРЕЛЬЦОВА Марина Александровна – аспирант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14), e-mail: marina.strelcova040578@gmail.com

The structure and content of fascinativity of personality

M.A. Streltsova

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl

The article formulates the concept of fascination as an individual personality trait. It presents the results of a study aimed at identifying the differences in the organization of the main parameters of fascination, which are differentiated according to the degree of expression of this trait, gender, and level of social self-control. The article establishes the patterns of structural organization of fascination for groups divided according to these criteria. Qualitative differences in the structural organization of fascination in groups divided by gender were found, as well as the dominance of integrative tendencies in women, as well as their higher structural organization of fascination. For the first time, a new pattern was established: the dependence of the level of fascination on the measure of self-control. Specific phenomenological features underlying the obtained differences in the structure of fascination, differentiated by the criterion of social sameness, were identified.

Keywords: *fascination, fascinationality, regulatory processes, structural organization, autofunctional dependence, structural-psychological phenomena, gender criterion, and social self-control.*

Принято в редакцию: 05.08.2025 г.
Подписано в печать: 26.01.2026 г.

Особенности обучения английскому языку в средних школах Китая

Хуан Тин

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы», г. Москва

На основании представленных в открытом доступе данных, материалов периодической печати обобщены подходы к преподаванию английского языка, применяемые в средних школах Китая. Выявлены основные инструменты и технологии, используемые педагогами. Идентифицированы недостатки, свойственные китайской модели обучения английскому языку школьников среднего звена, намечены способы их устранения. Проанализирована возможность привлечения в образовательный процесс различного рода инновационных технологий, нейросетей, искусственного интеллекта, выявлены возможности использования китайского опыта в средней школе других стран. Обосновано, что в целях повышения эффективности процесса обучения необходимы разработка практико-ориентированного контента, а также более активное использование в образовательной деятельности инновационных технологий преподавания.

Ключевые слова: *изучение английского языка, средняя ступень школьного образования в Китае, погружение в языковую среду, образовательные компетенции.*

Процесс изучения любого иностранного языка в различных странах имеет свои характерные особенности, обусловленные грамматикой и фонетикой ее государственного языка, а также менталитетом и мировоззрением проживающего в ней населения. Изучение иностранных языков представляет собой необходимый компонент освоения школьной программы во многих странах. Не является исключением из этого правила и Китай. Обязательным к изучению китайскими школьниками, находящимися на средней ступени обучения, является английский язык. В стране он воспринимается как необходимое условие для продолжения образования в будущем, как средство для деловой коммуникации в процессе будущей профессиональной деятельности, как язык международного общения. Поэтому можно утверждать, что мотивация со стороны населения КНР к изучению английского языка в целом достаточно высока. Однако процессу его преподавания в рамках средней школы присущи характерные черты, с одной стороны – обеспечивающие эффективность указанного процесса, с другой – осложняющие процесс овладения языком.

© Тин Хуан, 2026

К числу основных сложностей, с которыми сталкиваются китайские школьники и прочие лица, изучающие английский язык, могут быть отнесены *грамматические*, состоящие в различных принципах построения предложений, отсутствии в китайском языке артиклей, широко используемых в английской речи, необходимости запоминания форм времени английских глаголов и т.п.; *фонетические*, заключающиеся в сложности освоения звуков, отсутствующих в китайском языке, независимости английского языка от тональности слов и звуков, свойственных китайской речи.

Отсюда очевидным становится необходимость формирования специфического подхода, который делал бы освоение английского языка учащимися средней ступени школьного образования максимально эффективным.

В качестве одной из особенностей изучения английского языка в школах КНР могут быть отмечены культурный контекст и мотивация обучающихся. В большинстве своем китайские школьники довольно сильно мотивированы к изучению иностранных языков в целом, и английского, в частности. Подобный уровень мотивации объясняется во многом тем фактом, что китайская система образования носит открытый характер и ориентирована на студенческие обмены с другими странами или же на реализацию совместных образовательных программ с зарубежными учреждениями академической науки. Поэтому на высшей ступени обучения английский язык становится для значительного количества китайских студентов языком получения новых знаний.

Как отмечает в своей работе В. Ло, «для развития английского существуют и объективные причины: Китай интегрируется в мировое сообщество, в котором основным средством общения является английский язык, так что китайскому народу необходимо знать если не формализованный стандартный вариант английского, то хотя бы такой, чтобы на нём можно было понятно изъясняться» [4, с. 2].

Культурный контекст выражается в роли учителя в китайской средней школе. Учитель представляет собой непререкаемый авторитет и пользуется безусловным уважением со стороны школьников. Данный тезис поддерживают и J. Song, J. Mullick и T. Jiang, утверждая, что «учителя играют важнейшую роль в формировании у школьников навыков владения английским языком. Их самооффективность, профессиональные убеждения и способность создавать благоприятную и увлекательную атмосферу в классе существенно влияют на успеваемость учащихся» [10]. С одной стороны, такая позиция обуславливает рост мотивации обучающихся за счет беспрекословного выполнения данных учителем заданий, с другой стороны – также может инициировать определенные проблемы, связанные с отсутствием у школьников способностей к критическому восприятию учебного материала, а также

зазубриванием правил и норм языка без понимания логики построения его лингвистических конструкций. К тому же, как отмечает А.Б. Антонова, «большинство педагогов китайских школ продолжают придерживаться традиционных методик преподавания, тогда как при обучении английскому языку необходим обязательный учет личностных, интерактивных и когнитивных характеристик данного контингента обучающихся» [1, с. 72].

Поэтому специфика менталитета китайцев, свойственная и участникам образовательного процесса средней школы, также инициирует определенные проблемы в изучении английского языка.

Еще одна специфическая черта системы школьного образования в Китае – это традиционно сильный акцент на академической успеваемости и сдаче стандартизированных экзаменов. Качество полученных знаний часто оценивается теми баллами, которые обучающиеся получают при сдаче экзаменов и иных испытаний. В свою очередь, они бывают сильно формализованы и полученные результаты не отражают реального понимания обучающимися английского языка и тем более, полученных навыков говорения на нем [2, с. 4].

Трудностей может добавлять и недостаток разговорной практики у китайских школьников. Плотный учебный график, а также недостаточное количество часов, выделяемых на аудирование, приводят к отсутствию у большинства из них практики говорения. В результате обучающиеся испытывают сложности с построением устных фраз и пониманием устной речи, а также стеснение при разговоре на английском языке. Такой подход приводит к любопытному феномену – «哑巴英语» (yǎbā yīngyǔ) или «немой английский». Это ситуация, когда обучающийся может прекрасно читать и писать, но не способен поддержать даже элементарный разговор [3].

Несмотря на существующие сложности в обучении английскому языку, процесс его преподавания в китайских школах с течением времени непрерывно совершенствуется, формируется специфический методический аппарат, что дает основание для утверждения о выделении нескольких моделей преподавания английского языка в средних школах Китая.

В частности, могут быть выделены следующие группы подходов, идентифицированные по географическому принципу: *на восточном побережье страны* (Пекин, Шанхай, Гуанчжоу) более распространен инновационный подход к преподаванию, ориентированный на использование международных стандартов в обучении английскому языку и привлечение в качестве преподавателей лиц, являющихся его носителями; *на территории центральных провинций КНР* (Чэнду, Чунцин, Ухань) чаще встречается смешанный подход, предусматривающий сочетание традиционных методик изучения иностранного языка с постепенно внедряемыми в образовательный процесс инновационными технологиями; для *западных и северных*

регионов страны более характерен классический подход, основанный на грамматико-переводном методе изучения языка.

При этом указанные выше подходы с течением времени все более сближаются и интегрируются друг в друга, в связи с чем справедливым представляется утверждение о том, что на текущий момент времени в китайской средней школе все большее распространение получает общий эклектический подход к изучению английского языка, основными чертами которого могут быть названы: *признание равнозначной роли развития в процессе освоения языка всех четырех навыков – аудирования, говорения, чтения и письма; акцент на функциональное использование языка в реальных жизненных и бытовых ситуациях; цикличность в его изучении*, когда отдельные темы все более углубленно повторяются при переходе обучающегося из класса в класс средней школы (использование спирального учебного плана).

Что же касается инструментов, применяемых для обучения английскому языку китайских школьников, то в данном аспекте изучения языка также может быть отмечено сочетание традиционных их видов, таких как использование учебников и учебных пособий, тестовых заданий и тренажеров для чтения, с инновационными технологиями, представленными инструментами дополненной реальности, проектным методом изучения языка, методом погружения в среду его носителя.

Основными инструментами при преподавании английского языка в средней школе Китая до настоящего момента остаются традиционные средства в форме учебников и учебных пособий, тренажеров для развития навыков чтения, тетрадей для освоения грамматики, тестовых заданий по подготовке к сдаче экзамена Gaokao [5, с. 52].

