



ISSN 1999-4133

Научный журнал

ВЕСТНИК
Тверского
Государственного
Университета

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ

Серия:

№ 2 (75), 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 репродуцирована 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 № ФС77-61037 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.*

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология, психология личности, история психологии	
Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Психологическая архитектура личности женщин, занимающихся силовыми видами спорта.....	6
Кочеулова О.А. Субъектность и мотивы профессиональной деятельности молодого педагога.....	18
Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика	
Демиденко Н.Н., Шверина В.М. Научно-педагогический стаж как фактор позитивности профессионального самоотношения преподавателя высшей школы	29
Жемерикина Ю.И., Войтикова М.А. Цифровая трансформация инженерного мышления: новые психологические реальности и адаптационные стратегии	39
Копылова Н.В., Тюлин П.В. Операциональная модель и методика оценки функционального состояния инженера-конструктора в цифровой деятельности	52
Носс И.Н., Бородина Т.И. Соотношение интеллектуальных особенностей и мотивационно-ценностной структуры личности сотрудников государственной службы	63
Феоктистова С.В. Полорольевые особенности взаимосвязи рефлексии и самоотношения в профессиональной подготовке психологов-консультантов	76
Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	
Лукина А.С., Махновец С.Н. Формирование психологического благополучия обучающихся путем развития их личностного потенциала.....	87
Социальная психология, политическая и экономическая психология	
Безносков Д.С. Деформация регуляции общественных отношений	99
Карасева Е.А., Гудименко Ю.Ю., Абдуллаева В.Г. Бесплодие неясного генеза у женщин репродуктивного возраста как социально-демографическая проблема.....	110
Котосонова Е.Д., Ребрилова Е.С. Психологическое консультирование абьюзивных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок»	120
Спиридонова А.С., Короткина Е.Д., Ребрилова Е.С. Социальная и виртуальная идентичность «цифровых кочевников»: ценностно-смысловая регуляция и адаптация в условиях мобильности.....	132
Общая педагогика, история педагогики и образования	
Артемьев И.А. Воспитательная система Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в контексте становления государственной образовательной политики.....	142
Лю Чуньянь, Махновец С.Н. Противодействие буллингу в китайских вузах: состояние и перспективы	151
Милюгина Е.Г., Глазкова Е.А. Алгоритм формирования проектной культуры начинающих художников в условиях освоения компьютерной графики ..	161

Сартакова Е.В. Коучинг в педагогическом взаимодействии субъектов в среде среднего профессионального образования	171
Методология и технология профессионального образования	
Кулагина А.А. Обратная связь между преподавателем вуза и студентами как основа конструктивного взаимодействия субъектов образования....	182
Молодые исследователи и аспиранты	
Ван Вэнь. Принципы реализации совместных китайско-российских программ в области высшего образования.....	193
Ван Цзявэнь. Гуманитарная стратегия развития современного китайского университетского образования	204
Гребенщикова В.П. Аксиологические основы формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей будущего педагога в условиях трансформации социокультурной среды.....	214
Лихачева С.А. Нарушения процессов переживания как причина дисрегуляции психической активности	223
Подкладова В.Е. Средства контроля устной диалогической речи студентов неязыкового вуза.....	235
Пучкова Ю.С. Сравнительный анализ субъективной оценки неопределенности служебной деятельности курсантами и сотрудниками органов внутренних дел	248
Соколова О.В. Трансформация разума: как технологии искусственного интеллекта влияют на когнитивное развитие разных поколений и социальных групп	258
Хайтанова О. Кросс-культурные различия в стратегиях регуляции эмоций и особенностях эмоционального воспитания.....	268

CONTENTS

General psychology, personality psychology, history of psychology

Komarova O.N., Rasskazova A.L. Psychological architectonics of personality in women engaged in strength sports	6
Kocheulova O.A. Subjectivity and motives of professional activity of a young teacher	18

Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics

Demidenko N.N., Shverina V.M. Values and meanings of the subject of scientific and pedagogical labor: a review of current researches	29
Zhemerikina Yu.I., Voytikova M.A. Digital transformation of engineering thinking: new psychological realities and adaptation strategies.	39
Kopylova N.V., Tyulin P.V. Operational model and methodology for assessing the functional state of a design engineer in digital work	52
Noss I.N., Borodina T.I. The relationship between intellectual characteristics and the motivational and value structure of law enforcement officers	63
Feoktistova S.V. Gender-role features of the relationship between reflection and self-attitude in the professional training of consulting psychologists	76

Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	
Lukina A.S., Makhnovets S.N. Developing students' psychological well-being by developing their personal potential	87
Social psychology, political and economic psychology	
Beznosov D.S. Deformation of the regulation of social relations	99
Karaseva E.A., Gudimenko Yu.Yu., Abdullaeva V.G. Infertility of unknown origin in women of reproductive age as a socio-demographic problem	110
Kotosonova E.D., Rebrilova E.S. Psychological counseling for abusive relationships in the «parent-adult child» system	120
Spiridonova A.S., Korotkina E.D., Rebrilova E.S. Social and virtual identity of «digital nomads»: value-meaning regulation and adaptation in conditions of mobility	132
General pedagogy, history of pedagogy and education	
Artemyev I.A. The educational system of the Land gentry cadet corps in the context of the formation of state educational policy	142
Liu Chunyan, Makhnovets S.N. Anti-bullying measures in Chinese universities: current status and prospects	151
Milyugina E.G., Glazkova E.A. An algorithm for forming the novice artists' project-based culture by mastering computer graphics	161
Sartakova E.V. Coaching in pedagogical interaction of subjects in the secondary vocational education and training environment	171
Methodology and technology of vocational education	
Kulagina A.A. Feedback between a university teacher and students as a basis for constructive interaction between educational subjects	182
Young researchers and graduate students	
Wang Wen. Principles for implementing joint Chinese-Russian programs in the field of higher education	193
Wang Jiawen. Humanities strategy for the development of modern Chinese university education	204
Grebenshchikova V.P. The axiological foundations of the formation of the spiritual, moral and civic-patriotic values of the future teacher in the context of the transformation of the socio-cultural environment	214
Likhacheva S.A. Disturbances of the processes of experience as a cause of dysregulation of mental activity	223
Podkladova V.E. Tools of oral dialogical speech control of non-linguistic university students	235
Puchkova Ju.S. A comparative analysis of the subjective assessment of the uncertainty of official activities by cadets and employees of internal affairs agencies	248
Sokolova O.V. The transformation of the mind: how AI technologies affect the cognitive development of different generations and social groups	258
Haytanova O. Cross-cultural differences in emotion regulation strategies and features of emotional education	268

Психологическая архитектура личности женщин, занимающихся силовыми видами спорта

О.Н. Комарова, А.Л. Рассказова

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Целью данной работы является выявление и анализ специфики личностных характеристик, структуры гендерной идентичности и системы «Я-реальное / Я-идеальное» у женщин, занимающихся силовыми видами спорта, в сравнении с мужчинами-силовиками и женщинами в фемининных спортивных дисциплинах. Диагностика выполнялась с использованием Полоролевого опросника С. Бем, Фрайбургского личностного опросника и теста Т. Лири. У женщин-силовиков выявлен уникальный личностный профиль, характеризующийся сочетанием высокого уровня маскулинных черт с эмоциональной стабильностью, низкой депрессивностью и доминированием властного типа межличностных отношений. Обнаружена высокая конгруэнтность реального и идеального «Я». Силовые виды спорта способствуют формированию у женщин особого адаптивного личностного паттерна, где маскулинные стратегии служат инструментом достижения спортивных целей, а андрогинная идентичность выступает наиболее сбалансированным вариантом, позволяющим сочетать лидерские качества с относительной открытостью в общении. Результаты имеют практическую ценность для разработки программ психологического сопровождения спортсменок.

Ключевые слова: *гендерная идентичность, маскулинность, андрогинность, Я-реальное / Я-идеальное, межличностные отношения.*

На сегодняшний день изучение психологических детерминант личности спортсмена имеет немаловажное значение, поскольку в современном обществе наибольшую значимость приобретают качества и свойства личности, которые высоко ценятся в спорте высших достижений – упорность, соревновательность, мотивация достижения, самоконтроль, стрессоустойчивость. Спорт – это уникальное социокультурное явление, которое создает предпосылки для развития этих качеств [10]. В стремлении победить люди, несмотря на сложную конкурентную борьбу, преодолевая свои несовершенства и слабости, выковывают характер чемпиона. В битве за жизненный успех сегодня исчезает проблема гендерных различий, связанная со сложившимися в

обществе социальными стереотипами о традиционных мужских и женских ролях, которые наиболее выражены в профессиональной сфере. Женщины активно занимаются не только теми видами спорта, которые традиционно считались «женскими», но добиваются значительных успехов в традиционно «мужских» видах спорта: бодибилдинге, тяжелой атлетике, пауэрлифтинге, дзюдо, кикбоксинге, тхэквондо.

Выбирая силовые виды спорта, женщины подчас сталкиваются с огромным количеством предубеждений, касающихся вопросов их гендерной и половой идентичности, поскольку общество все еще продолжает ориентироваться на традиционно маскулинные стереотипы, в результате чего она (женщина) оказывается в состоянии конфликта ожиданий. Многочисленные исследования указывают на то, что у женщин, занимающихся силовыми видами спорта, часто возникает феномен внутреннего противоречия между традиционными представлениями о женственности и требованиями, предъявляемыми силовым спортом. Ожидания общества ориентированы на женственность, грациозность и красоту, силовой спорт ассоциируется с понятиями сила, напористость и достижение. Таким образом, спортсменки сталкиваются с явным противоречием: успешное выступление ставит под удар их феминность, в результате чего они могут испытывать стресс, пытаясь примирить эти конфликтующие тенденции [12].

Современные исследования показывают, что полоролевая идентичность является существенным фактором в формировании особенностей характера и качеств личности спортсмена. Комплексный анализ эмпирических данных показал, что для мужчин характерны более высокие показатели ориентации на победу и соревновательность, а женщины в большей степени ориентированы на достижение цели и улучшение собственных результатов [6]. Кроме того, мужчины более чувствительны к социальному сравнению, чем женщины. В исследованиях М. Эншела выявлено, что мужчины и женщины показывают разные модели поведения в стрессе: мужчины демонстрируют большую выдержанность и склонность к самоконтролю, женщины, как правило, «включают» самокритику и самообвинения, но, тем не менее, легче переносят спортивные неудачи, более адаптивны в жизни после ухода из спорта [14].

Ю.В. Краев не обнаружил различий в уровне агрессивности у мужчин и женщин в дзюдо, однако последующие исследования показали, что рост уровня тестостерона и уменьшение эстрогена вызваны скорее постоянной тренировочной деятельностью, что приводит к усилению маскулинности [5].

Комплексный анализ работ по данной проблематике не подтверждает факта различия гендерных характеристик у мужчин и женщин в спорте высших достижений. Ранее считалось, что

соревновательность и мотивация достижения наиболее ярко выражены у мужчин, женщинам свойственны боязнь успеха и излишняя эмоциональность. Исследования проблем гендерной идентичности в спортивной деятельности свидетельствуют, что существует больше сходства, чем различий в спортивном поведении мужчин и женщин, причем, эти различия не объясняются биологическим полом, а являются результирующей индивидуальных и ситуационных различий [12]. В экспериментальном исследовании Т.В. Артамоновой различные поведенческие аспекты спортсменов определялись не феминной или маскулинной гендерной идентичностью, а личностными характеристиками: коммуникативными, эмоционально-волевыми и интеллектуальными [1].

На сегодняшний день нельзя однозначно сказать, что ярко выраженная маскулинность приводит женщину к выбору силовых видов спорта или непрерывный тренировочный процесс приводит к маскулинизации женщин. П.С. Соболева, Т. Д. Азарных, Д.В. Соболев, исследовавшие феномен психологической маскулинности, выявили присутствие данного феномена у спортсменок, причем, высокая психологическая маскулинность имеет генетические предпосылки, поскольку нашла свое отражение в выборе мужских профессий у их матерей [9]. По мнению многих авторов, выдающиеся спортсменки силовых видов спорта рождаются с мужским соматотипом, что предопределяет выбор спортивной активности [11].

Ряд исследователей отмечает, что ежедневные тренировочные нагрузки в силовых видах спорта способствуют маскулинизации женщин, поскольку происходит постепенное изменение соматотипа (оволосение по мужскому типу, недоразвитие вторичных половых признаков и т.д.) [4]. Приверженцы другого направления в исследовании влияния спорта на развитие маскулинности подвергают сомнению данную гипотезу, доказывая, что спортивные нагрузки не приводят к эффекту маскулинизации. Р.Е. Петров, О.А. Разживин, К.Р. Волкова, А.Т. Галиуллина на основе экспериментальных исследований подтверждают данную точку зрения, уточняя, что силовые виды спорта формируют ярко выраженную андрогинную личность с большим внутренним потенциалом, развитой волевой структурой и высокоадаптивными качествами личности, умело сочетающую в себе и мужские, и женские качества [2]. Теория андрогинности, разработанная С. Бем, представляет собой концепцию гармоничного сочетания маскулинных и феминных черт личности и выходит за рамки традиционных представлений о гендерной идентичности [16].

Н.С. Цикунова отмечает, что спорт не деформирует личность по маскулинному или феминному типу, а способствует формированию андрогинной структуры личности. Далее она подчеркивает, что традиционно женские виды спорта формируют андрогинную личность с

уклоном в феминную, силовые виды спорта развивают андрогинную структуру личности с частичной маскулинизацией, таким образом, подтверждая, что спортивная специализация влияет на гендерную идентичность спортсменов [13]. Значимость выбора поведенческой активности в формировании гендерной социализации подчеркивается многими исследователями, однако существуют значительные расхождения в степени влияния силовых видов спорта на психологические свойства личности женщин-спортсменок. Некоторые авторы делают акцент на формировании таких качеств как хладнокровие, целеустремленность, собранность, ответственность [15].

Ряд исследователей считает, что силовые виды спорта формируют черты маскулинного характера, такие как жесткость, агрессивность, отчужденность, выдержку, хладнокровие, лидерские качества, волю к победе, непримиримость к чужому мнению, мстительность [3]. Согласно некоторым исследованиям, женщины в силовых видах спорта высоко оценивают свою женственность и привлекательность, отмечая при этом положительное влияние силовых тренировок на формирование «традиционно мужских» качеств личности [7]. В традиционных женских видах спорта исследователями отмечается наличие таких особенностей качеств личности как повышенная ранимость, впечатлительность, тревожность, обидчивость, недоверчивость и раздражительность [13]. Т.С. Соболева подчеркивает роль психологической мотивации в выборе спортивной специализации у женщин-спортсменок, отмечая, что в традиционно мужские виды спорта идут женщины, в структуре личности которых проявляются типичные маскулинные качества – целеустремленность, лидерство, агрессивность, напористость [9].

Спортивная специализация выступает решающим фактором в формировании гендерной идентичности спортсменов. Успешность в спортивной деятельности зависит от личностных свойств, особенностей мотивации, соответствующих спортивной специализации, то есть спорт высших достижений подразумевает наличие профессионально значимых качеств личности, необходимых и достаточных для достижения высоких результатов в спортивной деятельности, однако спорт не искажает личность, превращая ее в маскулинную или феминную, а способствует формированию андрогинной структуры личности.

В исследовании приняли участие 60 спортсменов в возрасте 25–35 лет: занимающиеся силовыми видами спорта: пауэрлифтингом, тяжелой атлетикой, бодибилдингом (20 человек – мужчины, 20 человек - женщины); занимающиеся феминными видами спорта: художественная гимнастика и фигурное катание (20 человек – женщины).

Сбор данных производился с использованием полоролевого опросника Сандры Бем в адаптации И.С. Клециной; фрайбургского личностного опросника в адаптации А.А. Крылова, Т.И. Ронгинской;

теста диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик.

Оценка уровня маскулинных и фемининных черт спортсменов проводилась по методике «Полоролевой опросник» С. Бем. Во всех трех группах спортсмены чаще имеют больше черт, соответствующих андрогинной гендерной идентичности. Однако согласно полученным результатам, преобладание маскулинных черт прослеживается у женщин, занимающихся силовыми видами спорта (выраженная маскулинность – 15%, андрогинность – 85%, фемининность – 0%) и у мужчин, занимающихся силовыми видами спорта (выраженная маскулинность – 25%, андрогинность – 75%, фемининность – 0%). При этом, у женщин, занимающихся фемининными видами спорта, присутствует превалирование фемининных черт (у 10% таких женщин доминируют фемининные черты, у 90% – андрогинные и у 0% – маскулинные).

Оценка уровня выраженности личностных факторов спортсменов проводилась по методике «Фрайбургский личностный опросник (FPI, форма Б)» Й. Фаренберга и др. Средние значения показателей личностных факторов спортсменов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели личностных факторов спортсменов (N=60)

Свойства личности	Женщины, силовой спорт (n=20)	Мужчины, силовой спорт (n=20)	Женщины, фемининный спорт (n=20)
Невротичность	4,50	2,35	6,30
Спонтанная агрессивность	4,55	4,30	4,20
Депрессивность	4,00	2,20	6,00
Раздражительность	5,80	5,00	6,50
Общительность	6,85	7,50	6,00
Уравновешенность	6,30	6,35	5,80
Реактивная агрессивность	4,90	6,70	4,90
Застенчивость	5,05	2,80	5,20
Открытость	7,05	6,40	6,70
Экстраверсия-интроверсия	6,10	6,20	5,00
Эмоциональная лабильность	4,55	2,75	5,70
Маскулинность-феминность	6,25	7,25	4,00

Женщины (силовые виды) показывают сбалансированный профиль с умеренными показателями невротичности, депрессивности, агрессивности и раздражительности, что свидетельствует об эмоциональной стабильности и эффективной саморегуляции. Уровни общительности, уравновешенности и экстраверсии – средние, что

указывает на амбивертный стиль общения. Ключевой особенностью является повышенная маскулинность, подтверждающая склонность к проявлению типично мужских черт.

Мужчины (силовые виды): отличаются выраженной эмоциональной устойчивостью и низкой тревожностью. Им свойственны высокая уверенность в себе, стабильный эмоциональный фон и умеренные (неагрессивные) уровни раздражительности и открытости. Как и у женщин-спортсменок, у них выявлен высокий уровень маскулинности, что отражает доминирование традиционно мужских поведенческих паттернов.

Женщины (фемининные виды спорта): демонстрируют наиболее ровный и стабильный личностный профиль без выраженных пиков или спадов по всем шкалам. Это указывает на гармоничную личностную организацию, отсутствие крайностей в эмоциях, поведении и саморегуляции.

Оценка уровня выраженности типов личности спортсменов проводилась по методике «Тест диагностики межличностных отношений» Т. Лири и др. [9].

У женщин, занимающихся силовыми видами спорта, наиболее выражен властный тип личности (у 55% на уровне акцентуации, у 10% – на уровне, затрудняющем социализацию), а наименее характерны агрессивный и недоверчивый типы (отсутствуют у 100% испытуемых). В поведении преобладает доминирование (60%). У мужчин в силовых видах также доминирует властный тип (35% на уровне акцентуации), тогда как недоверчивый, покорный и зависимый типы не выражены (100%), и ведущей поведенческой стратегией является доминирование (45%). У женщин, занимающихся фемининными видами спорта, преобладает великодушный тип (40%), а агрессивный и недоверчивый типы полностью отсутствуют (100%); в поведении чаще встречается доминирование (30%), хотя у 20% превалирует дружелюбие.

Сравнение реального и идеального «Я» показывает высокую конгруэнтность у спортсменов силовых видов. Для женщин идеальный тип совпадает с реальным – властным (45%), а наименее желаемыми являются недоверчивый, покорный и зависимый типы (100%), что полностью соответствует профилю мужчин-спортсменов. Наиболее желаемой моделью поведения остаётся доминирование (55%). У мужчин идеальный тип также властный (45%), а в список нежелательных, помимо невыраженных в реальности типов (недоверчивого, покорного, зависимого), добавляется агрессивный тип (100%); при этом сохраняется стремление к доминированию (55%). У женщин в фемининных видах спорта идеальный тип в целом соответствует реальному (великодушному), однако наблюдается тенденция к желательности властного и сотрудничающего типов (по 30%). Наименее желаемыми, помимо агрессивного и недоверчивого (100%), также становятся

покорный и зависимый типы (100%), а стремление к доминированию в поведении возрастает до 40%.

Таким образом, женщины-спортсменки в силовых дисциплинах отличаются выраженной уверенностью в себе, склонностью к лидерству и организаторскими способностями, что подтверждается преобладанием доминантной модели поведения. Их представления о себе в целом конгруэнтны, однако наблюдается стремление к дальнейшему развитию лидерских качеств и снижению зависимости от мнения окружающих. Для мужчин в силовых видах спорта характерны аналогичные тенденции, с той разницей, что в структуре идеального «Я» появляется дополнительная цель – снижение агрессивности, что может свидетельствовать о развитой саморефлексии и стремлении к гармонизации отношений. В свою очередь, женщины, занимающиеся фемининными видами спорта, демонстрируют высокую социальную ориентацию, альтруизм и ответственность, однако их идеальный образ менее конгруэнтен реальному: они стремятся развивать властность и лидерские качества, одновременно подавляя в себе мягкость, тактичность, покорность и зависимость. Это отражает внутренний конфликт между гиперсоциальным поведением и желанием занять более доминирующую позицию.

Корреляционный анализ связей показателей экспериментальных переменных проводился с помощью непараметрического критерия корреляции Спирмена. Данные корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2
Результаты корреляционного анализа показателей гендерной идентичности, личностных характеристик и типов личности женщин, занимающихся силовыми видами спорта

Типы личности	Маскулинность	Феминность	Андрогинность
Эмоциональная лабильность	-0,145	0,575**	0,514*
(РЯ) Недоверчивый	0,592**	-0,252	-0,542*
(ИЯ) Властный	0,472*	-0,243	-0,435
(ИЯ) Недоверчивый	0,650**	-0,228	-0,505*
(ИЯ) Сотрудничающий	0,539*	-0,034	-0,349
(ИЯ) Великодушный	0,620**	-0,023	-0,376

Условные обозначения: (РЯ) – «Я» реальное; (ИЯ) – «Я» идеальное;
* – достоверно при $p \leq 0,05$; ** – достоверно при $p \leq 0,01$

Исследование выявило взаимосвязь между гендерной идентичностью и личностными чертами у женщин-спортсменок силовых видов. Обнаружено, что чем выше у них выражена маскулинность, тем более свойственны недоверчивость, подозрительность и скрытность в общении, а в идеальном «Я» – сильнее желание обладать лидерством, доминантностью и просоциальными качествами. В то же время высокая

фемининность коррелирует с эмоциональной лабильностью. Наиболее интересной представляется роль андрогинности – гармоничного сочетания черт: она, с одной стороны, так же связана с повышенной эмоциональной реактивностью, а с другой – прямо противоположна маскулинному паттерну, снижая недоверчивость и скрытность как в реальном, так и в идеальном «Я». Таким образом, андрогинная идентичность, несмотря на некоторую эмоциональную неустойчивость, связана с более открытой и доверительной моделью межличностных отношений.

Рассмотрим также особенности взаимосвязи личностных свойств для типов личности женщин, занимающихся силовыми видами спорта (табл. 3).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа личностных характеристик и типов личности женщин, занимающихся силовыми видами спорта

	Невротичность	Спонтанная агрессивность	Депрессивность	Раздражительность	Общительность	Уравновешенность
(РЯ) Властный	-0,339	-0,199	-0,534*	-0,247	0,401	0,360
(РЯ) Независимый	-0,535*	-0,489*	-0,616**	-0,512*	0,458*	0,633**
(РЯ) Зависимый	-0,245	0,312	0,113	-0,022	0,160	0,630**
(РЯ) Доминирование	-0,173	-0,599**	-0,712**	-0,313	0,554*	0,136
(РЯ) Дружелюбие	0,156	0,441	0,585**	0,507*	-0,021	0,093
(ИЯ) Властный	-0,561*	-0,066	-0,351	-0,425	0,281	0,560*
(ИЯ) Агрессивный	-0,425	-0,022	-0,264	-0,265	0,322	0,522*
(ИЯ) Покорный	-0,385	0,074	-0,219	-0,366	0,259	0,719**
(ИЯ) Зависимый	-0,289	0,263	0,109	-0,117	0,112	0,490*
(ИЯ) Великодушный	0,000	0,600**	0,381	0,025	-0,259	0,199
(ИЯ) Доминирование	-0,482*	-0,204	-0,496*	-0,517*	0,394	0,499*

Условные обозначения: (РЯ) – «Я» реальное; (ИЯ) – «Я» идеальное;

* – достоверно при $p \leq 0,05$; ** – достоверно при $p \leq 0,01$

У женщин, занимающихся силовыми видами спорта, преобладающий властный тип личности коррелирует с маскулинностью и меньшей депрессивностью, эмоциональной лабильностью и открытостью. Это указывает на выраженность лидерских качеств, эмоциональную устойчивость и сдержанность в самораскрытии. Независимый тип связан с общительностью, маскулинностью, уравновешенностью и экстраверсией, а также с низкой невротичностью, агрессивностью и раздражительностью. Это отражает сочетание социальной активности, эмоциональной саморегуляции и маскулинных черт. Зависимый тип ассоциируется с высокой уравновешенностью, что свидетельствует о развитой эмоциональной регуляции через адаптивные

стратегии: близость к коллективу, обсуждение переживаний и комфортное принятие помощи. Интересно, что и независимый, и зависимый типы одинаково связаны с уравновешенностью, демонстрируя разные, но эффективные пути саморегуляции. Доминирование в поведении сочетается с общительностью, экстраверсией и маскулинностью, а также с низкой эмоциональной лабильностью, агрессивностью и депрессивностью. Таким образом, доминирующие женщины социально активны и эмоционально стабильны, а их лидерство не связано с деструктивной агрессией. Дружелюбие, однако, связано с повышенной открытостью, раздражительностью и депрессивностью. Это позволяет предположить, что внешняя доброжелательность может сопровождаться подавлением «неудобных» эмоций, что ведет к внутреннему напряжению, раздражению и снижению настроения.

Таблица 3 (продолжение)

Результаты корреляционного анализа личностных характеристик и типов личности женщин, занимающихся силовыми видами спорта

	Реактивная агрессивность	Застенчивость	Открытость	Экстраверсия-интроверсия	Эмоциональная лабильность	Маскулинность-фемининность
(РЯ) Властный	0,345	0,034	-0,452*	0,387	-0,655**	0,486*
(РЯ) Независимый	0,014	-0,301	-0,368	0,603**	-0,423	0,466*
(РЯ) Агрессивный	0,071	0,107	-0,460*	0,592**	-0,231	0,220
(РЯ) Покорный	0,049	0,629**	0,262	0,069	0,020	0,019
(РЯ) Сотрудничающий	-0,051	0,642**	0,228	0,253	0,178	-0,043
(РЯ) Великодушный	-0,034	0,456*	0,408	0,300	-0,040	0,258
(РЯ) Доминирование	0,207	-0,181	-0,417	0,463*	-0,559*	0,608**
(РЯ) Дружелюбие	0,007	0,398	0,545*	-0,061	0,181	-0,042
(ИЯ) Властный	0,027	0,024	-0,326	0,279	-0,530*	0,319
(ИЯ) Независимый	-0,030	0,491*	0,001	0,284	-0,201	0,141
(ИЯ) Агрессивный	0,010	0,234	-0,233	0,447*	-0,373	0,290
(ИЯ) Доминирование	0,049	-0,005	-0,493*	0,362	-0,554*	0,367
Уровень самооценки	-0,464*	-0,016	-0,036	-0,374	0,335	-0,446*

Условные обозначения: (РЯ) – «Я» реальное; (ИЯ) – «Я» идеальное;

* – достоверно при $p \leq 0,05$; ** – достоверно при $p \leq 0,01$

У женщин-спортсменок в силовых видах спорта желаемые черты личности связаны с эмоциональной регуляцией. Стремление к власти коррелирует с уравновешенностью и меньшей невротичностью, что говорит о внутренней устойчивости, а не о компенсации тревоги. Желание большей агрессивности связано с уравновешенностью и экстраверсией, что, вероятно, отражает потребность в большей настойчивости и уверенности, а не во враждебности. Стремление к покорности и зависимости также связано с высокой уравновешенностью, указывая на адаптивные стратегии

саморегуляции через избегание конфликтов, поиск поддержки и мирное решение проблем. Желание быть великодушной сочетается с высокой спонтанной агрессивностью. Это может быть компенсаторной реакцией: стремлением смягчить воспринимаемую окружающими жесткость через проявление терпимости. Желание больше доминировать связано с общей эмоциональной стабильностью (уравновешенность, низкая невротичность и депрессивность), но также ведет к большей сдержанности и снижению открытости в близком общении. Агрессивный тип у женщин-спортсменок сочетается с высокой экстраверсией, но низкой открытостью, что указывает на социальную активность при поверхностном общении, где агрессивность проявляется как напористость, а не враждебность. Покорный, сотрудничающий и великодушный типы, а также желание быть независимой, связаны с застенчивостью. Это позволяет предположить, что данные поведенческие модели могут служить компенсаторными стратегиями для преодоления внутренней неуверенности и дискомфорта в общении. Высокая самооценка коррелирует с низкой реактивной агрессивностью и меньшей выраженностью маскулинных черт. Это свидетельствует о развитой эмоциональной регуляции, отсутствии необходимости в компенсаторной агрессии и гармоничном принятии собственной женственности у уверенных в себе спортсменок.