При этом в процесс изучения китайскими школьниками английского языка в последние годы активно внедряются и различного рода инновационные технологии. К их числу могут быть отнесены:

- интерактивные доски и проекторы, позволяющие учителям демонстрировать обучающимся аудио и видеоконтент, что в значительной степени улучшает навыки аудирования и восприятия учащимися устной английской речи;

- образовательные приложения и платформы (LMS), их использование позволяет учителям создавать блоки заданий для выполнения обучающимися, размещать образовательный контент, доступный им в удобное время, осуществлять дистанционную коммуникацию и консультирование;

- мобильное обучение (M-learning), то есть создание обучающих приложений для школьников, посредством активации которых на своих мобильных устройствах они получают доступ к тренажерам по изучению языка, викторинам, квизам и иным интерактивным формам освоения английской речи [6, с. 90].

Как представляется, активное внедрение в состав инструментов обучения китайских школьников английскому языку инновационных технологий в значительной степени ускоряет его освоение, а также повышает эффективность образовательного процесса.

Особое внимание в контексте развития инструментов преподавания английского языка в среднем звене школьного образования может быть уделено используемой в Шанхае пилотной программе «English Corner 2.0», основанной на применении сгенерированных с помощью искусственного интеллекта носителей языка – аватаров, выступающих в статусе его учителей [7]. В ходе программы аватарами генерируются задания для обучающихся, проверяется их выполнение, а также предоставляется возможность ведения диалога с ними, что служит развитию навыков говорения и аудирования у обучающихся. Данная методика пока не нашла широкого применения на уровне школьного образования, но представляется весьма перспективной в контексте ее всеобщей интеграции в обучающие английскому языку программы.

Также с течением времени все большую популярность в школах приобретает и использование при ведении уроков английского языка подхода «по Chinese», когда преподаватель на уроке пользуется только иностранным языком, а все не вполне понятные слова, выражения или действия подкрепляет демонстрацией тематических карточек, которые раскрывают их сущность [8, с. 309]. Предполагается, что использование указанного подхода позволяет ученикам более углубленно погрузиться в языковую среду и обеспечивает повышение эффективности обучения.

При этом идеология правящей партии Китая не предусматривает полного погружения обучающихся в среду носителей английского языка. В частности, во избежание противоречий между культурами учащихся и носителей языка, с одной стороны, и ради сохранения коммуникативной функции языка, с другой, китайские ученые предлагают использовать при его преподавании «социальный подход», ориентированный на действительное взаимодействие обучающихся и обучающихся, воссозданное на основе правил речевого поведения, принятых в Китае. Цель обучения заключается в том, чтобы обучающиеся могли овладеть английским языком, не потеряв свою национальную идентичность [9, с. 123].

Обобщив информацию об основных инструментах и подходах к преподаванию английского языка в китайской средней школе, можно сделать вывод о том, что присущи ей как сильные, так и слабые стороны.

Так, к сильным сторонам китайской модели изучения английского языка могут быть отнесены:

- формирование языковой компетенции, когда освоение английского языка является необходимым инструментом для дальнейшего обучения по выбранной специальности;

- развитие межкультурного понимания, когда свободное владение иностранным языком рассматривается как залог успешности будущей карьеры и деловых коммуникаций;

- готовность к использованию в процессе изучения языка инновационных технологий, в частности, нейросетей или искусственного интеллекта.

Основными недостатками, свойственными китайской модели изучения английского языка, могут быть названы *формализация* процесса оценивания полученных учащимися знаний; *сохраняющаяся ориентация* на грамматический, а не фонетический языковой компонент; *идеологические противоречия* между желанием руководства нации к сохранению ее культурной идентичности и необходимостью овладения как можно большей частью населения иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, обеспечивающей интеграцию страны в мировое сообщество.

Таким образом, обобщая данные о раскрытых выше особенностях обучения английскому языку в средних школах Китая, по результатам проведенного исследования могут быть сделаны следующие основные выводы.

1. В контексте возможности заимствования зарубежного опыта целесообразным представляется – перенять отношение к изучению английского языка, как языка карьерного роста. Что же касается возможных направлений оптимизации преподавания английского языка в китайских школах, то справедливым представляется утверждение о том, что существующие подходы к обучению должны со временем стать более гибкими и ориентированными не на показатели академической успеваемости обучающихся, но на формирование у каждого из них коммуникативных и грамматических компетенций.

2. До настоящего времени при обучении языку сохраняются и определенные проблемы, обусловленные общим менталитетом населения страны и фонетическими особенностями китайского языка. Основные из них связаны с акцентом на освоении грамматики в ущерб фонетическим конструкциям и аудированию, различиями в интонировании китайского и английского языков, а также модели построения предложений и фраз.

3. В то же время можно утверждать, что методика преподавания английского языка в средней школе Китая со временем претерпевает положительные изменения, ведущие к повышению эффективности образовательного процесса. К их числу могут быть отнесены все более активное внедрение в процесс изучения языка технических новшеств, технологий дополненной реальности, принципов проектной работы и практико-ориентированного обучения.

4. В качестве перспективных направлений развития технологий

преподавания английского языка в среднем звене школьного обучения в Китае, видятся, во-первых, усиление роли коммуникативного подхода, предусматривающего смещение акцентов с грамматического на фонетический аспект изучения языка; во-вторых, более активное внедрение в процессы обучения инновационных технологий, основанных на использовании искусственного интеллекта и нейросетей; в-третьих, разработка нового практико-ориентированного контента (учебных пособий, аудио- и видеоматериалов), который содержал бы примеры использования английского языка в быту и деловых коммуникациях. Представляется, что решение данных вопросов должно осуществляться с активным вовлечением государственных институтов, регулирующих в Китае сферу школьного образования. Их участие позволит привести политику изучения иностранных языков в соответствие с концепцией участия государства в мировой экономической системе, установить единые квалификационные требования к подготовке преподавательского состава, будет содействовать повышению интенсивности внедрения в процесс обучения в средней школе инновационных технологий.

Поэтому в итоге очевидным становится, что принятие государственными органами решений относительно финансового обеспечения развития методик обучения китайских школьников английскому языку, а также унификация организационных основ данного процесса могут существенно повысить его эффективность в перспективе.

Список литературы

1. Антонова А.Б. Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая // Российско-китайские исследования. 2017. № 1. Том 1. С. 72–79.
2. Богачевский В.М., Куприна Т.В. Исследование эффективности применения цифрового и традиционного подходов обучения грамматике английского языка в китайской аудитории // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 8 (158). С. 1–10.
3. Василевич А.П., Фунтова И.Л., Губочкина Л.Ю. Проблема противоречивости между английской орфографией и произношением // Язык и культура. 2021. № 56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-protivorechivosti-mezhdu-angliyskoy-orfografiy-i-proiznosheniem>.
4. Ло В. Подготовка педагогов в Китае: обзор китайских педагогических исследований за период 2012–2021 гг. // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 11 (125). С. 1–9.
5. Сай На, Мэн Линди. Особенности методики преподавания английского и русского языков в китайских вузах // Педагогический ИМИДЖ. 2024. Т. 18. № 1. С. 47–63.

6. Сунь Ю. Исследование применения искусственного интеллекта в преподавании английского языка в университете Китая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 12 (декабрь). С. 88–103.
7. Сунь Юйсюань Исследование применения искусственного интеллекта в преподавании английского языка в университете Китая / Сунь Юйсюань // Концепт. 2023. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-v-prepodavanii-angliyskogo-yazyka-v-universitete-kitaya>.
8. Хрисанова Е.Г., Ма Ися. Иноязычное образование в средних школах Китая // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2018. № 2 (98). С. 304–311.
9. Юй Цзе. История преподавания английского языка в Китае: путь от Chinese English к China English // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 111–129.
10. Song, J., Mullick, J. & Jiang T. English language education in Chinese primary schools: exploring EFL teachers' attitudes, self-efficacy, and perceived school environment // Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ. 10, 18 (2025). <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00320-5>.

Об авторе:

ТИН Хуан – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), e-mail: 1042248193@pfur.ru

Characteristics of teaching English in Chinese middle schools

Huang Ting

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Based on the publicly available data and periodical materials, the approaches to teaching English used in secondary schools in China are summarized. The main tools and technologies used by teachers are revealed. The disadvantages inherent in the Chinese model of teaching English to middle school students are identified, and ways to eliminate them are outlined. The possibility of involving various kinds of innovative technologies, neural networks, and artificial intelligence in the educational process is analyzed, and the possibilities of using Chinese experience in secondary schools in other countries are identified. It is proved that in order to increase the effectiveness of the learning process, it is necessary to develop practice-oriented content, as well as more active use of innovative teaching technologies in educational activities.

Keywords: *learning English, secondary school education in China, immersion in the language environment, educational competencies.*

Принято в редакцию: 24.10.2025 г.

Подписано в печать: 12.02.2026 г.

Барьеры проектирования профессионального самоопределения старшеклассников: педагогические решения

Е.А. Тузкова

ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва

В статье раскрыто понятие «самоопределение старшеклассников» как целостного процесса личностного и профессионального становления, основанного на взаимодействии когнитивных, мотивационно-ценностных и деятельностных компонентов. На основе анализа практики систематизированы ключевые барьеры, возникающие при педагогическом проектировании данного процесса на уровне школы (личностные, процессуально-организационные и социально-средовые). В качестве решения предложена разработанная автором модель – система ресурсных блоков проектирования самоопределения (просветительский, диагностический, проектно-деятельностный, наставнический и адаптационно-рефлексивный), направленных на преодоление выявленных барьеров, формирование субъектной позиции учащихся и развитие их готовности к осознанному выбору. Обоснованы педагогические условия реализации модели: создание проектной образовательной среды, развитие наставничества, индивидуализация образовательных траекторий. Показано, что системное проектирование самоопределения старшеклассников на основе предложенной модели выступает важнейшим направлением современной педагогики, способствующим становлению зрелой, ответственной и саморазвивающейся личности.

***Ключевые слова:** самоопределение, проектирование, старшеклассники, педагогическая поддержка, образовательная среда, субъектность, наставничество, тьюторское сопровождение, профессиональный выбор.*

Введение

Проблема самоопределения старшеклассников в современных условиях приобретает особую значимость в связи с изменением социокультурной ситуации, усложнением образовательных траекторий и ростом требований к осознанному профессиональному выбору. Для подростков старшего школьного возраста выбор жизненного и профессионального пути становится не только практической необходимостью, но и важнейшим шагом личностного становления. В условиях динамичных тенденций рынка труда и непрерывно

© Тузкова Е.А., 2026

развивающихся форм обучения старшеклассники сталкиваются с неопределенностью, множественностью сценариев будущего и дефицитом рефлексивного опыта, что усиливает необходимость педагогического сопровождения их профессионального самоопределения.

Актуальность рассмотрения данной темы обусловлена тем, что традиционные формы профориентационной работы не обеспечивают формирование у учащихся устойчивой внутренней позиции и готовности к ответственному выбору: школы нуждаются в развитии подходов к сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников, в переходе от информационно-консультационной модели к проектно-деятельностной, где старшеклассники выступают активным субъектом собственного развития.

Степень разработанности проблемы подтверждается широким спектром отечественных и зарубежных исследований. В трудах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Е.А. Климова, С.Л. Рубинштейна и Э. Эриксона обоснованы психологические механизмы становления Я-концепции, мотивации и личностной идентичности в подростковом возрасте. Концепции Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева раскрывают деятельностную природу самоопределения, а исследования А.Г. Асмолова, Н.С. Пряжниковой, Е.Ю. Пряжниковой, В.И. Слободчикова, Е.Е. Шиянова и А.В. Мудрика развивают идеи субъектного и аксиологического подходов в педагогике личности. В современной педагогике Е.В. Бондаревская, Е.И. Казакова, О.С. Газман, А.А. Вербицкий акцентируют значимость проектирования образовательной среды как фактора формирования субъектности учащегося. Однако вопросы преодоления педагогических проблем проектирования самоопределения в условиях системных изменений образования остаются недостаточно изученными.

Цель проведенного нами исследования: выявить барьеры, возникающие в процессе педагогического проектирования профессионального самоопределения старшеклассников, и обосновать систему педагогических решений по их преодолению.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- раскрыть теоретические основы проектирования самоопределения старшеклассников;
- выявить и систематизировать барьеры, возникающие при педагогическом проектировании системы профессионального самоопределения старшеклассников;
- обосновать педагогические условия и ресурсные механизмы преодоления выявленных проблем.

Методологическую основу исследования составили системный, личностно-деятельностный, аксиологический, компетентностный и

средовой подходы, обеспечивающие целостное понимание самоопределения как процесса формирования субъектной позиции учащегося.

Теоретические основы проектирования самоопределения старшеклассников

Педагогическая наука рассматривает самоопределение как центральный компонент личностного и профессионального становления человека, обеспечивающий осознанное построение жизненной траектории и способность к выбору [4]. В старшем школьном возрасте данный процесс становится особенно значимым, поскольку совпадает с этапом личностной и социальной зрелости, формированием мировоззренческих позиций и первичных профессиональных предпочтений. Самоопределение выступает не как одномоментный акт выбора, а как длительный и динамичный процесс, требующий педагогического сопровождения и проектирования образовательной среды, стимулирующей субъектность учащихся [8].

В педагогическом контексте самоопределение трактуется как многоуровневое образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивный компоненты [10]. На когнитивном уровне происходит осознание собственных интересов, склонностей и возможностей; на мотивационно-ценностном – формируется внутренняя готовность к выбору и личностная позиция; на деятельностном – осуществляется практическая реализация намерений через учебную, проектную и социально полезную активность; на рефлексивном – происходит осмысление собственных решений и их коррекция [2]. Отсюда самоопределение выступает как интегративный процесс, объединяющий психологическое становление личности и педагогическую поддержку ее развития.

Проектирование самоопределения предполагает создание педагогических условий, при которых ученик становится активным субъектом своего выбора, а образовательная среда пространством осознанного и ответственного действия. В этом контексте особую роль играет понятие «проектная педагогика самоопределения», ориентированная на формирование у старшеклассников способности самостоятельно проектировать и реализовывать собственные жизненные цели [9]. По уточнению исследователей, педагогическая функция проектирования заключается не только в передаче знаний о профессиях или социально-экономических условиях выбора, но и в создании условий для самоанализа, постановки целей, оценки альтернатив и принятия решений [7].

В качестве методологической основы проектирования самоопределения выступает совокупность подходов – системного, личностно-деятельностного, аксиологического, средового и

компетентностного. Системный подход позволяет рассматривать процесс самоопределения как целостную систему, в которой взаимодействуют личностные, социальные и институциональные компоненты [5]. Личностно-деятельностный подход акцентирует субъектную позицию учащегося, его активность, мотивацию и способность к саморегуляции. Аксиологический подход раскрывает самоопределение как процесс формирования индивидуальной системы ценностей и смыслов. Средовой подход обращает внимание на значение образовательной среды как фактора социализации и пространства свободного выбора. Компетентностный подход обеспечивает ориентацию педагогического сопровождения на развитие рефлексивных, коммуникативных и проектно-организационных умений, необходимых для успешного самоопределения [1].

В теоретическом аспекте проектирование самоопределения старшеклассников базируется на понимании педагогического процесса как трехуровневой модели, включающей:

- личностный уровень, где формируются ценностные и смысловые ориентиры личности;
- деятельностный уровень, на котором происходит освоение опыта выбора и реализации индивидуальных целей;
- социально-средовой уровень, связанный с организацией образовательного пространства, включающего взаимодействие школы, семьи, университета и профессионального сообщества [3].

Названные уровни не существуют изолированно, а образуют взаимосвязанную систему, в которой личностное развитие обеспечивается через деятельность, а деятельность, в свою очередь, регулируется социальной средой.

Особое место занимает концепция «образовательного проектирования» как инструмента педагогического управления процессом самоопределения [6]. Проектирование в данном контексте понимается не только как планирование педагогических воздействий, но и как совместная организация субъектов образовательного процесса в направлении развития личностной автономии учащихся. В рамках данного подхода педагог выполняет функции фасилитатора, тьютора и наставника, создающего условия для самостоятельного поиска учащимися смыслов и направлений профессионального выбора [4].

Исследования, положенные в основу настоящей работы, позволяют выделить ключевые ресурсные блоки содействия профессиональному самоопределению старшеклассников на основе концепции проектирования:

- К1 – просветительский блок, обеспечивающий информирование учащихся о возможностях профессионального и личностного выбора;

- К2 – диагностический блок, направленный на выявление интересов, склонностей и индивидуальных особенностей;
- К3 – проектно-деятельностный блок, обеспечивающий участие учащихся в образовательных и социальных проектах;
- К4 – наставнический блок, предусматривающий тьюторское и консультативное сопровождение;
- К5 – адаптационно-рефлексивный блок, способствующий осмыслению полученного опыта и коррекции личностных целей.

Подобная структура отражает системность педагогического воздействия и позволяет выстроить целостную модель формирования самоопределения старшеклассников. Каждый из ресурсных блоков выполняет свою функцию, но только их взаимосвязь обеспечивает переход от внешней поддержки к внутренней мотивации выбора.