В заключение можно выделить следующие особенности личностных свойств исследуемых спортсменок. У женщин, занимающихся силовыми видами спорта, уровень маскулинности достоверно выше, чем у спортсменок фемининных видов. Это свидетельствует о тенденции к активному использованию типично мужских качеств и моделей поведения, таких как настойчивость, упорство, лидерские стратегии в общении. Подобные паттерны позволяют им эффективно справляться с высокими физическими нагрузками, конструктивно переживать ситуации соперничества, достойно воспринимать как победы, так и поражения. Преобладание маскулинных черт в структуре реального личностного типа способствует поддержанию необходимого для личностной устойчивости уровня уверенности в себе и самооценки.

Вместе с тем, высокий уровень самоконтроля, упорства и связанных с ними черт, предрасполагающих к ригидности и закрытости, связаны с пониженным уровнем доверия к окружающим, склонностью к подозрительности и трудностями в эмоциональном самораскрытии. Эти особенности могут рассматриваться как своеобразная «цена» за достигнутую эмоциональную стабильность – сниженную тревожность, высокую стрессоустойчивость и развитые навыки эмоциональной саморегуляции. Данный вывод находит дополнительное подтверждение в выявленных взаимосвязях: стремление к развитию черт, связанных с властным и независимым типами личности, у таких женщин сопряжено

с желанием стать ещё более эмоционально устойчивой и уверенной в себе. Таким образом, полученные результаты отражают комплексный характер личностной адаптации спортсменок силовых видов, в которой маскулинные поведенческие стратегии служат эффективным инструментом достижения спортивных целей, но одновременно формируют специфический профиль межличностного функционирования, характеризующийся сдержанностью и избирательностью в близком общении.

Список литературы

1. Артамонова Т.В., Шевченко Т.А. Гендерная дифференциация личности высококвалифицированных спортсменов // Учёные записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2008. № 4. С. 9–13.
2. Волкова К.Р., Разживин О.А., Петров Р.Е., Галиуллина А.Т. Гендерные особенности проявления психологических свойств личности у спортсменок силовых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6. С. 226–231.
3. Дамадаева А.С. Специфика гендерной дифференциации личности в спорте // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2010. №10 (68). С. 35–39.
4. Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.
5. Краев Ю.В. Влияние особенностей вида спорта на проявления агрессии и агрессивности у спортсменов: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1999. 141 с.
6. Лебедь-Великанова Е.Е., Шарикало Н.А. Половые различия в спорте и физической культуре // «Здоровье для всех»: материалы IV Международной научно-практической конференции, УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, 26–27 апреля 2012 г.: в 3 ч. Ч. 2 / Национальный банк Республики Беларусь [и др.] ; редкол.: К. К. Шебеко [и др.] Пинск: ПолесГУ, 2012 С. 212–213.
7. Лубышева Л.И. Женщина и спорт: социальный аспект // Теория и практика физической культуры. 2000. №6. С. 13–16.
8. Психология: учебное пособие / Е.Л. Бокуть, Е.В. Губина, О.Н. Комарова, А.Л. Рассказова. Москва: Перо, 2018. 678 с.
9. Соболева Т.С., Азартных Т.Д., Соболев Д.В. Пол, гендер, маскулинность и женский спорт // Учёные записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2013. №10 (104). С. 158–162.
10. Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Социально-психологические аспекты в спорте: учебно-методическое пособие. Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. 148 с. EDN SZKTRQ.
11. Султанова Р.А., Передельский А.А. Гендерная проблема женского бокса // Вестник спортивной науки. 2012. № 3 (3). С. 19–21.
12. Уэйнберг Р., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев: Олимп. лит., 2001. 334 с.
13. Цикунова Н.С. Гендерные характеристики личности спортсменов в маскулинных и фемининных видах спорта: дис. ... канд. психол. наук: Санкт-Петербург, 2003. 181 с.

14. Anshel M. Coping with acute stress among male and female Israeli athletes // International Journal of Sport Psychology, 2001. № 3. P. 271–289.
15. Anshel M.H., Porter A., Quek J.J. Coping with acute stress in sport as a function of gender: An exploratory study // Journal of Sport Behavior. 1998. № 21. P. 363–369.
16. Bem S.L. The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality. Newhaven, CT: Yale University Press, 1993. 244 p.

Об авторах:

КОМАРОВА Оксана Николаевна – доцент департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); к. пс. н., доцент; e-mail: okomarova2009@yandex.ru

РАССКАЗОВА Алла Львовна – доцент департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); к. пс. н., доцент; e-mail: allarasskazova@mail.ru

Psychological architectonics of personality in women engaged in strength sports

O.N. Komarova, A.L. Rasskazova

Moscow City Pedagogical University, Moscow

The purpose of this work is to identify and analyze the specifics of personality traits, the structure of gender identity, and the Real Self/Ideal Self system in women involved in strength sports, in comparison with male strength athletes and women in feminine sports disciplines. Diagnostics were performed using the S. Bem Sex-Role Inventory, the Freiburg Personality Inventory, and the T. Leary Interpersonal Diagnosis Test. A unique personality profile was identified in female strength athletes, characterized by a combination of a high level of masculine traits with emotional stability, low levels of depressive traits, and a dominance of an authoritarian type in interpersonal relationships. A high congruence between the real and ideal self was found. Strength sports contribute to the formation of a special adaptive personality pattern in women, where masculine behavioral strategies serve as a tool for achieving athletic goals, and an androgynous identity acts as the most balanced option, allowing them to combine leadership qualities with relative openness in communication. The results have practical value for the development of psychological support programs for female athletes.

Keywords: *gender identity, masculinity, androgyny, Real Self / Ideal Self, interpersonal relations.*

Принято в редакцию: 28.01.2026 г.

Подписано в печать: 28.04.2026 г.

Субъектность и мотивы профессиональной деятельности молодого педагога

О.А. Кочеулова

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

В статье субъектность раскрывается через субъектные свойства личности, исследуются структурные компоненты субъектности молодых педагогов, мотивы профессиональной деятельности и способы саморегуляции молодых педагогов. Исследование призвано установить связи структурных компонентов субъектности молодых педагогов с мотивами профессиональной деятельности и способами саморегуляции. В работе использовали теоретические (сравнение, анализ, систематизация, обобщение) и эмпирические (тест) методы, также методы статистической обработки информации. Выраженность компонентов субъектности молодых педагогов изучалось с помощью опросника «Диагностика субъектности» (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина). Изучение мотивов профессиональной деятельности проводилось при помощи методики «Мотивы профессиональной деятельности» Т.Н. Францевой. Выявлены связи субъектности с внутренними мотивами профессиональной деятельности – мотивом самореализации и мотивом активности и волевой саморегуляцией. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программы сопровождения развития субъектности молодого педагога.

Ключевые слова: субъектность, мотивы профессиональной деятельности, способы саморегуляции, активность, молодой педагог.

Современная тенденция развития образования определяет необходимость в инициативных, самостоятельно мыслящих, ответственных педагогах, стремящихся к самореализации, личностному и профессиональному росту. Соответствие новым требованиям предполагает наличие высокой мотивации профессиональной деятельности, способностей педагога к саморазвитию, к активной перестройке жизненных и профессиональных условий. В связи с этим, достижение целей профессиональной деятельности молодым педагогом, компетентное решение им многоплановых профессиональных задач возможно при условии развития его субъектности.

В психологической науке субъектность рассматривается и определяется с различных ракурсов. В исследованиях Е.Н. Волковой, В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман отмечается, что процесс становления личности связан со становлением ее субъектности, так как ее деятельностно-преобразующая природа раскрывается через субъектные свойства человека. Увеличение и усложнение субъектных свойств, автономия личности от внешних условий, выступают факторами

© Кочеулова О.А., 2026

развития личности. Е.Н. Волкова считает, что «субъектность – это личностная характеристика, определяющая успешность функционирования человека в среде с высокими параметрами изменчивости и неопределенности; это способность производить изменения в мире, в других людях, в самом себе. В основе этой способности лежит отношение человека к себе как к деятелю» [3, с. 3].

Согласно А.В. Брушлинскому, субъектом является человек «на высшем уровне деятельности, общения, целостности, автономности» [1, с. 21], где субъектность понимается автором как целостность противоречивых и сложных качеств личности, ее психических процессов и свойств, сознательного и бессознательного, которая достигается через изменяющееся взаимодействие с внешним миром [6, с. 334]. «Становление субъектности опосредовано характером взаимодействия с окружающей действительностью: первоначально как с системой раздражителей, затем как с системой уже условных раздражителей, и наконец, целенаправленно как с объектом, а с людьми – как с субъектами» [2, с. 169].

С позиций субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейн определяет субъектность как «механизм вовлеченности личности» [13], как неповторимую и индивидуальную форму ее активности, способность решать задачи средствами личностного потенциала, как оптимизацию активной позиции личности, которая развивается и проявляется «через познавательное и деятельностное отношение к миру и через построение отношений с людьми» [2, с. 169].

В работах Д.А. Леонтьева одной из ключевых характеристик активности называется субъектность, которая рассматривается через мотивационную структуру (потребности, мотивы, цели, установки) [9].

Е.Н. Волкова, И.А. Серегина рассматривают субъектность как «личностную характеристику, определяющую успешность функционирования человека в среде», его «способность производить изменения в мире, других людях, в самом себе, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю» [3, с. 3]. Е.Н. Волкова отмечает, что субъектная природа человека проявляется в потребности человека «изменять окружающий мир и себя вместе с ним, измерять и оценивать последствия этих изменений, излагать происшедшее себе и другим людям» [3, с. 11]. Авторы выделяют структурные компоненты субъектности и предлагают методику для определения уровней их проявленности.

В работах С.П. Будниковой проводится анализ становления профессиональной субъектности педагога в пространстве личной субъектности и на ее основе, в процессе включения будущего педагога в профессиональное обучение и профессиональную деятельность. Профессиональная субъектность представляется сложной, открытой системой, отличающейся многообразием содержания и вариативностью способов реализации сценариев профессионального становления и развития карьеры, связанной с самоопределением и самореализацией

личности и ее мотивацией [2, с. 169]. Основной характеристикой и показателем субъектности выступает активность личности, при этом особое значение имеет ее мотивация.

Мотивация – «побуждения к действию или деятельности» [6, с. 17], вызывающие активность и определяющие направленность (Е.П. Ильин, В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев). По мнению, В.Д. Шадрикова, «мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности» [6, с. 65]. При этом потребность, по Д.А. Леонтьеву, – это «объективное отношение между субъектом и миром (зависимость субъекта от окружающего мира), требующее для своей реализации активности субъекта в форме его деятельности» [6, с. 66].

Е.П. Ильин в результате анализа и обсуждения различных взглядов на проблему соотношения потребности и мотива, мотивации и мотива, приходит к выводу о том, что потребность дает толчок к возникновению мотива, а динамический процесс формирования мотива есть мотивация [6, с. 66]. Мотивы профессиональной деятельности молодого педагога обуславливают его активность и создают возможности проявления субъектности.

Т.Н. Францевой выделены внешние мотивы профессиональной деятельности педагога, которые выступают «внешними условиями и обстоятельствами деятельности субъекта» [15, с. 4], такие как мотив жизнеспособности, мотивы признания и взаимодействия. Они призваны активизировать, направлять или останавливать поведение личности. Автор определяет внутренние мотивы профессиональной деятельности, как «психологические свойства субъекта поведения, непосредственный внутренний интерес личности к предстоящим действиям» [15, с. 4]. Они обуславливают включение в деятельность ради нее самой, когда деятельность выступает самоцелью для педагога, к ним относятся: познавательный мотив, мотив самореализации и мотив активности. Субъектность проявляется в ощущении первопричинности собственных действий, в ощущении себя источником, началом преобразований, поэтому в ее основе лежат внутренние мотивы профессиональной деятельности. Педагоги с ведущими внутренними мотивами «более уверены в себе, настойчивы и последовательны в достижении цели, склонны к самоанализу, уравновешены, доброжелательны, независимы», следовательно, более склонны к субъектному поведению» [5, с. 336]. Субъектность позволяет учителям преобразовывать свои способности в профессионально значимые личностные качества и успешно реализовывать себя в различных сферах профессиональной деятельности.

Влияние на мотивы профессиональной деятельности оказывает регуляция личности молодого педагога, осознанная и целенаправленная, выступая источником и условием мотивационных побуждений, обеспечивающим его активность [7]. В свою очередь, «наличие мотивации

обеспечивает эффективность саморегуляции субъекта» [11, с. 67], так как «процесс регуляции несет на себе отпечаток личной значимости для субъекта» [4, с. 56] Б.В. Зейгарник отмечает, что саморегуляция является сознательным процессом, «направленным на контроль собственного поведения» и определяет операционально-технический и мотивационный уровни саморегуляции [4]. Мотивационный уровень саморегуляции автором рассматривается как фактор субъектности, так как «мотив – это многосторонне осмысленный в контексте потребностей личности предмет [8, с. 194]», в качестве которого «могут выступать как дискретные материальные и идеальные объекты, так и целостные события ... или же специфические действия субъекта» [8, с. 195].

Проявления саморегуляции личности (ценностная, волевая, информационная, эмоциональная, социальная) при решении избираемых ею задач, связаны с активацией внутренних субъектов в составе личности («самореализуемое «Я», «Я сам», «Я-образ», «эмоциональное «Я»», достигающих соответствия между своими устремлениями и обретаемыми в процессе решения задачи возможностями для самореализации, что также выступает фактором проявления субъектности молодого педагога в профессиональной деятельности.

Методика проведения исследования. В работе использовали теоретические (сравнение, анализ, систематизация, обобщение) и эмпирические (тест) методы, также методы статистической обработки информации. Выраженность компонентов субъектности и мотивов молодых педагогов изучались с помощью опросника «Диагностика субъектности» (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина) [10, 14] и методики «Мотивы профессиональной деятельности» Т.Н. Францевой [15] соответственно. В 2025 году при содействии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» было проведено анонимное исследование, выборка составила 221 молодых педагога из различных регионов России (Омск, Красноярск, Сургут, Хабаровск, Благовещенск, Ульяновск, Комсомольск-на-Амуре, Уфа) со стажем работы до 5 лет.