Таким образом, содействие профессиональному самоопределению старшеклассников можно охарактеризовать как сложный, многоаспектный процесс, в котором функционируют психологические механизмы развития личности и педагогические технологии сопровождения. Теоретические основы данного процесса заключаются в создании образовательных условий, способствующих осознанности, активности и ответственности учащихся, а также в разработке системы педагогических действий, направленных на интеграцию учебной, проектной и социальной деятельности. В результате формируется образовательная среда, где самоопределение выступает не как внешне заданная цель, а как внутренне мотивированное и осознанное движение личности к самореализации.

Барьеры проектирования профессионального самоопределения в школьной практике

Анализ практики показывает, что процесс педагогического проектирования системы сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников наталкивается на комплекс взаимосвязанных барьеров. Эти барьеры носят системный характер и проявляются не только на уровне индивидуальных затруднений ученика, но и в организационно-методической и социальной плоскостях, что в совокупности приводит к фрагментарности, формализации профориентационной работы и снижению её результативности.

Для целенаправленного анализа и поиска педагогических решений барьеры проектирования целесообразно систематизировать по трём ключевым уровням, каждый из которых отражает специфические вызовы для образовательной организации (табл. 1, составлено автором).

На личностном уровне ключевыми трудностями выступают неустойчивость самооценки и недостаточная сформированность внутренней позиции учащегося. Старшеклассники часто испытывают противоречие между стремлением к самостоятельности и страхом

ответственности за выбор. Недостаток рефлексивных умений и неразвитость способности к самопознанию приводят к выбору профессии под влиянием внешних факторов – родителей, учителей или группы сверстников, что вызывает ощущение неопределенности, тревожности и затрудняет осознанное самоопределение.

Таблица 1

Уровни барьеров проектирования профессионального самоопределения
(личностный, организационный, социально-средовой)

Уровень проявления	Содержание проблем	Проявления в образовательной практике	Возможные педагогические риски
Личностный	Неустойчивость самооценки, слабое развитие рефлексии, тревожность, внешняя мотивация выбора	Неопределенность профессиональных интересов, подверженность мнению сверстников, избегание ответственности за выбор	Снижение внутренней мотивации, формальный характер самоопределения
Процессуально-организационный	Отсутствие целостной системы профориентации, фрагментарность диагностики, несогласованность действий педагогов	Разрозненные мероприятия без преемственности, несистемное использование диагностических методик, слабая связь с практикой	Потеря индивидуальной направленности сопровождения, перегрузка учащихся информацией
Социально-средовой	Давление семьи, влияние внешних стереотипов, противоречие между школьными и социальными ожиданиями	Родительское навязывание профессии, ориентация на престиж, а не на интересы учащегося	Конформизм, зависимое поведение, подмена личных целей внешними установками

На процессуально-организационном уровне проблемы связаны с несформированностью целостной системы педагогического сопровождения. В большинстве школ профориентационная работа носит эпизодический характер и не опирается на результаты диагностики личности учащихся. Отсутствует согласованность действий педагогов, психологов и родителей, а также преемственность между школьной и вузовской ступенями образования. Недостаток проектных и исследовательских форм обучения ограничивает практический опыт учащихся в моделировании собственных профессиональных траекторий.

На социально-средовом уровне значительную роль играют внешние детерминанты: влияние семейных установок, социальных стереотипов, неустойчивость трудового рынка и информационное давление. Родители нередко навязывают детям выбор, исходя из

собственных представлений о престиже профессии, а не из интересов и склонностей абитуриентов. Средства массовой информации формируют идеализированные или искаженные образы профессионального успеха, что затрудняет реалистическую оценку собственных возможностей. Возникает противоречие между школьной подготовкой и ожиданиями общества: школа ориентирована на академические достижения, тогда как современный рынок труда требует гибкости, креативности и личной инициативы.

В совокупности названные факторы создают структурные и содержательные барьеры в проектировании самоопределения. С одной стороны, у старшеклассников недостаточно развита внутренняя готовность к осознанному выбору, а с другой – педагогическая система не обеспечивает необходимых условий для целенаправленного сопровождения. В результате самоопределение часто приобретает формальный характер: старшеклассники воспринимают выбор профессии как обязательный этап, а не как осмысленный процесс самореализации.

Отдельного внимания заслуживает противоречие между возрастающей потребностью выпускников школ в индивидуальной поддержке и массовым характером образовательного процесса. При большом количестве учащихся персонализированное сопровождение становится затруднительным, что снижает качество проектирования самоопределения и приводит к типовым ошибкам выбора. Отсюда проблемы проектирования самоопределения старшеклассников носят комплексный характер и проявляются как на уровне личности, так и на уровне организации образовательной среды, а их преодоление требует системного подхода, включающего целенаправленную работу по развитию субъектности учащихся, совершенствование педагогических технологий и координацию действий всех участников образовательного процесса.

Пути преодоления барьеров профессионального самоопределения старшеклассников

Преодоление барьеров профессионального самоопределения старшеклассников требует комплексного подхода, объединяющего личностное развитие учащихся, совершенствование педагогической деятельности и организацию образовательной среды, стимулирующей субъектность и самостоятельность. Речь идет не только о коррекции отдельных проблем, но и о системном изменении образовательной практики – переходе от информационного и событийного подхода к проектно-деятельностному и ценностно-смысловому сопровождению.

Ключевым направлением решения проблемы выступает создание проектной образовательной среды, обеспечивающей условия для осознанного выбора и профессионального самоопределения. Такая среда

должна быть открытой и вариативной, должна опираться на партнерство между школой, семьей, вузом и профессиональным сообществом, объединять учебные, воспитательные и внеучебные ресурсы, направленные на формирование у учащихся способности проектировать собственные жизненные и профессиональные траектории.

В рамках предлагаемой модели центральной фигурой становится педагог – наставник, тьютор, фасилитатор, сопровождающий индивидуальный процесс самоопределения, задача которого заключается не столько в передаче информации о профессиях, сколько в организации педагогических ситуаций выбора, побуждающих учащихся к самопознанию, рефлексии и ответственности.

Эффективность сопровождения определяется уровнем сформированности профессиональных компетенций педагога, среди которых ведущими являются диагностическая (умение выявлять интересы, склонности и потенциал учащихся), проектно-организационная (планирование и сопровождение образовательных проектов), коммуникативная (создание доверительных отношений, поддерживающих открытость и сотрудничество), рефлексивная (анализ собственной деятельности и ее влияния на процесс самоопределения учащихся).

В качестве педагогического решения выявленных барьеров нами разработана структурно-содержательная модель сопровождения профессионального самоопределения.

Данная модель представляет собой систему пяти взаимодополняющих ресурсных блоков (К1–К5), реализация которых направлена на последовательное преодоление ограничений личностного, организационного и социально-средового уровней (табл. 2).

Показанная в табл. 2 структура позволяет выстроить целостную систему педагогической поддержки, направленную на согласование личностных, познавательных и социальных аспектов самоопределения. Каждый блок выполняет свою функцию, но только их последовательное взаимодействие формирует устойчивый результат – развитие внутренней готовности к выбору и способности управлять им.

Важным направлением является взаимодействие школы и вуза, которое обеспечивает преемственность образовательных траекторий и реальную связь обучения с профессиональной практикой. Программы наставничества, профориентационные форумы, университетские модули и стажировки позволяют учащимся получать непосредственный опыт участия в профессиональных сообществах, что способствует формированию осознанных мотивов и уменьшает вероятность ошибочного выбора.

Таблица 2

Ресурсные блоки педагогического содействия
самоопределению старшеклассников

Название блока	Основное содержание	Цель реализации
К1 Просветительский	Информирование учащихся о мире профессий, требованиях рынка труда, образовательных возможностях	Расширение представлений о возможных направлениях выбора
К2 Диагностический	Использование психологических и педагогических методик для определения интересов, способностей, типов мотивации	Осознание учащимися собственных ресурсов и затруднений
К3 Проектно-деятельностный	Включение учащихся в учебные, исследовательские, социальные и профессиональные пробы	Формирование опыта осознанного выбора и ответственности
К4 Наставнический	Индивидуальные консультации, тьюторское сопровождение, организация наставничества со стороны старших и профессионалов	Поддержка личностного роста и уверенности в принятии решений
К5 Адаптационно-рефлексивный	Проведение рефлексивных занятий, тренингов, обсуждений опыта участия в проектах	Осмысление индивидуального пути и коррекция целей самоопределения

Необходимым условием содействия профессиональному самоопределению старшеклассников является институционализация сопровождения самоопределения, то есть включение данной работы в стратегию развития образовательной организации. Это может выражаться на уровне школы – в создании службы тьюторского сопровождения, разработке локальных программ профориентации, формировании базы данных индивидуальных достижений и образовательных планов учащихся; на уровне педагогического коллектива – в системной подготовке педагогов к выполнению новых функций и освоении методик проектной деятельности.

Реализация описанных подходов обеспечивает переход от эпизодического сопровождения к устойчивой педагогической системе, где самоопределение старшеклассника рассматривается как результат совместной деятельности всех участников образовательного процесса. При этом педагогическая поддержка перестает быть внешней по отношению к ученику и становится средством раскрытия его индивидуального потенциала, развития субъектной позиции и осознанного жизненного выбора.

В целом, пути преодоления барьеров профессионального самоопределения старшеклассников связаны с формированием

образовательной среды, основанной на принципах индивидуализации, деятельностного подхода, партнерства и рефлексивной культуры.

Заключение

Установлено, что процесс педагогического проектирования профессионального самоопределения является не одномоментным действием, а сложной многоуровневой деятельностью, которая требует учета взаимосвязи личностных, когнитивных и социальных компонентов развития старшеклассника. Проведенный анализ позволил выявить и систематизировать ключевые барьеры, препятствующие эффективной организации данного процесса в школьной практике. Эти барьеры носят системный характер и проявляются на трех уровнях: личностном (в форме неустойчивости самооценки, тревожности и внешней мотивации учащихся, что усложняет индивидуальную работу); процессуально-организационном (в отсутствии целостной модели проектирования и недостаточной методической подготовленности педагогов); социально-средовом (в противоречии между семейными ожиданиями, школьными ресурсами и запросами современного общества). Выявленные барьеры определяют необходимость перехода от фрагментарных профориентационных практик к целенаправленному педагогическому проектированию системы сопровождения.

В качестве основного пути преодоления выявленных барьеров в статье обоснована и предложена структурно-содержательная модель, реализация которой ориентирована на создание проектной образовательной среды. Данная среда обеспечивает условия для активного и осознанного участия старшеклассников в выборе и реализации своих жизненных целей. Модель, структурированная в пять ресурсных блоков (просветительский, диагностический, проектно-деятельностный, наставнический и адаптационно-рефлексивный), позволяет выстроить последовательную и целостную систему педагогического содействия, способствующую формированию субъектной позиции старшеклассников и преодолению организационных и методических дефицитов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов педагогами и организаторами образования при разработке образовательных программ, тьюторских моделей, курсов повышения квалификации. Разработанная модель проектирования самоопределения старшеклассников не только способствует их успешной социализации и осознанному профессиональному выбору, но и предлагает конкретный инструментарий для образовательных организаций, направленный на формирование у учащихся личностной зрелости, рефлексивности и готовности к самостоятельному жизненному проектированию.

Список литературы

1. Волкова Е.С., Капцов А.В. Становление субъектности старшеклассников в процессе профессионального самоопределения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20. № 4. С. 103–116.
2. Гайсин Д.И. Взаимосвязь симптомов подросткового кризиса с профессиональным самоопределением и факторы выбора профессий у старшеклассников // Современная психология образования: приоритеты и перспективы исследований и практик: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2024. С. 60–62.
3. Коршунова А.А. Роль наставничества в профессиональном самоопределении старшеклассников (по результатам опытной работы) // Актуальные проблемы психолого-педагогических, социально-гуманитарных и естественных наук – 2023: материалы конференции. Владивосток, 26–28 апреля 2023 г. С. 27–34.
4. Лаврентьева Е.В., Расходчикова М.Н. Взаимосвязь самоактуализации, мотивации профессиональной деятельности и психологической готовности к профессиональному самоопределению у старшеклассников // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы IX Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева. Москва, 2024. С. 369–372.
5. Наливайко К.В. Использование ресурсов профильного обучения в системе профессионального самоопределения старшеклассников // Педагогический вестник. 2024. № 35. С. 40–42.
6. Протуренко И.А., Шер М.Л. Современные подходы к педагогическому сопровождению старшеклассников в процессе профессионального самоопределения // Молодежная наука в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2025. С. 66–68.
7. Санникова Я.В. Наставничество как фактор профессионального самоопределения старшеклассников // Студенческий вестник. 2025. № 20-2 (353). С. 24–27.
8. Фролова С.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения современных старшеклассников // Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Сургут, 2024. С. 86–88.
9. Черемискина И.И., Андреева О.В. Активизация профессионального самоопределения старшеклассников: возможности тренинга, направленного на преодоление субъективных проблем // Балтийский гуманитарный журнал. 2023. Т. 12. № 3 (44). С. 66–70.
10. Щербакова Д.А. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников // Молодежь и образование XXI века: материалы XXIII межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Ставрополь, 2025. С. 909–913.

Об авторе:

ТУЗКОВА Елена Аркадьевна – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», (125993, г. Москва, Ленинградский просп., 49), e-mail: pupsay15@yandex.ru

Barriers to designing professional self-determination of high school students: pedagogical solutions

E.A. Tuzkova

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

The article explores the concept of «self-determination of high school students» as a holistic process of personal and professional development, based on the interaction of cognitive, motivational-value, and activity-based components. Based on an analysis of practice, the key barriers arising in the pedagogical design of this process at the school level (personal, procedural-organizational, and socio-environmental) are systematized. As a solution, the author proposes a developed model – a system of resource blocks for designing self-determination (educational, diagnostic, project-activity, mentoring, and adaptive-reflective), aimed at overcoming the identified barriers, fostering students' agency, and developing their readiness for conscious choice. Pedagogical conditions for implementing the model are substantiated: creating a project-based educational environment, developing mentoring practices, and individualizing educational trajectories. It is shown that systematic design of high school students' self-determination based on the proposed model is a crucial direction in modern pedagogy, contributing to the formation of a mature, responsible, and self-developing individual.

Keywords: *self-determination, project design, high school students, pedagogical support, educational environment, agency, mentoring, tutoring support, career choice.*

Принято в редакцию: 12.11.2025 г.

Подписано в печать: 11.02.2026 г.

УДК 316.64:366.636
Doi: 10.26456/vtpsyed/2026.1.263

Социализация подростков Китая в условиях медиасреды

Хуан Янань

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Выявлены позитивные и негативные аспекты влияния медиасреды на социализацию подростков в Китае. Для проведения исследования применялись теоретические методы (анализ, синтез) и специальные методы исследования (социологический опрос, анкетирование, интервью). Результаты социологического исследования обрабатывались математическими и статистическими методами. В ходе работы были выявлены риски, связанные с превалированием виртуальной среды, так и возможные перспективы. Новизной исследования является попытка выявления наиболее эффективной модели контроля социализации подростков в условиях активного влияния медиасреды. Результаты исследования могут применяться как для построения методик профилактики интернет-зависимости подростков в условиях семьи и иных социальных групп, так и для проведения дальнейших исследований в данной сфере. Наиболее эффективным является применение медиации вовлеченности в информационное пространство, а также совместное освоение медиаресурсов.

Ключевые слова: *медиапространство, социализация личности, особенности подросткового возраста, медиация информационной вовлеченности.*

Современный мир характеризуется активным развитием информационных технологий, основанных на интернет-технологиях. Данный процесс получил название информационной революции, которую сравнивают с промышленной революцией при переходе от ручного производства продукции к промышленной. Одним из основных кластеров экономики при этом становится производство информационного продукта. Также это оказывает влияние и на остальные направления, в том числе и на образовательную и повседневную деятельность. По сути, появляется альтернативная социальная среда со своими правилами, возможностями и требованиями. В литературе данное явление получило название медиасреды. В свою очередь появление медиасреды оказало значительное влияние на социализацию личности. Учитывая лидерство Китая в данной области, прежде всего это отразилось на наиболее чувствительной к изменениям группе населения – подростках.

© Янань Хуан, 2026

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: 1) проанализировать теоретические подходы к социализации подростков в условиях цифровой трансформации; 2) выявить специфику китайского медиаландшафта как контекста социализации; 3) определить степень, характер и сферы вовлеченности китайских подростков в медиасреду; 4) оценить восприятие подростками влияния медиасреды на ключевые аспекты их жизни (обучение, общение, профессиональные ориентации); 5) сравнить эффективность различных моделей семейного контроля над медиапотреблением.

Выборка исследования (N=60) формировалась целенаправленно с учетом критериев возраста (подростки 12–17 лет), места проживания (город/сельская местность) и социального статуса семьи для обеспечения репрезентативности ключевых групп внутри изучаемой популяции. Сбор данных осуществлялся с использованием комплекса методов: онлайн-анкетирование (количественный метод) для получения статистических данных о масштабах и паттернах медиапотребления, а также полуструктурированные интервью (качественный метод) с подростками и их родителями для глубинного понимания мотиваций, конфликтов и субъективных оценок.