Результаты исследования. Исследование респондентов по методике «Диагностика субъектности» (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина) позволило выявить уровни выраженности по основным структурным компонентам интегративного понятия субъектности у молодых педагогов. По шкале «Осознанная активность» молодые педагоги демонстрируют преимущественно средний (34,8% – 77 чел.) и низкий уровни (47,5% – 105 чел.), что означает поддержку активности педагогов усилиями руководства образовательной организации и слабую осознанность значимости самоорганизации и собственных усилий. Высокий уровень активности проявляют 17,7% (39 чел.) молодых педагогов, «что выражено в осмысленности происходящего в профессиональной деятельности, ее перспектив, возможных карьерных решений, в инициативе педагогов, самостоятельной постановке целей профессиональной деятельности»

[15] и личностного развития, планировании действий, готовности к взаимодействию и генерации новых идей.

По шкале «Способность к рефлексии» молодые педагоги демонстрируют низкий (20,4% – 45 чел.) и средний (36,2% – 80 чел.) уровни, что выявляет наличие затруднений при анализе проблемной ситуации, предметного содержания преподаваемой дисциплины, своей роли и возможности ее преобразования, собственных ошибок и достижений и при определении причин происходящих событий. Высокий уровень обнаруживают 43,4% (96 чел.) молодых педагогов, что обеспечивает целостное представление личности о себе, своих качествах, педагогических способностях, позволяет соотнести свои возможности и усилия с требованиями, предъявляемыми избранной профессией и является условием профессионального взросления молодого педагога.

Результаты исследования по шкале «Свобода выбора и ответственность за него» представлены преимущественно низким (65,2% – 144 чел.) и средним (27,6% – 61 чел.) уровнями, что свидетельствует о неготовности к самостоятельному выбору и незрелости в плане ответственности за сделанный выбор. Высокий уровень обнаруживают 7,3% (16 чел.) молодых педагогов, при этом свободно следуя своему выбору, реализуя его, отвечают за его последствия.

По шкале «Осознание собственной уникальности» наблюдается осознание своей уникальности на слабо выраженном уровне – низкий у 48% (106 человек) и средний – у 43% (95 чел.) респондентов, затрудняющихся с определением своих сильных и слабых сторон, путей самореализации и саморазвития. Лишь у 9,1% (20 чел.) опрошенных обнаружен высокий уровень осознания уникальности, что является «личностным каркасом» в жизни и профессиональной деятельности, поддерживает педагога в процессе его саморазвития и самореализации.

Выраженную тенденцию по шкале «Понимание и принятие других» определяет низкий 95% (210 чел.) уровень проявленности, что указывает на наличие затруднений в понимании, уважении и принятии индивидуальности другого человека, в безоценочности при взаимодействии вне зависимости от личностных качеств и проявлений человека, сохраняющее за ним право оставаться автономным. На среднем (4,5% – 10 чел.) и высоком (0,45% – 1 чел.) уровнях наблюдается способность к пониманию, в безусловно-оценочном отношении к другим и себе у молодых педагогов.

По шкале «Саморазвитие» выявлены низкий у 67,9% (150 чел.), средний у 31,2% (69 чел.) и высокий уровни у 0,9% (2 чел.) молодых педагогов. Молодой педагог испытывает потребность в личностном и профессиональном саморазвитии. Одновременно создают эту потребность и позволяют ее реализовать требования стандарта в виде трудовых функций и действий, условия его педагогической деятельности, профессиональные конкурсы, различные формы повышения квалификации, обеспечивающие непрерывное совершенствование компетенций педагога. В складывающейся

активности молодой педагог раскрывает уникальные, своеобразные личностные качества, вырабатывает свой стиль педагогической деятельности, развивает педагогические способности. Количественные показатели субъектности молодых педагогов приведены в табл. 1.

Таблица 1

Количественные показатели субъектности молодых педагогов

Субъектность (уровни, шкалы)	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	%	Кол-во (чел.)	%	Кол-во (чел.)	%	Кол-во (чел.)
Осознанная активность	47,5	105	34,8	77	17,7	39
Способность к рефлексии	20,4	45	36,2	80	43,4	96
Свобода выбора и ответственность за него	65,2	144	27,6	61	7,3	16
Осознание собственной уникальности	48	106	43	95	9,1	20
Понимание и принятие другого	95	210	4,5	10	0,45	1
Саморазвитие	67,9	150	31,2	69	0,9	2

Применение методики «Мотивы профессиональной деятельности» Т.Н. Францевой выявило внешние, внутренние мотивы и способы саморегуляции профессиональной деятельности молодых педагогов. У молодых педагогов иерархия мотивов профессиональной деятельности представлена *мотивом самореализации* ($\mu=38,4$), *познавательным мотивом* ($\mu=38$), *мотивом активности* ($\mu=36,5$) и *мотивом жизнеспособности* ($\mu=36,4$). Ведущими выступают внутренние мотивы: самореализации и познавательный мотив, на втором месте разделяют позицию мотивы активности и жизнеспособности. На основе полученных результатов диагностики в виде средних значений и стандартного отклонения по каждому диагностическому концепту внешних и внутренних мотивов, а также способам саморегуляции, были рассчитаны значения $\mu \pm \sigma, \mu \pm 2\sigma$ и определены уровни проявленности мотивов профессиональной деятельности и способов саморегуляции. Результаты исследования приведены в табл. 2.

Обращаясь к внешним мотивам профессиональной деятельности следует выделить *мотив взаимодействия*, который проявлен на уровне выше среднего и высоком уровне у 35,3% (78 чел.) и у 15,8% (35 чел.) соответственно. Преобладание мотива взаимодействия в профессиональной деятельности сообщает о стремлении педагога к взаимопониманию, взаимопомощи и возникновению обоюдного психического контакта в процессе общения со всеми субъектами образовательного процесса. На низком уровне и уровне ниже среднего мотив взаимодействия обнаружен у 18,6% (41 чел.) и у 30,3% (67 чел.) педагогов, что означает слабую направленность поведения на установление взаимопонимания и совместной эффективной деятельности. *Мотив жизнеспособности*, в основе которого заключена «потребность в материальном вознаграждении, желании иметь работу,

приносящую большую выгоду и дополнительные льготы, позволяющие обеспечить семью» [12], выражен на высоком уровне у 20,8% (46 чел.) и на уровне выше среднего у 31,2% (69 чел.) На уровне ниже среднего мотив жизнеспособности обнаружен у 29% (64 чел.) и на низком уровне у 19% (42 чел.), что предполагает слабое внимания испытуемых к материальному вознаграждению за работу. Такой мотив, как *мотив признания*, возникающий при актуализации «потребности в постоянном получении похвалы окружающих, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств, необходимость уважения окружающих людей» [12], проявлен на высоком уровне у 14,9% (33 чел.) респондентов и на уровне выше среднего у 33,9% (75 чел.). На низком уровне и уровне ниже среднего мотив признания обнаружен у 15,4% (34 чел.) и у 35,7% (79 чел.) молодых педагогов, они в меньшей степени стремятся к одобрению и внешней оценке результатов своей деятельности со стороны других специалистов, коллег, родителей и пр.

В результате исследования были обнаружены и внутренние мотивы профессиональной деятельности молодых педагогов. Преобладающим выступает *мотив активности*, проявляющийся «во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, к самодеятельности, базирующейся на потребностях и интересах личности, характеризуемой стремлением и желанием действовать» [15, с. 5]. На высоком уровне выявлен у 17,2% (38 чел.) респондентов, на уровне выше среднего у 36,7% (81 чел.) испытуемых, что составляет более 50% выборки. На уровне ниже среднего у 27% (60 человек) и на низком уровне у 19% (42 чел.) молодых педагогов. *Мотив самореализации* установлен на уровне выше среднего у 31,2 % (69 чел.) и высоком у 20,8% (46 чел.) респондентов, что свидетельствует о наличии потребности в личностном развитии и росте, стремлении в полной реализации своих способностей и желании ощутить свою компетентность [15, с. 5]. При этом, мотивация профессиональной деятельности имеет ценностно-смысловую окраску и прямо связывается с содержанием деятельности, направленной на самореализацию. У 19% (42 чел.) и 29% (64 чел.) мотив самореализации на уровнях низком и ниже среднего соответственно, что позволяет заключить, что молодые педагоги не осознают возможности профессиональной деятельности для самореализации, не видят перспективы для реализации своих способностей в ней. Также к группе внутренних мотивов профессиональной деятельности относится *познавательный мотив*, который предполагает поведение, связанное с получением нового знания, развитием интеллектуальных способностей, профессиональных навыков. Выявлены высокий и выше среднего уровни познавательного мотива у 16,3% (36 чел.) и у 31,7% (70 чел.) молодых педагогов. Вместе с тем, зафиксированы низкий и ниже среднего уровни познавательного мотива у 16,7% (37 чел.) и у 35,3% (78 чел.) соответственно, что проявляется в слабо выраженном интересе к

неизвестной ранее для субъекта информации, к процессу открытия нового в профессиональной деятельности.

Изменение мотивов профессиональной деятельности зависит от регуляции, то есть от источника и условия мотивационных побуждений, обеспечивающих активность личности. Способы регуляции профессиональной деятельности опираются на основные психические контуры регуляции и определяются как ценностная, эмоциональная, социальная, волевая и информационная регуляции.

Результаты исследования показали, что преимущественным способом регуляции выступает социальная регуляция, которая определяется влиянием «социального окружения на личность, ее побуждения и желания» [15, с. 6] и проявлена у 45,2% (100 чел.) на уровне выше среднего и у 14,9% (33 чел.) на высоком уровне. Молодой педагог, приступая к профессиональной деятельности, ориентируется на правила, нормы, опыт коллег, что определяет его активность. Значительное влияние на мотивационные побуждения начинающего учителя оказывает ценностная регуляция, зафиксированная у 33,9% (75 чел.) на уровне выше среднего и у 21,8% (48 чел.) на высоком уровне. Ценности молодых педагогов реализуют мотивационную функцию, обуславливают активность в профессиональной деятельности, служат основой мотивации и определяют ее особенности. Наибольший процент респондентов с низким и уровнем ниже среднего обнаружен с эмоциональной регуляцией: 16,7% (37 чел.) и 33,9% (75 чел.), что свидетельствует о низкой эмоциональной поддержке активности мотивов, связанной с реальными переживаниями молодых педагогов по поводу профессиональной деятельности, слабым уровнем и направлением возбуждения ее мотивов через эмоции. Информационная регуляция мотивов профессиональной деятельности выявлена на низком уровне у 16,7% (37 чел.) и на уровне ниже среднего у 34,8% (77 чел.) респондентов, характеризующихся «когнитивными способностями и обработкой информации, получаемой во время работы, побуждающей к актуализации мотива» [15, с. 6]. Количественные показатели мотивов и способов саморегуляции профессиональной деятельности молодых педагогов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количественные показатели мотивов и способов саморегуляции профессиональной деятельности молодых педагогов

Мотивы профессиональной деятельности	Низкий уровень		Ниже среднего уровня		Выше среднего уровня		Высокий уровень	
	%	Кол-во (чел.)	%	Кол-во (чел.)	%	Кол-во (чел.)	%	Кол-во (чел.)
Внешние мотивы								
Жизнеспособности	19	42	29	64	31,2	69	20,8	46
Взаимодействия	18,6	41	30,3	67	35,3	78	15,8	35
Признания	15,4	34	35,7	79	33,9	75	14,9	33

Внутренние мотивы								
Самореализации	18,6	41	30,8	68	36,7	81	14	31
Активности	19	42	27	60	36,7	81	17,2	38
Познавательный	16,7	37	35,3	78	31,7	70	16,3	36
Способы саморегуляции								
Ценностная	16,7	37	27,6	61	33,9	75	21,8	48
Эмоциональная	16,7	37	33,9	75	35,7	79	13,6	30
Социальная	12,7	28	35,7	79	45,2	100	14,9	33
Волевая	14,9	33	33,5	74	35,7	79	15,8	35
Информационная	16,7	37	34,8	77	31,2	69	17,2	38

Обсуждение результатов. Дальнейшая работа предполагала проверку исследуемых переменных на предмет соответствия реального распределения нормальному при помощи теста Колмогорова–Смирнова. Результаты проведенной проверки показали значение $p > 0,05$ по всем переменным, что позволяет сделать вывод о нормальности распределения значений переменных и о последующем использовании коэффициента корреляции r Пирсона для выявления корреляционных взаимосвязей.

Корреляционный анализ выявил наличие сильных взаимосвязей между шкалой субъектности «Свобода выбора и ответственность за него» и таким мотивом профессиональной деятельности как «Мотив активности» (при $p < 0,01$) и способом регуляции – «Информационная регуляция» (при $p < 0,01$),

Обнаруженные взаимосвязи свидетельствуют о том, что субъектность молодого педагога проявляется в свободе выбора и готовности нести ответственность за него и тесно связана с мотивом активности и информационной регуляцией. Мотив активности возникает на основе желания совершать свободный выбор и проявляется в готовности молодого педагога действовать, принимая решение и достигая целей личных и профессиональных. При этом свобода реализуется молодым педагогом, когда он продумывает варианты развития событий в результате совершенного выбора, взвешивает аргументы, определяет значение и значимость цели, осмысливает и прогнозирует будущие выборы, осознает долю своего авторства и ответственность за возможные решения, увеличивает каналы информации для осуществления наиболее эффективного варианта выбора и проявляет свою активность на основе полученной информации.

Интерес представляют выявленные сильные прямые взаимосвязи между шкалой субъектности «Способность к рефлексии» и мотивами активности (при $p < 0,01$), самореализации (при $p < 0,01$) и способом регуляции – волевой регуляцией (при $p < 0,01$). Свобода выбора связана также с рефлексией, которая лежит в основе осознания альтернатив в ситуации принятия решения, в большей степени способствующего достижению цели и самореализации. Сам выбор тоже может рассматриваться как многоуровневая деятельность, за результаты которой педагог несет ответственность и осознает ее через рефлексию. Субъектность молодого

педагога, проявляющая в способности к рефлексии в отношении своих личностных качеств, профессиональных способностей и компетентности, связана с его стремлением к самореализации, где действует мотив самореализации, с готовностью и желанием действовать, проявлять активность (мотив активности), предпринимать волевое усилие (волевая регуляция) для достижения значимых целей в жизни, которые направляют и организуют жизнь в настоящем.