Обработка и анализ данных проводились с применением конвергентного параллельного дизайна. Количественные данные анкетирования были обработаны методами математической статистики (дескриптивная статистика, корреляционный анализ) в программе SPSS. Качественные данные интервью подверглись тематическому анализу (кодирование и выделение смысловых единиц) для выявления повторяющихся тем, противоречий и уникальных кейсов, что позволило интерпретировать и обогащать статистические выводы.

Вопросы особенностей социализации китайских подростков являются одним из распространенных тематик исследований и отражены в работах различных авторов. Проблема социализации в медиасреде находится в фокусе современных междисциплинарных исследований. В существующих работах можно выделить несколько ключевых подходов. Так, исследования рисков киберсоциализации (Р.М. Айсина) [1] и коммуникативных аспектов сетевого взаимодействия (В.В. Зотов [2], Н.Г. Маськова [5] и др.) задают общий теоретический контекст, акцентируя универсальные вызовы цифровой эпохи. Частично проблематика социализации китайских подростков в условиях медиасреды рассмотрена в статье Чэн Вэня [10]. Работы, посвященные психологическим компонентам социализации (Д.Д. Иванова [3], В.Ю. Колчинская [4] и др.), важны для понимания интраперсональных процессов у подростков. Однако специфика китайского контекста, где технологический прогресс сопряжен с уникальными механизмами государственного и культурного регулирования, раскрыта фрагментарно.

Исследования, непосредственно касающиеся Китая, часто носят либо узкоотраслевой характер (например, анализ медиапарадигм у Фэн Цзин и Т.А. Кемеровой [6]), либо концентрируются на частных аспектах, таких как влияние новых медиа (Цзинь Хань [7, 8, 9]). При этом недостаточно изученным остается комплексное поле противоречий, возникающих на стыке глобальной цифровой культуры, национальной политики «цифровой цивилизации» и традиционных семейно-конфуцианских ценностей. Настоящее исследование позиционирует себя в этой лакуне, стремясь не просто констатировать факты медиапотребления, но и проанализировать, как в условиях китайской медиасреды трансформируются сами агенты, институты и траектории социализации подростка. Имеются работы и иных авторов, которые не представляется возможным охватить в рамках данного исследования.

Медиасреда – это социокультурное пространство информационного общества, в котором формируется, распространяется и воспроизводится культура с помощью массовых коммуникаций и СМИ. К элементам медиасреды относят, например, печать, радио, ТВ, видео, кино, компьютерные каналы, интернет, виртуальное пространство. Однако основную роль на данный момент играют информационные ресурсы сети Интернет. Медиасреда является относительно новым понятием и его составляющие развиваются параллельно с развитием технологий. Например, в настоящее время сюда следует включить технологии дополненной (виртуальной) реальности и искусственного интеллекта. Разработка новых технологий в мире осуществляется практически ежедневно, что также сказывается на процессах социализации. Можно перечислить следующие функции медиасреды:

- информативная. Позволяет обществу накапливать и преумножать полученную в ходе истории информацию, сохранять предшествовавший опыт;

- коммуникативная. Обеспечивает общение между народами, странами, обществом, социальными группами и отдельными личностями;

- нормативная (идеологическая). Отвечает за то, как социализируется личность, усваивает социальный опыт, нормы и идеалы, знания, характеризующие данное общество;

- релаксационная. Позволяет расслабиться, отдохнуть, отвлечься от жизненных проблем и реалий жизни, снять напряжение.

- интеграционная. Способствует сохранению культурного наследия, национальных традиций, исторической памяти, создаёт связь между поколениями;

- самореализация;

- социальный лифт. Возможность достижения значимых результатов и получения дохода в информационном пространстве.

Активное распространение мобильных устройств, обеспечивающих доступ к информационным ресурсам, способствовало процессу вовлечения в информационную среду лиц подросткового и молодежного возраста. Китай является одним из лидеров в сфере цифровизации, что соответственно сказывается и на остальных сферах жизни, в том числе и социализации подростков. Подростки оказываются в ситуации, когда требуется социализация и в реальном обществе, и в медиaprостранстве, без которой существовать в современном мире затруднительно. Кроме того, оно предоставляет дополнительные возможности, например обучения, заработка, более быстрого продвижения по социальной лестнице. Особым стало направление онлайн-гейминга и появление таких видов деятельности, как киберспорт, который по своему охвату и значению приближается к реальным спортивным соревнованиям международного уровня. При этом зависимость от онлайн-игр часто сравнивают с лудоманией.

Таким образом, учитывая все вышеизложенное, можно утверждать, что процесс социализации подростков в Китае реализуется в условиях беспрецедентного влияния цифровой среды. Уникальность китайского медиаландшафта определяется сочетанием трех факторов: стремительной технологизацией (более 1,05 млрд интернет-пользователей), доминированием национальных платформ (WeChat, Douyin, Weibo) и активным государственным регулированием.

В этой экосистеме формируется поколение Z (рожденные после 1997 года) и Alpha (после 2010), для которых онлайн-пространство стало естественной средой развития идентичности и социальных связей. При этом государственное регулирование деятельности подростков в медиaprостранстве в Китае считается одним из приоритетных направлений и включает в себя ограничение не только контента и ресурсов, но и времени пребывания в медиасреде, а также реабилитацию подростков, приобретших зависимость, например в специальных лагерях, где отсутствуют средства доступа в интернет.

Понятие социализации в рамках данного исследования нами понимается как процесс присвоения человеком социально выработанного опыта, прежде всего системы социальных ролей. Социализация присуща людям разного возраста. Социализацию подростков можно определить как сложный, динамичный и двусторонний процесс усвоения и активного воспроизводства социального опыта (норм, ценностей, знаний, навыков, моделей поведения), необходимого для успешного функционирования в обществе, происходящий в специфический период перехода от детства к взрослости. Процесс социализации подростков осуществляется в

различных социальных группах. Это прежде всего семья, школьный коллектив, группа по интересам и т.д. В настоящее время медиапространство играет значительную роль не только в плане требований социализации непосредственно в нем, но и сама полноценная социализация в обществе требует навыков обращения с информационной сетью, поскольку процесс социализации подростка в данных условиях подразумевает не просто восприятие информации, но и активное взаимодействие с медиасредой.

К негативным последствиям неумеренного медиапотребления можно отнести: формирование личности, «оторванной» от реального социума (превалирование навыков и значимости медиасреды над реальным социумом), приобретение зависимости, неумение существовать в реальном мире, нарастание проблем демографического характера (нежелание формирования семьи, выдвигание на первый план медиасреды), возможность возникновения заболеваний, связанных с избыточностью использования информационных средств, неуверенность в бытовых, повседневных ситуациях.

Важно выделить и то, что подростковый возраст является одним из критических периодов становления личности. Это связано с психофизиологическими процессами (половое созревание, гормональная перестройка организма, бунт против сложившейся системы и т.д.). Во многом черты характера складываются именно в этот период. Основными задачами подростка в этот период являются ответ на вопрос «Кто я?» и самоутверждение. Если ранее данные задачи разрешались в обычном социуме, то теперь они могут быть разрешены и в медиапространстве. Таким образом, медиапространство начинает рассматриваться как первичная среда, а реальный социум – как вторичная.

Другой важной особенностью социализации китайских подростков является их повышенная чувствительность к оценке окружающими. Это усугубляется традициями, требованиями, задаваемым высокой конкурентностью общества. Следует отметить и диссонанс оценок достижений в реальном социуме и в медиапространстве. Также подростки характеризуются повышенной уязвимостью, что повышает риски негативного влияния медиасреды. Немаловажным является процесс «отыгрыша» социальных ролей в условиях медиасреды, когда типичные роли заменяются на роли, важные в условиях влияния медиапространства.

Существуют и поколенческие различия в адаптации к медиа. Можно привести следующие особенности лиц разного возраста по отношению к восприятию медиасреды. В табл. 1 приведены поколения, ранжированные по принятой системе обозначения в зависимости от даты рождения на основе данных, отраженных в исследованиях).

Особенности восприятия медиaprостранства в зависимости от возрастных особенностей

Поколение	Годы рождения	Ключевые характеристики	Цифровая адаптивность
Поколение X	1964–1984	Ценят стабильность	Низкая (осваивают технологии выборочно)
Миллениалы (Y)	1985–2000	«Цифровые иммигранты»	Средняя
Поколение (Z)	1997–2010	«Рожденные с гаджетами»	Высокая
Поколение (A)	2011-2024	«Полное погружение в инфосферу»	Очень высокая

В итоге можно сделать вывод о наличии значительных коммуникационных барьеров, как в семейных, школьных (педагог – ученики) и иных социальных группах, что также сказывается на процессе социализации подростков в Китае и возникновению конфликтов «отцов и детей».

С целью выявления конкретных проявлений и особенностей влияния медиасреды на социализацию китайских подростков нами было проведено исследование, респондентами которого стали китайские подростки различных социальных групп и проживающие в различных местностях (город, деревня). Выборка составила 60 человек. Отдельно, с целью углубленного изучения социализации, были проведены интервью, как с подростками, так и их родителями. В ходе исследования были получены следующие результаты:

- 98% высокая вовлеченность подростков в медиасреду (больше 4 часов в день);
- считают себя зависимыми от интернета (12%);
- основным средством связи с медиасредой (89%) являются мобильные устройства;
- 48% на регулярной основе используют технологию дополненной реальности или полного погружения (виртуальной реальности);
- предпочтения по контенту: educational live-streams – образовательные прямые эфиры (56%), short-vlog – короткие вертикальные ролики YouTube длительностью до 60 с (78%), социальные игры (65%);
- предпочитают выбор профессии, связанной с медиасредой (58%), из них: профессиональный киберспорт (33%), блогер (37%), цифровые финансы (18%), иные (12%);
- не видят себя в «реальной» жизни, не готовы больше времени проводить в реальности (34%);
- предпочитают общение в медиaprостранстве реальному (89%);

- не пошли бы на свидания (отменили его) в случае важной игры стрима (77%);
- оплачивали игровой или иной медиа контент (99%);
- тратят половину имеющихся финансов в неделю на медиаконтент (65%) (онлайн игры, донаты стриммерам и т.д.);
- имеют проблемы в обучении, связанные с временем, потраченным на медиаконтент (16%);
- имеют сложности в общении с семьей, на уровне постановки целей в жизни (34%);
- не видят себя в семье (построение отношений с противоположным полом) (38%);
- 49% считают, что ценность современной системы образования снижается по сравнению с возможностями, предоставляемыми медиасредой.

Следует также привести вывод, сделанный в своем исследовании Цзинь Ханем: «уязвимость именно подрастающего поколения требует наибольшего внимания, поскольку подростки, выросшие в цифровой среде (цифровые аборигены), зачастую не имеют поддержки у представителей старшего поколения (цифровые иммигранты), которые принимают решения в парадигме традиционных медиа ... Часто взрослые не догадываются о том, что происходит в жизни детей – жизни, которая становится все более и более виртуальной» [9, с. 407].

Важное значение в процессе социализации играет и модель взаимодействия подростка и семьи. В ходе проведения исследования нами были полученные следующие данные (табл. 2).

Таблица 2

Модели контроля в китайских семьях подростка и их эффективность

Стиль	Доля семей	Особенности	Результативность
Запретительный	36%	Жесткие ограничения	Низкая (обход запретов)
Либеральный	16%	Минимум контроля	Средняя
Медиативный (оптимальный)	48%	Совместное создание контента	Высокая

В интервью опрашиваемые подростки пояснили, что в системе социальных лифтов возможности медиасреды выше и быстрее, чем в реальном обществе. Определенную роль в вовлечении в информационную сферу сыграли трансляции кибертурниров и трансляция дорам (китайских сериалов) и фильмов, где главные герои являются киберспортсменами или блогерами. Ряд подростков (около 18%) выразили неуверенность в поиске своего места в реальном обществе. Более 97% пояснили, что не могут обойтись без мобильного телефона или планшета. Все подростки в ходе интервью пояснили, что чувствуют оторванность от семьи и определенное недопонимание.

Предсказуемо, что вовлеченность в медиасреду в городе выше на 44% чем в сельской местности. Подростки, проживающие за пределами города пояснили, что в большей степени занимаются реальной жизнью, однако 77% из них выразили желание больше времени проводить в интернете, однако не имеют такой возможности, поскольку помимо учебы от них требуется активное участие в хозяйственной деятельности семьи. 86 % из них пояснили, что не имеют доступа к быстрой сети интернет по причине дороговизны современного оборудования.

Полученные данные позволяют обозначить ключевые противоречия, детерминированные социально-культурным контекстом Китая.

1. Противоречие между инструментальной и институциональной ценностью образования. С одной стороны, подростки высоко ценят образовательный потенциал медиасреды (100% признают его), что коррелирует с традиционной конфуцианской установкой на самообразование и достижение. С другой – наблюдается скепсис в отношении ценности формального образования (как института). Это можно интерпретировать как реакцию на высокое давление системы Gaokao (Gaokao – Всекитайские государственные вступительные экзамены» в вузы, ежегодно проводимые в КНР, обязательные для поступления) и восприятие медиасреды как альтернативного, более гибкого и меритократического социального лифта, где успех определяется не академическими баллами, а вовлеченностью, креативностью и быстротой реакции.

2. Противоречие между виртуальной социальностью и семейными узами. Предпочтение онлайн-общения (89%) и чувство оторванности от семьи сосуществуют с феноменом помощи подростков старшим родственникам в цифровой социализации. Это отражает глубокий трансформационный конфликт: подростки становятся «цифровыми наставниками» для родителей, инвертируя традиционную иерархию «учитель – ученик». Данная роль может как смягчать генерационный разрыв, так и усугублять его, подрывая авторитет родителей в других сферах.

3. Противоречие между государственным контролем и личной автономией. Жесткое государственное регулирование контента и времени онлайн-активности сталкивается с высокой адаптивностью подростков и низкой эффективностью запретительных моделей в семье (36%). Это формирует «дигитальный дуализм»: официально санкционированная патриотически окрашенная медиасреда (например, VR-музеи) сосуществует с приватными, нередко обходными способами потребления глобального и развлекательного контента, что создает внутрениий конфликт идентичности.

Таким образом, социализация китайского подростка проходит в поле напряжений между глобальным и национальным, традиционным и инновационным, семейным контролем и цифровой автономией. Медиасреда не просто дополняет, а активно перестраивает эту систему координат, предлагая новые (часто противоречивые) ответы на извечные вопросы подросткового возраста.

Вместе с тем китайские подростки в качестве положительных особенностей влияния медиасреды выделяют следующие:

- 100% выделили расширение образовательных возможностей, позволяющих более успешно воспринимать учебную информацию;
- отмечена возможность получения дополнительного опыта;
- интеграция развлекательного и образовательного контента (например, Taobao Live интегрируют образовательный контент в шопинг-стримы (охват 55 млн. просмотров);
- геймификация образовательного процесса (приложение Liulishuo использует ИИ для обучения английскому через игровые квесты (12 млн активных пользователей);
- формирование гражданской идентичности (государственные проекты типа «Молодежный онлайн-патриотизм» создают виртуальные музеи с VR-реконструкциями исторических событий, квесты по достижениям КНР с системой достижений, социальные лифты для блогеров-патриотов (пример: Li Ziqi), коллаборативные проекты: 68% подростков участвуют в онлайн-хакатонах, предпринимательство: 42% старшеклассников ведут мини-бизнес через WeChat Stores, кросс-культурная коммуникация: платформы типа Hello Talk объединяют 15 млн пользователей для языкового обмена);
- оказывая помощь страшим членам семьи в социализации в медиасреде, подростки налаживают новые социальные связи.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Процесс социализации подростков является одним из важнейших этапов становления личности. Векторы развития современного Китая в сфере информатизации при переходе на цифровую экономику оказывают влияние на все сферы жизни общества, в том числе и на процесс социализации. В современной литературе для этого явления применяется термин «медиасреда». Медиасреда оказывает значительное влияние на процесс социализации подростков в Китае. Несмотря на меры регулирования информационного пространства активно проявляются проблемы все более активного процесса «виртуализации» личности подростка. При этом влияние медиасреды имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Важным решением проблем социализации подростков будет являться сочетание мер профилактики и защиты, принимаемых на государственном, семейном уровнях, а также педагогическое и психологическое сопровождение.

Список литературы

1. Айсина Р.М., Нестерова А.А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 4. С. 42–57.
2. Зотов В.В., Васильева И.Н., Кривоухов А.А. Социально-сетевое взаимодействие в сети интернет: к определению феномена медиа // Коммуникология. 2022. №4. С. 13–22.
3. Иванова Д.Д. Роль отдельных компонентов самоотношения в социализации подростка // Шаг в науку. 2025. №2. С. 79–82.
4. Колчинская В.Ю., Копалова О.С. Коммуникативные навыки как показатель успешности социализации подростков // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2025. №1. С. 47–60.
5. Маськова Н.Г., Хажгериева А.А. Теория поколений: особенности медиапотребления в условиях активного развития цифровых технологий // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. №4. С. 165–173.
6. Фэн Цзин, Т.А. Кемерова. Медиапарадигмы Китая: герои мифов как имя бренда // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2025. Т. 31. № 2. С.195–202.
7. Цзинь Хань. Влияние новых медиа на социализацию подростков Китая: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 5.9.9. Москва, 2024. 24 с.
8. Цзинь Хань. Возможности и риски в процессе социализации современных подростков в среде новых медиа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2020. Т. 25. № 3. С. 581–584.
9. Цзинь Хань. Цифровые медиа: идолопоклонство и социализация подростков в Китае // Журналистика в 2022 году: творчество, профессия, индустрия: сборник материалов междунар. научно-практической конференции. М.: МГУ, 2023. С. 406–407.
10. Чэн Вэнь. Социализация подростков Китая в условиях медиасреды // Вестник БАРГУ. 2023. № 13. С. 58–64.