Выводы. Результаты теоретического и эмпирического исследования позволяют заключить, что субъектность молодого педагога является личностным свойством и имеет определенные мотивационные детерминанты. При этом, особое значение в становлении субъектности приобретает внутренняя мотивация и такие внутренние мотивы, как мотив активности и мотив самореализации. Именно наличие представления о себе как о первопричине, источнике своей деятельности позволяет молодому педагогу быть активным, свободным в выборе, стремиться к саморазвитию, обладать высоким уровнем саморегуляции. Молодые педагоги открыты для нового опыта, реализуют свободу выбора, принимают на себя ответственность за него, рефлексиируют в процессе принятия решений и построения собственной линии поведения в профессиональной деятельности. Субъектность молодого педагога мотивирована его стремлением к активности и самореализации, регулируется волевыми усилиями и поступающей информацией. Через рефлексию педагоги осознают возможности для реализации собственного потенциала, отмечают изменения в себе и своих действиях, раскрывают разные стороны своей личности, что позволяет им действовать, занимая профессиональную субъектную позицию.

Список литературы

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв.ред. проф. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
2. Будникова С.П. Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 168–175. DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-168-175
3. Волкова Е.Н. Психологическое благополучие и структура субъектности учителя // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. № 2. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281 2024-12-2-9; <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-i-struktura-subektnosti-uchitelya>
4. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122–132. <https://elibrary.ru/item.asp?id=20531056>
5. Иванова В.А. Мотивация в структуре субъектности // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 13 (184). Выпуск 22. С. 334–339.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.

7. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. №2. С. 128–135.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е, изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019. 584 с.
9. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки: научно-теоретический журнал. 2010. № 3 (25). С. 136–153.
10. Опросник «Диагностика субъектности» (Е.Н. Волковой) <https://pubdoc.ru/doc/223226/etodika-subektnosti-e.n.volkovoj>
11. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2012. 352 с.
12. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: учеб. пособие для вузов / пер. с англ., под ред. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 713 с.
14. Серегина И.А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1999. 26 с.
15. Францева Т.Н. Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2010. № 2. С. 146–160.

Об авторе:

КОЧЕУЛОВА Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, г Омск, наб. Тухачевского, 14), e-mail: boa27@yandex.ru

Subjectivity and motives of professional activity of a young teacher

O.A. Kocheulova

Omsk State Pedagogical University, Omsk

In the article, subjectivity is revealed through the subjective properties of the individual, and the structural components of the subjectivity of young teachers, the motives of professional activity, and the methods of self-regulation of young teachers are studied. The study aims to establish connections between the structural components of the subjectivity of young teachers and the motives of professional activity and the methods of self-regulation. The study uses theoretical (comparison, analysis, systematization, and generalization) and empirical (test) methods, as well as statistical information processing methods. The expression of the components of the subjectivity of young teachers was studied using the questionnaire «Diagnosis of Subjectivity» (E.N. Volkova, I.A. Seregina). The study of the motives of professional activity was carried out using the methodology «Motives of Professional Activity» by T.N. Frantseva. The connections of subjectivity with internal motives of professional activity – the motive of self-realization and the motive of activity and volitional self-regulation were revealed. The results of the study of motives of professional activity – the motive of self-realization and the motive of activity and volitional self-regulation were revealed. The results of the study can be used in the development of a program for supporting the development of the subjectivity of a young teacher.

Keywords: *subjectivity, motives of professional activity, methods of self-regulation, activity, young teacher.*

Принято в редакцию: 27.01.2026 г.

Подписано в печать: 20.04.2026 г.

**Психология труда, инженерная психология,
когнитивная эргономика**

УДК 378.015.3

Doi: 10.26456/vtspyped/2026.2.029

**Научно-педагогический стаж как фактор позитивности
профессионального самоотношения преподавателя высшей школы**

Н.Н. Демиденко, В.М. Шверина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Исследование посвящено изучению профессионального самоотношения преподавателей высшей школы. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие 105 преподавателей вузов. Показано, что профессиональное самоотношение у преподавателей отличается по уровню выраженности общего показателя позитивности. Установлено, что стаж педагогической деятельности влияет на позитивность профессионального самоотношения преподавателя высшей школы. Обосновывается необходимость коррекции профессионального самоотношения в сторону его позитивности.

***Ключевые слова:** научно-педагогический стаж, общий показатель позитивности, преподаватель высшей школы, субъект научно-педагогического труда, профессиональное самоотношение.*

Профессиональное самоотношение личности в настоящее время является одним из актуальных вопросов психологии, и, в частности, психологии труда в связи с запросами общества на профессионально активных, обладающих нормальным психологически здоровым функционированием субъектов труда [7] и недостаточной проработанностью проблемы изучения системы факторов профессионального самоотношения сотрудника. В частности, это касается и исследования профессионального самоотношения преподавателя высшей школы, которое имеет большое значение как в научном, так и прикладном аспекте в связи с растущей потребностью высшей школы в психологически компетентном субъекте научно-педагогического труда. Актуальность исследования обоснована тем фактом, что от отношения преподавателя высшей школы к своей профессии, к себе как к профессионалу зависят его профессиональные достижения, отражающие уровень задач, которые способен решать субъект научно-педагогического труда.

Вопросы, касающиеся различных аспектов общей проблемы профессионального самоотношения личности и непосредственно в контексте психологии субъекта труда, активно изучались в последние

десятилетия такими учеными как А.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, К.В. Карпинский, А.М. Колышко, А.К. Маркова, А.М. Рикель, Н.С. Пряжников и др. Исследования ученых по указанной проблематике проводятся в различных сферах профессиональной деятельности. Наиболее полно – в профессиональной деятельности школьных педагогов (И.В. Вачков, А.М. Колышко, Т.К. Комарова, Л.М. Митина и др.), где профессиональное самоотношение рассматривается как эмоциональный компонент самосознания, характеризующийся профессиональной самооценкой отношения к себе и своему труду. Следует отметить, что исследований, предметом которых является профессиональное самоотношение преподавателя высшей школы, в настоящее время явно недостаточно.

Теоретический анализ показывает, что профессиональное самоотношение в целом определяется как совокупность представлений индивида о себе в качестве профессионала. Феномен профессионального самоотношения личности более глубоко описан в концепции К.В. Карпинского и А.М. Колышко [5]. Авторы определяют профессиональное самоотношение как динамическую систему смысловых структур и процессов, которые отражают отношения индивидуальных свойств личности к практической реализации мотивов и ценностей труда, тем самым обеспечивается подчинение профессиональной деятельности, общения и карьеры устойчивой структуре этих отношений. На уровне индивидуального сознания эти объективные отношения и порождают профессиональный смысл «Я». В данном подходе такие психологические феномены как смыслы, мотивы и ценности труда синтезированы в пространство профессионального самоотношения, характеризующееся сложностью структуры и динамичностью. Это позволяет увидеть возможности исследования феномена профессионального самоотношения через призму определения факторов, влияющих на характеристики самоотношения профессионала. Этот научно-исследовательский подход и был взят за методологическую основу проведения исследования.

Теоретико-методологический анализ научного материала показывает, что учеными выделяется контекст исследования эмоциональной стороны профессионального самоотношения субъекта труда. Так, многими отечественными исследователями профессиональное самоотношение рассматривается как эмоциональные переживания и самооценочные суждения личности о себе как субъекте труда [5], которые отражают степень удовлетворенности собой как профессионалом [2, 6]. Доказано, что профессиональное самоотношение сопряжено с проблемными и даже кризисно-экзистенциальными переживаниями, необходимыми в плане личностного развития [5]. По мнению зарубежных исследователей, позитивное профессиональное самоотношение личности в значительной степени определяет

успешность деятельности и повышает мотивацию к труду [9], снижает уровень профессионального стресса и выгорания [10], а также помогает сохранить осмысленность жизни [11]. При этом не следует забывать, что стремительные трансформации высшего образования приводят к появлению новых смыслов и ценностей в профессии преподавателя высшей школы [3]. Поэтому исследование профессионального самоотношения преподавателя высшей школы является актуальной задачей, имеющей выраженное прикладное значение.

Цель исследования – изучить профессиональное самоотношение у преподавателей высшей школы в зависимости от стажа их научно-педагогической деятельности.

Гипотеза исследования. Стаж научно-педагогической деятельности является фактором, оказывающим влияние на выраженность позитивности профессионального самоотношения у преподавателей высшей школы.

Выборка и методика исследования.

В исследовании приняли участие 105 преподавателей Тверского государственного университета и Тверского государственного медицинского университета со стажем работы от трех до 54 лет. Для диагностики профессионального самоотношения преподавателей вуза применялся опросник «Профессиональное самоотношение личности» К.В. Карпинского и А.М. Колышко. Методика позволяет установить выраженность составляющих феномена профессионального самоотношения посредством ряда шкал, в системе демонстрирующих специфику профессионального самоотношения субъекта труда (табл. 1).

В качестве методов обработки эмпирических данных применялись методы статистической обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение.

В общей выборке из 105 преподавателей в целом отмечался средний уровень общего показателя позитивности профессионального самоотношения 118,1 балла (при результатах: минимально – 64 балла и максимально – 156 баллов). По результатам психодиагностики все респонденты были распределены на три группы: с низким, средним и высоким уровнем общего показателя позитивности профессионального самоотношения. В первую группу с низким уровнем общего показателя позитивности (в среднем 86,7 баллов) вошли 22 человека (21%). Во вторую группу со средним уровнем общего показателя позитивности (122,5 балла) вошли 67 респондентов, что составляет 63,8% от общей выборки. Третью группу с высоким уровнем общего показателя позитивности профессионального самоотношения (145,4 балла) составили 16 человек, или 15,2% от общего числа респондентов. Результаты диагностики преподавателей высшей школы с помощью опросника «Профессиональное самоотношение личности» представлены в табл. 1. Как можно увидеть из табл. 1, феномен профессионального

самоотношения включает систему критериев оценки его составляющих, к которым относятся: самоуверенность в профессии, самопривязанность в профессии, саморуководство в профессии, самооценка личностного роста, внутренняя конфликтность и самообвинение в профессии, которые интегрируются в шкалы: самоуважение в профессии, самоэффективность в профессии и самоуничижение в профессии.

В первой группе с низким уровнем позитивности профессионального самоотношения показатели таких критериев как самоуверенность в профессии и самопривязанность в профессии находятся ниже средних значений. Это означает, что преподавателям не хватает веры в свой профессиональный потенциал, они не претендуют на лидерство, не готовы брать инициативу в свои руки, не придают должного значения своему развитию в профессии. Так как самоуверенность и самопривязанность в профессии являются отражением профессионального самоуважения, следует заключить, что у данных преподавателей оно слабо выражено.

Таблица 1
Результаты диагностики преподавателей высшей школы с помощью методики профессионального самоотношения

Группа	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Количество респондентов, человек (%)	22 (21%)	67 (63,8%)	16 (15,2%)
Показатели профессионального самоотношения личности (в баллах)			
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	85,5	122,5	145,3
Самоуверенность в профессии	10,2	14,8	18,7
Самопривязанность в профессии	8,1	12,5	13,5
Саморуководство в профессии	24,5	26,4	28,1
Самооценка личностного роста	11,5	11	14,8
Внутренняя конфликтность	20	18	16,3
Самообвинение в профессии	11,2	12,8	10,4
Самоуважение в профессии	18,3	27,3	32,2
Самозффективность в профессии	36	37,4	42,9
Самоуничижение в профессии	31,2	28,8	26,7
Уровень позитивности профессионального самоотношения	низкий	средний	высокий

Такие критерии, как саморуководство в профессии и самооценка личностного роста в данной группе находятся на среднем уровне позитивности. Преподаватели считают, что профессия улучшает и усиливает их как личность. У этих показателей много общего, и они включены авторами методики в такой интегративный показатель, как самоэффективность в профессии, которая обозначает способность субъекта труда к осознанному применению своих индивидуальных

качеств для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности. Показатели внутренней конфликтности, самообвинения в профессии и самоуничижения в профессии у респондентов первой группы оказались на высоком уровне. Такие преподаватели испытывают тревогу от критики, при неудачах занимаются самобичеванием, что означает фиксированную установку субъекта научно-педагогического труда на негативное оценивание или обесмысливание своих профессиональных качеств в контексте трудовой деятельности. Несмотря на средний уровень позитивности профессионального самоотношения по таким критериям, как самоуважение в профессии и самоэффективность в профессии, высокий уровень негативности по критерию самоуничижения в профессии обусловил низкий уровень общего показателя позитивности профессионального самоотношения у преподавателей первой группы. Можно заключить, что у них отмечается установка на негативное оценивание своей профессиональной деятельности и себя в ней, что проявляется в низкой самооценке, неуверенности в себе и мотивации на избегание неудач.

Во второй группе респондентов такие критерии, как самоуважение в профессии и самоэффективность в профессии, отражающие позитивное профессиональное самоотношение, находятся на уровне средних значений и выше показателей первой группы. Самоуважение в профессии, которое включает самоуверенность и самопривязанность в профессии, указывает на самодостаточность и опору на личный опыт преподавателя, а также отражает гордость за себя и глубокое уважение к своему профессиональному «Я». Саморуководство, самооценка личностного роста и самоэффективность в профессии показывают, что профессия способствует развитию характера и самосовершенствованию в работе. Данные критерии отражают чувство контроля и оптимизм субъекта труда в профессиональной перспективе. Показатели негативного профессионального самоотношения по критерию самоуничижения в профессии, наоборот, были ниже показателей первой группы, что позволило отнести вторую группу респондентов к среднему уровню позитивности профессионального самоотношения. Следовательно, преподаватели, имеющие средний уровень общего показателя позитивности профессионального самоотношения, в целом положительно относятся к своей профессиональной деятельности, считают себя надежными, добросовестными и ответственными работниками, осознают значимость своего профессионального «Я».

Третью группу составили преподаватели с высоким уровнем позитивности профессионального самоотношения. Высокие баллы по критерию самоуверенности в профессии говорят о том, что преподаватель адаптирован к условиям профессии, он гордится собой как специалистом и пытается доминировать в производственных

отношениях. Высокий балл по критерию самопривязанности в профессии может свидетельствовать об излишнем самодовольстве и самолюбовании, некритичном восприятии себя как работника. Саморуководство в профессии и самооценка личностного роста в данной группе незначительно превышают средние показатели, что говорит о том, что такие преподаватели чувствуют не просто пригодность, но и призвание к профессии, они относятся к профессии как способу самореализации и средству самосовершенствования. Самоуничижение в профессии как показатель негативной выраженности профессионального самоотношения в данной группе находится на самом низком уровне по сравнению с другими группами. Можно предположить, что эти респонденты не склонны винить себя за допущенные ошибки в своей работе, или упрекать себя за недостатки в деловых качествах. В целом можно констатировать, что преподаватели с высоким уровнем позитивности профессионального самоотношения относятся к профессии как способу самореализации и средству самосовершенствования. Профессиональные достижения для них являются основой чувству собственного достоинства. Несмотря на самодовольство, самолюбование и даже профессиональное превосходство над коллегами, они испытывают призвание к профессии и считают себя творцами собственной профессиональной жизни.

Подводя итог эмпирического исследования профессионального самоотношения преподавателя высшей школы, можно констатировать, что у респондентов всех трех групп самые высокие показатели имеет самооценка личностного роста, что отражает позитивность субъективной оценки и показывает влияние профессиональной деятельности на личностные характеристики преподавателей высшей школы. Результаты нашего исследования согласуются с мнением Е.Ю. Карамышевой и Е.Ю. Щаниной, которые считают, что в современных реалиях высшего образования главным смыслом для преподавателя вуза стало развитие собственного профессионализма, формирование своего человеческого капитала, забота о своей конкурентоспособности на рынке труда в противовес такой традиционной функции, как научно-педагогической деятельности [4]. Важно отметить, что у преподавателей с разным уровнем позитивности профессионального самоотношения существенные различия отмечаются по критериям негативной оценки себя как профессионала. Так, большинство респондентов (85% всей выборки) продемонстрировали средний уровень позитивности по двум положительным интегральным критериям: самоуважения в профессии и самоэффективности в профессии. Такие негативные характеристики, как самообвинение и внутренняя конфликтность в профессии, которые интегрируются в самоуничижение в профессии, встречаются в общей сложности у 15% респондентов. Одним из факторов, объясняющим данное положение, можно считать педагогический консерватизм,

который заключается в том, что преподаватель приспосабливается к нововведениям в своей профессиональной деятельности, но в то же время открыто демонстрирует неприязнь к инновациям, что характеризует внутренний конфликт преподавателя и неудовлетворенность собственным трудом [1].

В психологии труда стаж работы рассматривается как показатель продолжительности профессиональной деятельности, как показатель накопленного опыта. В данном исследовании показано, что он непосредственно влияет на мотивацию, ценности и смыслы профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Для проверки гипотезы о том, что трудовой стаж выступает фактором позитивности профессионального самоотношения, было проведено сравнение показателей стажа и уровня позитивности профессионального самоотношения в трех группах респондентов, которые представлены на рис. 1.

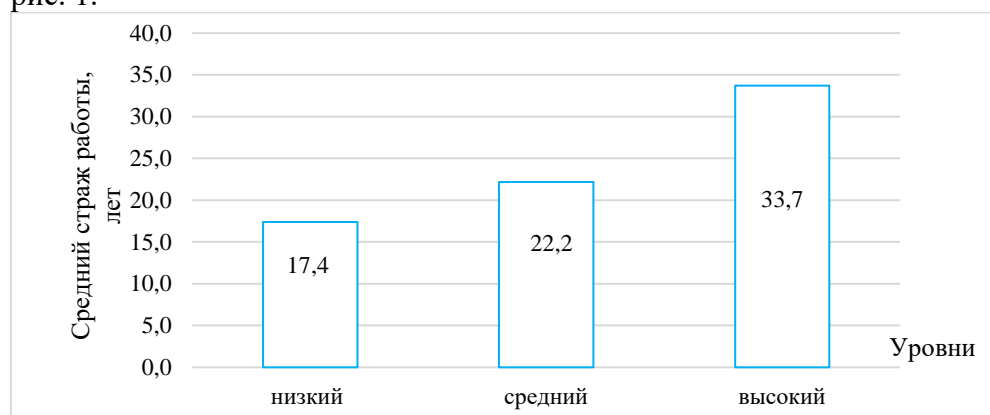


Рис. 1. Соотношение показателей стажа трудовой деятельности преподавателей вузов и уровня позитивности профессионального самоотношения

Как показано на гистограмме (рис. 1), в первой группе респондентов с низким уровнем позитивности профессионального самоотношения средний стаж научно-педагогической деятельности составил 17,4 года. Во вторую группу со средним уровнем позитивности профессионального самоотношения вошли преподаватели со средним стажем работы в вузе 22,2 года. У респондентов третьей группы с высоким уровнем позитивности средний стаж работы составил 33,7 года. Данные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу. Интерпретируем полученный результат следующим образом. В первой группе преподавателей, несмотря на средний стаж работы 17,4 года, из 22 респондентов у 6 человек (25,6%) средний стаж работы составил 4,5 года. Можно предположить, что у молодых преподавателей с небольшим стажем работы низкий уровень позитивности профессионального самоотношения связан с завышенными ожиданиями от профессии

преподавателя высшей школы, где большую роль играет ее недостаточно высокий престиж, а также несоответствие высоких профессиональных нагрузок с низкой оплатой труда. Преподаватели с большим стажем работы чувствуют себя в профессии более уверенно, даже проявляют такие характеристики, как самодовольство, профессиональное превосходство над другими коллегами, а также испытывают чувство собственного достоинства, что и обуславливает самый высокий уровень позитивности профессионального самоотношения. Полученные данные свидетельствуют о том, что стаж трудовой деятельности является фактором, влияющим на выраженность позитивности профессионального самоотношения. Чем больше стаж научно-педагогической деятельности, тем выше позитивность профессионального самоотношения у преподавателей высшей школы.

Анализ исследования позитивности профессионального самоотношения преподавателя высшей школы выявил ряд нерешенных вопросов теоретического, методического и прикладного характера. К числу недостаточно изученных проблем следует отнести вопрос о влиянии профессионального самоотношения на удовлетворенность трудом преподавателя вуза. Предположение о том, что имеется взаимосвязь между исследуемым феноменом и удовлетворенностью трудом, основывается на следующих данных. Профессиональное самоотношение преподавателя высшей школы отражает имеющиеся у субъекта данного вида труда профессионально-ценностные ориентации и уровень осмысленности профессии, что неразрывно связано с мотивацией научно-педагогического труда. Психологические конструкты, такие как мотивация, ценности и смыслы взаимосвязаны между собой и представляют целостную систему ценностно-смыслового компонента мотивации научно-педагогического труда преподавателя высшей школы. От ценностно-смыслового компонента мотивации зависит удовлетворенность субъекта труда его профессиональной деятельностью [8]. По мнению Н.В. Фоминой и А.А. Бурхановой [7], удовлетворенность профессией является обобщенным показателем, который раскрывает отношение субъекта к избранной профессии и является критерием субъектности как проявления положительного профессионального самоотношения к работе. Однако гипотеза о влиянии профессионального самоотношения на удовлетворенность трудом преподавателя высшей школы требует осмысления и эмпирического исследования, что должно стать предметом дальнейшего изучения.

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования, можно заключить, что, во-первых, у преподавателей высшей школы профессиональное самоотношение существенно отличается по уровню выраженности общего показателя позитивности, который в целом отражает глобальное чувство преподавателя «за» или «против» себя как субъекта профессиональной деятельности, интегрируя

такие компоненты, как самоуважение, самоэффективность и самоуничижение в профессии. Во-вторых, стаж педагогической деятельности является важным положительным фактором, влияющим на позитивное самоотношение преподавателя высшей школы. Преподаватели с большим стажем демонстрируют более высокий уровень позитивности профессионального самоотношения по сравнению с менее опытными коллегами.

Полученные результаты исследования служат обоснованием необходимости психологического сопровождения преподавателей вузов как с низким, так и высоким уровнем позитивности профессионального самоотношения. У преподавателей с низким уровнем позитивности психологическое сопровождение должно быть направлено на его повышение с целью развития уверенности в себе как профессионале, мотивации самоуважения и самоэффективности в профессии. Задачей психологической коррекции для субъектов научно-педагогического труда с высоким уровнем позитивности профессионального самоотношения является нивелирование излишнего самодовольства, некритичного восприятия себя, как работника, и доминирования в профессиональных отношениях с коллегами.

Исследование обнаружило новые значимые грани проблемы профессионального самоотношения и позволяет строить программы психологической коррекции и практической помощи преподавателю высшей школы в условиях транзитивной профессиональной среды.

Список литературы

1. Авакян И. Б. Педагогический консерватизм преподавателей вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 1 (49). С. 80–90.
2. Гапонюк П.Н. Профессиональное самоотношение как модель социального развития личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. №2(4). С. 775–779.
3. Демиденко Н.Н., Шверина В.М. Ценности и смыслы субъекта научно-педагогического труда: обзор актуальных исследований. Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология 2025. (№1). С. 53–62.
4. Карамышева Е.Ю., Щанина Е.В. Социально-профессиональный статус российского преподавателя вуза. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки / 2024. № 5 (май) С. 24–28.
5. Карпинский К.В., Кольшко А.Н. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография. Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.
6. Котенева А.В., Кокурин А.В., Литвинова А.В., Гончаренко А.В. Профессиональное самоотношение и адаптация сотрудников уголовно-исполнительной системы. Психология и право. 2020. Том 10. № 3. С. 20–35.

7. Фомина Н.В., Бурханова А.А. Особенности профессионального самоотношения педагогов детских образовательных организации // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 3. С. 113–119.
8. Шверина В. М. Теории трудовой мотивации: анализ ценностно-смыслового компонента содержания // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых учёных и их наставников, посвященной Году семьи, Тверь, 24–25 апреля 2024 года. Тверь: ТвГУ, 2024. С. 181–187.
9. Best R.G., Stapleton L.M, Downey R.G. Core selfevaluations and job burnout: The test of alternative models // Journal of Occupational Health Psychology. 2005. № 10(4). P. 441–451.
10. Erez A., Judge T.A. Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance // Journal of Applied Psychology. 2001. № 86. P. 1270–1279.
11. Taubman O. Meaning in life and personal growth among pediatric physicians and nurses // Death Studies. 2008. № 32. P. 621–645.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии труда и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, (170100, Тверь, ул. Желябова, 33, e-mail: nndem@list.ru

ШВЕРИНА Валерия Михайловна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, (170100, Тверь, ул. Желябова, 33) e-mail: lerusik_shverina@mail.ru

Values and meanings of the subject of scientific and pedagogical labor: a review of current researches

N.N. Demidenko, V.M. Shverina

Tver State University, Tver

This study examines the professional self-esteem of university teachers. The results of an empirical study involving 105 university teachers are presented. It is shown that teachers' professional self-esteem varies in terms of the overall positivity index. Teaching experience has been shown to influence the positivity of a university teacher's professional self-esteem. The need to improve professional self-esteem toward positivity is substantiated.

Keywords: *scientific and pedagogical experience, general indicator of positivity, higher education teacher, subject of scientific and pedagogical work, professional self-attitude.*

Принято в редакцию: 09.01.2026 г.
Подписано в печать: 27.04.2026 г.

Цифровая трансформация инженерного мышления: новые психологические реальности и адаптационные стратегии

Ю.И. Жемерикина, М.А. Войткова

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва

Целью данной статьи является исследование психологических механизмов трансформации инженерного мышления в условиях цифровизации и определение эффективных стратегий адаптации инженеров к новым технологическим реальностям. В рамках исследования установлено, что цифровая трансформация приводит к формированию гибридного инженерного мышления, интегрирующего традиционные технические компетенции с новыми когнитивными паттернами. Выявлен парадокс виртуализации: чем больше инженерная деятельность погружается в цифровую среду, тем критичнее становится способность материализовать виртуальные модели. Обнаружен феномен формирования цифровой интуиции – нового типа профессионального восприятия, позволяющего инженерам предугадывать поведение сложных алгоритмических систем. Определены основные адаптационные стратегии, включающие развитие навыков взаимодействия с искусственным интеллектом как партнером в решении инженерных задач, формирование устойчивости к цифровому выгоранию и создание гибкой профессиональной идентичности в условиях постоянных технологических изменений.

***Ключевые слова:** цифровая трансформация, инженерное мышление, когнитивные процессы, адаптационные стратегии, психологические барьеры, виртуальная реальность, искусственный интеллект, психология профессиональной деятельности.*

Введение

Современная инженерная деятельность характеризуется фундаментальным сдвигом от традиционных методов проектирования и создания технических объектов к работе в многослойной цифровой среде. Данная трансформация затрагивает не только технологический инструментарий инженера, но и глубинные психологические структуры профессионального мышления, что требует изучения.

Актуальность исследования психологических аспектов цифровой трансформации инженерного мышления обусловлена растущим противоречием между скоростью технологических изменений и способностью человеческой психики адаптироваться к новым условиям деятельности, что проявляется в феноменах профессионального стресса,

снижения эффективности принятия решений и кризиса профессиональной идентичности среди инженеров различных специализаций. Целью настоящего исследования является выявление и систематизация новых психологических реальностей, возникающих в процессе цифровой трансформации инженерного мышления, а также разработка эффективных адаптационных стратегий, позволяющих инженерам успешно функционировать в изменяющейся технологической среде.

Теоретические основы исследования инженерного мышления

Инженерное мышление представляет собой специфический тип познавательной деятельности, направленный на решение технических задач через создание, модификацию и оптимизацию технических систем. В современной научной литературе данный феномен рассматривается как междисциплинарный объект исследования. Фундаментальный вклад в понимание инженерного мышления внесли работы Д. Шёна, который обосновал концепцию рефлексивной практики в профессиональной деятельности инженера и выделил рефлексивную-в-действии и рефлексивную-о-действии, которые составляют основу профессионального инженерного мышления [13]. С. Петроски подчеркивал, что инженерное мышление формируется на пересечении творческого поиска и строгих расчетных процедур, где ошибкоустойчивость и способность к предвидению последствий принимаемых решений играют ключевую роль [12].

Значительное влияние на развитие теории инженерного мышления оказали исследования Л. Винченти, который систематизировал типы инженерного знания и способы его получения. Винченти выделил шесть категорий инженерного знания: фундаментальные принципы проектирования, критерии и спецификации, теоретические инструменты, количественные данные, практические методы и дизайн-концепты [15]. Исследователи Р. Барр и Дж. Тагг в своих работах обосновали парадигму смещения акцента с обучения на научение в инженерном образовании [11]. Данный подход получил развитие в исследованиях С. Шепард и ее коллег, которые разработали модель компетентностного подхода в инженерном образовании [14].

В отечественной науке проблематика инженерного мышления впервые получила развитие в монографии М.Л. Шубаса «Инженерное мышление и научно-технический прогресс», где раскрывается взаимосвязь когнитивных особенностей инженерной деятельности с динамикой научно-технического развития общества и акцентируется внимание на роли творческих и рациональных компонентов мышления в инновационном процессе [10]. Исследователи А.П. Усольцев и Т.Н. Шамало в рамках конференции, посвященной инженерному мышлению, определили данное понятие как «мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое

на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное» [7, с. 6].