Об авторе:

Хуан Янань – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), e-mail: yananhhere@gmail.com

Socialization of Chinese teenagers in the context of the media environment

Huang Yanan

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Positive and negative aspects of the influence of the media environment on the socialisation of adolescents in China have been identified. To conduct the study, theoretical methods (analysis, synthesis) and special research methods (sociological survey, questionnaires, interviews) were used. The results of the sociological research were processed using mathematical and statistical methods. During the work, both the risks associated with the prevalence of the virtual environment and possible prospects were identified. The novelty of the research lies in the attempt to identify the most effective model for controlling the socialisation of adolescents under the active influence of the media environment. The results of the study can be used both for developing methods for preventing Internet addiction in adolescents within the family and other social groups, and for conducting further research in this area. The most effective approach is the use of mediation of engagement with the information space, as well as the joint exploration of media resources.

Keywords: *media space, socialization of the individual, characteristics of adolescence, mediation of information involvement.*

Принято в редакцию: 29.07.2025 г.

Подписано в печать: 19.02.2026 г.

About authors

- ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the chair of foreign languages for the humanities, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: elenastap@gmail.com
- AYSIN Rinat Nazymovich – PhD candidate in Psychology, Russian State Social University (RSSU) (129226, Moscow, 4 Wilhelm Pik Street, building 1), e-mail: a-rinat@myrambler.ru
- BORDOVSKAIA Nina Valentinovna – Academician of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Education), Professor, Head of Pedagogy and Educational Psychology Department, St. Petersburg University (199034, St Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9), e-mail: bordovskaia.nina@yandex.ru
- DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Demidenko.NN@tversu.ru
- DOMBUU Aydana Yurievna – postgraduate student, senior lecturer, Tuva State University (667000, Republic of Tuva, Kyzyl, Lenin st., 36), e-mail: d_aydana@inbox.ru
- DUNSKY Aleksandr Mikhailovich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); advisor to the rector's office, Tver State Medical University (170100, Russia, Tver, Sovetskaya st., 4), e-mail: alm1966@mail.ru
- FEOKTISTOVA Svetlana Vasilievna – Doctor of Psychology, Professor, Department of General Psychology and Occupational Psychology, ANO VO Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru
- GAVRILUSHKIN Sergey Alexandrovich – Associate Professor of the Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (432071, Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5), e-mail: ser2912122964@gmail.com
- GONINA Olga Olegovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Basic Department of Psychological and Pedagogical Support for Educational Practice, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Gonina.OO@tversu.ru ORCID: 0009-0000-5236-0815
- GRIGORIEVA Irina Vladimirovna – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology and Occupational Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22), e-mail: iragrig_psy@mail.ru
- ISKHAKOVA Mariya Pavlovna – Postgraduate Student, St. Petersburg University (199034, St Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9), e-mail: st098610@student.spbu.ru
- KOCHNEVA Anastasia Yu. – Applicant for the degree of Candidate of Psychological Sciences, Department of Labor Psychology and Psychological Counseling Institute of Pedagogy and Psychology Moscow Pedagogical State University (119034, Moscow, Maly Sukharevsky per., 6); e-mail: anastetion@gmail.com
- KOROLEV Leonid Mikhailovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, V.V. Zhirinovskiy University of World Civilizations (119049, Moscow, Leninsky prospekt, 1/2, building. 1); e-mail: klevam@mail.ru
- KOROTKINA Elena Dmitrievna – PhD, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Korotkina.ED@tversu.ru

- KOTOSONOVA Ekaterina Dmitrievna – postgraduate student, psychologist in the psychological and pedagogical support service of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Kotosonova.ED@tversu.ru
- KOVPAK Ekaterina Olegovna – teacher-psychologist, candidate for the degree of candidate of psychological sciences Tver state University (170021, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: ms.ekatkov@mail.ru
- KRYLOVA Marina Andreevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Krylova.MA@tversu.ru
- KRYUCHIN Alexey Yuryevich – PhD student, V.V. Zhirinovsky University of World Civilizations (119049, Moscow, Leninsky prospekt, 1/2, building. 1); e-mail: liteuniverse347@gmail.com
- KUDINOV Sergey Ivanovich – Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6), e-mail: rudn.tgu@yandex.ru
- KUDINOV Stanislav Sergeevich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6), e-mail: Kudinov_ss@pfur.ru
- KULAGIN Dmitry Alekseevich – postgraduate student, Zhirinovsky University of World Civilizations (119049 Moscow, Leninsky Prospekt, 1/2, b. 1), e-mail: fein0@yandex.ru
- LENKOV Sergey Leonidovich – Doctor in psychology, professor, chief analyst of the department for coordination of scientific research and Training of highly qualified personnel, the Russian Academy of Education (119121, Moscow, Pogodinskaya st., 8.), e-mail: new_psy@mail.ru
- MELNICHENKO Pavel Vladimirovich – MD, PhD, Associate Professor of the Department of General Surgery, Anesthesiology-Resuscitation and Emergency Medical Care, Director of the Accreditation and Simulation Center of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University (295007, Republic of Crimea, Simferopol, Academician Vernadsky Ave., 4.), e-mail: pavlo-mel@yandex.ru ORCID: 0000-0003-4988-1980
- MERZLIKIN Anton Dmitrievich – postgraduate student of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies at Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- MU Jiangming – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6), e-mail: alexandrnu1994@gmail.com
- MURAVYEVA Anna Aleksandrovna – PhD on Philology, Senior expert, Centre for Vocational Education and Training Studies (111024, Moscow, Perovo Municipal District, 2-ya Entuziastov St., bldg. 5, office 41, room/office 6/4), e-mail: muraveva2003@inbox.ru
- OLEYNIKOVA Olga Nickolaevna – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Director of Centre for Vocational Education and Training Studies (111024, Moscow, Perovo Municipal District, 2-ya Entuziastov St., bldg. 5, office 41, room/office 6/4), e-mail: on-oleynikova@yandex.ru

- RAZINA Tatyana Valer'evna – Doctor of psychological sciences, corresponding member of the RAE, associate professor, vice-rector for development, professor, Zhirinovsky University of world civilizations (107078, Moscow, 1st Basmanny lane, 3/1), e-mail: razinat@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0723-7479>
- REBRILOVA Elena Sergeevna – PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Rebrilova.ES@tversu.ru
- RUBTSOVA Nadezhda Evgenievna – Doctor of psychology, professor, professor of the department of general psychology and labor psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22), e-mail: hope432810@yandex.ru
- SHMURYGINA Olga Vladimirovna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy and Humanities, Ural Institute of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia (620062, Yekaterinburg, Mira, 22), e-mail: shmur-olga@yandex.ru
- SITNIKOV Valery Leonidovich – Scientific Supervisor, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Deserved Worker of higher school of the Russian Federation, Professor of the Department of Legal Psychology, Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia (198206, St. Petersburg, Letchika Pilyutova St., 1); Professor of the Department of Psychology, Tuva State University (667000, Republic of Tuva, Kyzyl, Lenin st., 36), e-mail: sitnikof@mail.ru
- STRELTSOVA Marina Alexandrovna – postgraduate student, P.G. Demidov Yaroslavl State University (150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14), e-mail: marina.strelcova040578@gmail.com
- TING Huang – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6), e-mail: 1042248193@pfur.ru
- TUZKOVA Elena Arkadievna – applicant for the degree of candidate of pedagogical sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation (125993, Moscow, Leningradsky prospekt, 49), e-mail: pupsay15@yandex.ru
- VOLOBUYEV Vakhtang Vyacheslavovich – Candidate of Medicine, Associate Professor of the Department of Psychology, Donbass Agrarian Academy (286157, DPR, Makeyevka, ul. Ostrovskogo, 16); e-mail: goodpsychologist@gmail.com
- YANAN Huang – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6), e-mail: yananhhere@gmail.com
- ZHUYKOVA Sofia Arkadyevna – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6), e-mail: zhujkova.sofiya@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие приставейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт)*: Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Приставейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы)* должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: vestnik_psyved_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

1(74), 2026

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 20.03.2026. Выход в свет 23.03.2026.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,1.

Тираж 500 экз. Заказ № 270.

Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.

Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. (4822) 35-60-63.

Цена свободная