Современный исследователь Л.М. Андрюхина указывает, что инженерное мышление представляет собой системно-интегративную когнитивно-практическую структуру, трансформирующуюся под влиянием цифровизации и изменения научной картины мира [1]. Рассматривая трансформацию инженерной деятельности в эпоху искусственного интеллекта, В.С. Шейнбаум и В.С. Никольский утверждают, что она должна пониматься как системная деятельность, направленная на решение проблем человека и общества путем преобразования реальности техническими средствами, где ИИ-техника выступает коммуникативным партнером, а инженерное мышление приобретает характер опережающего и ответственного мышления, учитывающего саморазвитие ИИ-систем и этические аспекты их применения [9].

Таким образом, *инженерное мышление* – это интегративный тип познавательной деятельности, характеризующийся системно-конструктивной направленностью на создание и оптимизацию технических решений в условиях ограниченных ресурсов, который объединяет аналитические и творческие процессы с практико-ориентированной рефлексией для преобразования проблемных ситуаций в функциональные технические системы, удовлетворяющие потребности человека и общества.

Когнитивная архитектура традиционного инженерного мышления базируется на принципах детерминизма и предсказуемости [10], что находит свое отражение в использовании математических моделей с четко определенными параметрами, коэффициентами и техническими стандартами. Психологическая структура профессиональной деятельности инженера традиционного типа характеризуется высокой степенью контроля над процессом и результатом работы, что обеспечивается возможностью непосредственного наблюдения и измерения параметров создаваемых технических объектов.

В настоящее время инженерная деятельность имеет существенные отличия от сложившихся представлений об этой работе, которая включает в себя и быструю адаптацию к современным технологиям, креативный подход, готовность к взаимодействию в междисциплинарных командах. Все это меняет требования к психологическим характеристикам инженерных специалистов [6].

Цифровая трансформация инженерной деятельности представляет собой качественный переход от работы с физическими объектами к манипулированию их виртуальными репрезентациями, от детерминистических расчетов к стохастическому моделированию, от индивидуального творчества к коллективному созданию сложных

технических систем в распределенной цифровой среде. Ключевыми технологическими драйверами данной трансформации являются системы автоматизированного проектирования (CAD/CAM/CAE), технологии виртуальной и дополненной реальности, искусственный интеллект и машинное обучение, интернет вещей и киберфизические системы, облачные вычисления и распределенные платформы коллаборации.

Психологические аспекты взаимодействия человека и цифровых технологий в инженерной деятельности характеризуются принципиальной неопределенностью и многовариантностью, что требует от инженера развития новых когнитивных навыков, связанных с управлением сложностью, работой в условиях неполной информации и принятием решений в режиме реального времени.

Профессиональная подготовка выпускников инженерных специальностей заслуживает все большего внимания. С одной стороны, ускоренное внедрение информационных технологий в промышленные процессы повышает спрос на специалистов с уникальным сочетанием технических умений и адаптивных навыков. С другой стороны, работодатели столкнулись с трудностями, поскольку часть выпускников вузов не успевают осваивать актуальные цифровые инструменты и формировать навыки командной работы [3].

Психологические реальности цифровой трансформации инженерного мышления

Фундаментальным психологическим феноменом цифровой трансформации инженерного мышления является парадокс виртуализации [8], заключающийся в том, что по мере погружения инженерной деятельности в виртуальную среду возрастает критическая важность способности мысленно «материализовать» цифровые модели и предвидеть их поведение в физическом мире. Данный парадокс проявляется в необходимости развития нового типа пространственного мышления, которое можно охарактеризовать как «гиперпространственное», позволяющее инженерам оперировать объектами в измерениях, недоступных обычному восприятию, и устанавливать связи между виртуальными и физическими проявлениями технических систем. Сравнительная характеристика традиционного и гиперпространственного мышления представлена в таблице 1.

Таблица 1
Сравнительная характеристика традиционного и гиперпространственного мышления

Характеристика	Традиционное пространственное мышление	Гиперпространственное мышление
Размерность	Трехмерное пространство (XYZ)	Многомерное пространство (n-мерное)
Объекты манипуляции	Физические тела и их свойства	Параметрические модели и алгоритмы

Способ визуализации	Чертежи, схемы, макеты	Интерактивные 3D-модели, VR/AR
Процесс верификации	Физическое тестирование	Виртуальное моделирование
Источник обратной связи	Материальные результаты	Численные данные и визуализация
Временной фактор	Статические состояния	Динамическая эволюция систем

Сравнительный анализ показывает качественное различие между традиционным и гиперпространственным мышлением, которое заключается не только в увеличении размерности рассматриваемых пространств, но и в принципиальном изменении способов взаимодействия с техническими объектами, переходе от статического к динамическому восприятию технических систем и замещении физической обратной связи цифровой.

В процессе интенсивного взаимодействия с цифровыми системами у инженеров формируется принципиально новый тип профессиональной интуиции, который можно определить как «цифровую интуицию» – способность неосознанно улавливать паттерны поведения алгоритмических систем и предугадывать их реакции на изменения входных параметров без проведения формальных вычислений [2]. Данный феномен представляет собой не техническое знание в традиционном понимании, а психологический механизм, позволяющий инженерам воспринимать код, данные и алгоритмы как живые системы со своими особенностями поведения и «характером». Формирование цифровой интуиции происходит через процесс имплицитного обучения при многократном взаимодействии с различными типами цифровых систем, в результате чего в сознании инженера образуются устойчивые ассоциативные связи между определенными конфигурациями входных данных и ожидаемыми результатами работы системы. Психологическим механизмом, лежащим в основе данного феномена, является способность человеческого мозга к распознаванию сложных паттернов и экстраполяции на основе неполной информации, которая в условиях цифровой среды приобретает новые формы проявления и становится критически важной для эффективной инженерной деятельности.

Таким образом, цифровая трансформация кардинально изменяет природу процессов принятия решений в инженерной деятельности. В условиях работы с большими данными и сложными алгоритмическими системами инженеры сталкиваются с необходимостью принятия решений в условиях неопределенности, когда традиционные методы анализа и прогнозирования оказываются недостаточными для обеспечения требуемого уровня надежности и эффективности проектируемых систем. Модель трансформации процессов принятия решений представлена на рис. 1.

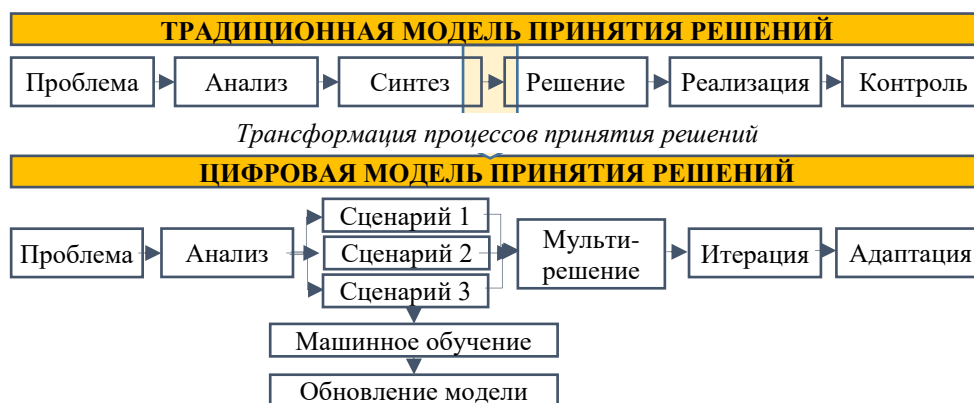


Рис. 1. Модель трансформации процессов принятия решений

Представленная модель демонстрирует переход от линейного процесса принятия решений к циклической итерационной модели, характеризующейся множественностью рассматриваемых сценариев, интеграцией механизмов машинного обучения и постоянной адаптацией на основе получаемой обратной связи, что требует от инженеров развития принципиально новых когнитивных навыков управления сложностью и неопределенностью.

Адаптационные стратегии в условиях цифровой трансформации

Успешная адаптация инженеров к условиям цифровой трансформации требует реализации комплекса индивидуальных стратегий, направленных на развитие новых когнитивных компетенций и психологических механизмов совладания с технологическими изменениями. Центральным элементом данных стратегий является формирование адаптивной профессиональной идентичности, характеризующейся способностью к быстрой реконфигурации профессионального «Я» в ответ на изменения технологической среды при сохранении устойчивого ядра базовых инженерных компетенций и ценностей.

Развитие цифровых компетенций в рамках индивидуальных адаптационных стратегий предполагает не только освоение конкретных технологических инструментов, но и формирование мета-навыков, позволяющих эффективно осваивать новые технологии по мере их появления и интегрировать их в существующие профессиональные практики. Кроме этого востребованы еще «мягкие навыки», анализ работ показывает, что комплексная проработка «мягких навыков» на всех этапах профессиональной подготовки повышает адаптацию студентов к реальным условиям будущей деятельности [4]. Среди «мягких навыков» большую роль сегодня занимает эмоциональный интеллект [5].

Особое значение приобретает развитие навыков взаимодействия с искусственным интеллектом, требующее формирования нового типа профессионального партнерства, в рамках которого инженер выступает

не как оператор технической системы, а как координатор и наставник интеллектуального агента. Структура индивидуальных адаптационных стратегий специалистов инженерных профессий в условиях цифровой трансформации представлена в табл. 2.

Таблица 2

Структура индивидуальных адаптационных стратегий

Компонент стратегии	Содержание	Методы развития	Индикаторы успешности
Когнитивная гибкость	Способность переключаться между различными типами мышления	Междисциплинарное обучение, решение неструктурированных задач	Скорость освоения новых инструментов
Цифровая интуиция	Неосознанное понимание логики алгоритмических систем	Погружение в различные цифровые среды, экспериментирование	Точность прогнозирования поведения систем
Стрессоустойчивость	Способность сохранять эффективность в условиях неопределенности	Техники майндфулнесс, управление когнитивной нагрузкой	Уровень профессионального выгорания
Коллаборативность	Навыки работы в распределенных командах	Участие в онлайн-проектах, освоение платформ коллаборации	Эффективность командной работы

Предлагаемая структура индивидуальных адаптационных стратегий характеризуется комплексностью и многоуровневостью, она включает как когнитивные компоненты (гибкость мышления, цифровую интуицию), так и эмоционально-волевые (стрессоустойчивость) и социальные (коллаборативность) аспекты, что свидетельствует о необходимости холистического подхода к развитию адаптационных способностей инженеров.

Современная парадигма профессионального развития инженеров в условиях цифровой трансформации требует персонализированного подхода к формированию адаптационных стратегий, учитывающего индивидуальные различия в когнитивных стилях, мотивационных предпочтениях и способах освоения технологических инноваций. Разработка дифференцированной модели адаптационных стратегий основывается на признании того факта, что универсальные подходы к профессиональному развитию в эпоху быстрых технологических изменений демонстрируют ограниченную эффективность, поскольку не учитывают психологические особенности восприятия и интеграции новых технологий различными категориями специалистов. Предлагаемая типологическая модель позволяет не только систематизировать многообразие индивидуальных подходов к цифровой адаптации, но и создать основу для разработки целевых программ профессионального развития, оптимизированных под специфические потребности и

возможности каждой категории инженеров, что способствует повышению эффективности процессов технологической адаптации и минимизации профессиональных рисков в условиях цифровой трансформации. В рамках данного исследования предлагается следующая типология адаптационных стратегий инженеров в условиях цифровой трансформации (рис. 2).



Рис. 2. Типология адаптационных стратегий инженеров в условиях цифровой трансформации

Предложенная типология адаптационных стратегий образует двумерное пространство, определяемое осями «инновационность» и «фокус деятельности», что позволяет более точно понимать индивидуальные различия в подходах к цифровой трансформации и разрабатывать персонализированные программы профессионального развития.

Для технологических первопроходцев рекомендуется стратегия «опережающего освоения», предполагающая систематическое изучение прототипов и экспериментальных технологий, участие в исследовательских проектах и технологических хакатонах. Данная категория специалистов нуждается в расширении компетенций в области оценки технологических рисков и экономической эффективности инноваций. Ключевыми элементами индивидуальной стратегии развития для данной группы являются формирование навыков технологического форсайта, развитие способности к критическому анализу перспективности технологических решений и освоение методов быстрого прототипирования для валидации инновационных идей.

Системные интеграторы требуют реализации стратегии «горизонтальной интеграции», направленной на углубление понимания принципов взаимодействия различных технологических компонентов и развитие архитектурного мышления. Профессиональное развитие данной категории специалистов должно концентрироваться на освоении методологий системного анализа, изучении стандартов интероперабельности и протоколов обмена данными, а также развитии компетенций в области управления сложными техническими проектами. Особое внимание следует уделить формированию навыков работы с микросервисной архитектурой, облачными платформами и

инструментами DevOps, позволяющими эффективно координировать работу распределенных технических команд.

Адаптивные оптимизаторы нуждаются в стратегии «инкрементального совершенствования», основанной на систематическом анализе существующих процессов и поиске возможностей их улучшения посредством внедрения цифровых технологий. Ключевыми компонентами профессионального развития для данной группы являются освоение методов бережливого производства (Lean), изучение принципов непрерывного улучшения (Kaizen) в цифровой среде и развитие навыков анализа данных для выявления узких мест в технологических процессах. Данная категория специалистов должна сфокусироваться на изучении технологий Индустрии 4.0, включая Интернет вещей, предиктивную аналитику и цифровых двойников производственных процессов.

Консервативные адаптанты требуют реализации стратегии «поэтапного внедрения», предполагающей постепенное освоение цифровых технологий с обязательной валидацией их надежности и эффективности на каждом этапе. Профессиональное развитие данной группы должно начинаться с изучения фундаментальных принципов цифровых технологий и их связи с традиционными инженерными подходами, что позволяет снизить психологические барьеры к их освоению. Особое внимание следует уделить развитию навыков оценки технологических рисков, изучению лучших практик цифровой трансформации в консервативных отраслях и формированию компетенций в области кибербезопасности, что отвечает потребности данной группы в обеспечении надежности и безопасности технологических решений.

Интегративная модель адаптационных стратегий предполагает возможность динамической трансформации типологических характеристик специалистов в процессе профессионального развития, что требует создания гибких образовательных траекторий, позволяющих переходить между различными стратегическими подходами в зависимости от изменения технологического контекста и индивидуальных профессиональных целей. Данная модель подчеркивает важность формирования мета-компетенций, обеспечивающих способность к саморефлексии и адаптации собственной стратегии профессионального развития в ответ на изменения внешней среды.

Практические рекомендации по адаптации специалистов к цифровой трансформации инженерной профессии

Трансформация инженерного образования в условиях цифровизации требует кардинального пересмотра содержания и методов подготовки будущих инженеров, интеграции психологической подготовки к работе в цифровой среде в учебные планы инженерных специальностей, а также создания симуляционных образовательных

сред, позволяющих студентам приобретать опыт решения сложных технических задач в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Особое внимание должно быть уделено развитию мета-когнитивных навыков, позволяющих будущим инженерам эффективно управлять собственными процессами обучения и адаптации к изменяющимся технологическим условиям.

Успешная адаптация инженерных организаций к условиям цифровой трансформации требует реализации комплексной стратегии управления человеческими ресурсами, учитывающей специфические психологические потребности инженеров.

Центральным элементом данной стратегии должна стать система персонализированного профессионального развития, основанная на регулярной диагностике индивидуальных потребностей в обновлении компетенций и предоставлении гибких возможностей для их удовлетворения. Особое внимание организации должны уделять профилактике «цифрового выгорания» через внедрение принципов цифровой гигиены в рабочие процессы, включая ограничение времени непрерывной работы с цифровыми интерфейсами, создание периодов «цифрового детокса», обеспечение эргономичности рабочих мест при работе с множественными мониторами и устройствами ввода, а также развитие культуры осознанного использования цифровых технологий. Критически важным является создание механизмов раннего выявления признаков цифрового стресса и предоставление своевременной психологической поддержки сотрудникам, испытывающим трудности в процессе адаптации к новым технологическим условиям. По результатам исследования можно предложить систему показателей эффективности организационных стратегий адаптации специалистов инженерных профессий (табл. 3).

Таблица 3

Система показателей эффективности организационных стратегий адаптации инженеров к цифровой трансформации

Категория показателей	Конкретные метрики	Целевые значения	Периодичность измерения
Адаптационная готовность	Доля сотрудников с высоким уровнем цифровых компетенций	>75%	Ежегодно
Инновационная активность	Количество внедренных цифровых решений на одного инженера	>2 в год	Ежеквартально
Психологическое благополучие	Уровень профессионального выгорания (шкала МВІ)	<2,5 баллов	Раз в полгода
Эффективность коллаборации	Индекс эффективности виртуальных команд	>0,8	Ежемесячно
Удержание талантов	Текущее количество кадров среди высококвалифицированных инженеров	<10% в год	Ежемесячно

Комплексная система показателей позволяет осуществлять мониторинг эффективности организационных стратегий адаптации по ключевым направлениям, обеспечивая своевременное выявление проблемных областей и корректировку управленческих решений для поддержания оптимального баланса между технологическим развитием и человеческим фактором.

Заключение

Проведенное исследование психологических аспектов цифровой трансформации инженерного мышления позволяет сделать вывод о том, что современные технологические изменения приводят к формированию принципиально нового типа профессионального сознания инженеров, характеризующегося интеграцией традиционных технических компетенций с качественно новыми когнитивными способностями, психологическими механизмами и поведенческими паттернами. Выявленный парадокс виртуализации свидетельствует о сложном и неоднозначном характере происходящих трансформаций, требующих тщательного психологического анализа и продуманных стратегий поддержки.

Феномен «цифровой интуиции» открывает новые перспективы для понимания природы профессионального мастерства в цифровую эпоху и требует разработки специальных методов диагностики и развития данной способности в рамках образовательных и тренинговых программ. Развитие «гиперпространственного мышления» как новой формы пространственного интеллекта указывает на необходимость пересмотра традиционных подходов к развитию инженерного мышления и создания инновационных образовательных технологий, основанных на использовании виртуальной и дополненной реальности. Разработанная типология адаптационных стратегий, включающая технологических первопроходцев, системных интеграторов, адаптивных оптимизаторов и консервативных адаптантов, предоставляет практический инструментарий для персонализации процессов профессионального развития и создания дифференцированных программ поддержки инженеров с различными психологическими характеристиками и профессиональными предпочтениями. Выявленная необходимость формирования адаптивной идентичности как способности к гибкой реконфигурации профессионального «Я» в условиях постоянных технологических изменений подчеркивает важность психологической поддержки инженеров в процессе их адаптации к цифровым реалиям.

Список литературы

1. Андрияшина Л.М., Гузанов Б.Н., Анахов С.В. Инженерное мышление: векторы развития в контексте трансформации научной картины мира // Образование и наука. 2023. № 8. С.12–48.

2. Гура А.Ю., Куземина Е.Ф. Интуиция как девайс познания в эпоху цифровизации: преимущества и опасности применения // Общество: философия, история, культура. 2024. № 11. С. 63–70.
3. Жемерикина Ю.И., Жемерикин О.И., Посохова А.В., Талалуева Т.А. Конкурентоспособность инженерных кадров в условиях цифровой экономики // Инновации и инвестиции. 2025. № 2. С. 258–261.
4. Жемерикина Ю.И. Талалуева Т.А. Мягкие навыки как элемент профессиональной подготовки будущих специалистов // Современное профессиональное образование. 2025. № 2. С. 160–163.
5. Жемерикина Ю.И., Жемерикин О.И., Посохова А.В., Талалуева Т.А. Взаимосвязь категорий «эмоциональный интеллект» и «конкурентоспособность» в контексте современного рынка труда // Экономика строительства. 2024. № 10. С. 10–12.
6. Жемерикина Ю.И., Войтикова М.А. Концептуальные подходы к изучению психологических факторов конкурентоспособности инженерных кадров // Живая психология. 2025. Т. 12. № 5 (61). С. 51–64.
7. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. О понятии «инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф. / Т.Н. Шамало (отв. ред.). 2015. С. 3–9.
8. Ухина Т.В., Межевникова О.П. Процесс познания и трансформация сознания в эпоху интернета // Сервис+. 2022. №1. С. 84–92.
9. Шейнбаум В.С., Никольский В.С. Инженерная деятельность и инженерное мышление в контексте экспансии искусственного интеллекта // Высшее образование в России. 2024. №6. С. 9–27
10. Шубас М.Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс: стиль мышления, картина мира, мировоззрение. Вильнюс: Минтис, 1982. 173 с.
11. Barr R.B. Tagg J. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education // Change: The Magazine of Higher Learning. 1995. V. 27. № 6. P.13–25.
12. Petroski H. To Engineer Is Human: The Role of Failure in Successful Design. New York: Vintage Books, 1992. 251 p.
13. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1984. 374 p.
14. Sheppard S., Macatangay K., Colby A., Sullivan W. Educating Engineers: Designing for the Future of the Field. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008. 242 p.
15. Vincenti W.G. What Engineers Know and How They Know It: Analytical Studies from Aeronautical History. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990. 336 p.

Об авторах:

ЖЕМЕРИКИНА Юлия Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 78); e-mail: zhemerikina@mirea.ru

ВОЙТИКОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, кафедры гуманитарных и социальных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 78); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru

Digital transformation of engineering thinking: new psychological realities and adaptation strategies

Yu.I. Zhemerikina, M.A. Voytikova

MIREA – Russian Technological University, Moscow

The aim of this article is to explore the psychological mechanisms of the transformation of engineering thinking under digitalization and to identify effective strategies for engineers' adaptation to new technological realities. The study establishes that digital transformation leads to the formation of hybrid engineering thinking, integrating traditional technical competencies with new cognitive patterns. A paradox of virtualization has been revealed: the deeper engineering activity is immersed in the digital environment, the more critical the ability to materialize virtual models becomes. The phenomenon of digital intuition has been identified—a new type of professional perception that enables engineers to anticipate the behavior of complex algorithmic systems. The main adaptation strategies have been outlined, including the development of skills for interacting with artificial intelligence as a partner in solving engineering tasks, building resilience against digital burnout, and creating a flexible professional identity under conditions of constant technological change.

Keywords: *digital transformation, engineering thinking, cognitive processes, adaptation strategies, psychological barriers, virtual reality, artificial intelligence, psychology of professional activity.*

Принято в редакцию: 15.01.2026 г.

Подписано в печать: 24.04.2026 г.

Операциональная модель и методика оценки функционального состояния инженера-конструктора в цифровой деятельности

Н.В. Копылова, П.В. Тюлин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье предложена структурно-операциональная модель встроенной диагностики функционального состояния специалиста цифрового конструкторского труда и методика его оценки с помощью сенсорной компьютерной мыши. Обоснован мультимодальный принцип диагностики, объединяющий самоотчёт, поведенческие показатели взаимодействия с интерфейсом, фотоплетизмограмму и электрокожную активность. Описан протокол регистрации «in situ» при выполнении типовых задач в САД-системе, набор индикаторов, правила их предварительной обработки и интеграции в композитный индекс функционального состояния. Показано, что методика может использоваться для эмпирической проверки динамики функционального состояния инженеров-конструкторов по критериям результативности и «цены деятельности».

Ключевые слова: функциональные состояния, инженер-конструктор, сенсорная компьютерная мышь, САД, фотоплетизмограмма, электрокожная активность, динамика мыши, встроенный мониторинг, мультимодальная диагностика.

Изучение функционального состояния и работоспособности относится к ключевым направлениям психологии труда и инженерной психологии. В прикладном контексте функциональное состояние рассматривается как динамическая структура регуляции деятельности, связанная с эффективностью, безопасностью труда, сохранением здоровья и профилактикой утомления, монотонии и стрессовых реакций [3].

В цифровом труде возрастает доля интеллектуально-операторских задач: высокая информационная плотность, длительное поддержание внимания и частые переключения между микрозадачами создают условия для быстрых колебаний напряжения и утомления. Поэтому эпизодические опросы, медицинские осмотры и разовые тестирования недостаточно чувствительны к текущей динамике состояния и могут нарушать естественный ход работы.

Междисциплинарные обзоры подчёркивают мультисистемный характер стресс-реакций и необходимость учитывать контекстные факторы [8, с. 10]. В отечественной литературе функциональное

состояние трактуется как динамическая структура, обеспечивающая приспособление к требованиям деятельности и формирующаяся на психологическом уровне регуляции поведения [3].

Цель статьи – обосновать мультимодальную модель динамики работоспособности инженера-конструктора в условиях цифрового операторского труда и определить принципы её ненавязчивой реализации с использованием данных взаимодействия с компьютером и встроенных сенсоров, включая сенсорную компьютерную мышь, в логике мониторинга «in situ» [9, с. 51].

Диагностика функционального состояния осложняется тем, что оно не наблюдается непосредственно, а проявляется через комплекс симптомов и зависит от контекста. Одни и те же требования могут вызывать разные состояния и стратегии поведения, а сходные физиологические изменения – иметь разные психологические интерпретации [8]. Поэтому для эмпирических исследований необходима операциональная модель, связывающая регистрируемые показатели с требованиями деятельности и критериями её эффективности.

Ключевым методологическим требованием является разграничение уровней описания. Субъективный уровень представлен переживаемыми признаками состояния (напряжение, тревога, сонливость, усталость). Поведенческий уровень фиксирует изменения эффективности выполнения задач, динамику ошибок и параметры взаимодействия с инструментами. Психофизиологический уровень охватывает показатели активации и напряжения функциональных систем (электродермальную активность, температуру кожи, двигательную активность), а также более медленные эндокринные маркеры, для которых значимы суточные ритмы [8].

В структурно-интегративном подходе функциональное состояние описывается как относительно устойчивая структура актуализируемых внутренних средств, которая отражает механизмы регуляции деятельности и обуславливает её эффективность [3].

Такое понимание задаёт требования к диагностике: интерпретация состояния должна объединять результаты работы и показатели разных уровней проявления, поскольку «оптимальное» состояние всегда соотносено с задачей и условиями её выполнения [3, с. 18].

Предлагаемая нами модель опирается на структурно-интегративное понимание функционального состояния как динамической структуры регуляции деятельности и задаёт три уровня индикаторов: 1) психофизиологические маркеры активации и напряжения; 2) поведенческие признаки выполнения задач и взаимодействия с интерфейсом; 3) субъективные признаки состояния, используемые как «якорь» интерпретации и критерий согласованности каналов.

Основным требованием модели является привязка индикаторов к конкретному виду деятельности – разработке конструкторской документации

в CAD-среде (CAD, от англ. Computer-Aided Design, то есть система автоматизированного проектирования) – и к расширенным критериям эффективности: результативности, стабильности качества и «цене деятельности».

Встроенная (in situ) диагностика реализуется с использованием сенсорной компьютерной мыши КПФ-01 как рабочего инструмента, применяемого непосредственно в процессе деятельности [5].

Результатом применения модели является количественный композитный индекс функционального состояния (ИФС), его качественная интерпретация в зонах «оптимум – напряжение – утомление» и решение о необходимости дополнительной диагностики или регуляторных вмешательств.

Структура предлагаемой модели представлена на рис. 1.



Рис. 1. Структурно-операционная модель встроенной диагностики функционального состояния инженера-конструктора

На рис. 1 представлена логика встроенной диагностики функционального состояния инженера-конструктора в цифровой деятельности. Интерпретация данных строится с учётом параметров профессиональной задачи – типа CAD-операций, временных ограничений и требований к качеству конструкторской документации. В ходе работы регистрируются три группы показателей: психофизиологические, поведенческие и субъективные. К психофизиологическим относятся сигналы, регистрируемые сенсорной компьютерной мышью, к поведенческим – параметры работы с интерфейсом, к субъективным – краткий самоотчёт о текущем состоянии. Их интеграция служит основой для оценки и интерпретации функционального состояния.

На этапе интеграции показатели стандартизируются относительно индивидуального фона и объединяются в композитный индекс функционального состояния. Результатом диагностики являются оценка текущего состояния, его отнесение к одной из зон («норма – напряжение

– утомление») и рекомендации по саморегуляции. Пороги интерпретации уточняются по данным самоотчёта и внешним критериям деятельности.

Для предложенной модели важно учитывать, что работоспособность поддерживается как автоматизированными, так и осознанными механизмами саморегуляции. По мере усложнения задачи возрастает роль сознательного контроля. Это позволяет сохранить результативность деятельности, но нередко сопровождается увеличением её субъективной «цены». Поэтому оценка функционального состояния должна учитывать не только ошибки и скорость работы, но и признаки напряжения, усилия и утомления [2, 3, 10].

Эмпирические данные показывают, что готовность работника отслеживать изменения функционального состояния и использовать осознанные приёмы саморегуляции для предотвращения развития деструктивных состояний связана с ростом профессиональных достижений при сохранении здоровья и психологического благополучия [2, с. 53]. В условиях кратковременной напряженности особое значение имеет способность формировать «целевое» функциональное состояние – состояние высокого соответствия требованиям профессиональных задач и правилам организационного поведения в конкретной ситуации [2, с. 57].

В отношении утомления важно подчеркнуть его многокомпонентный характер. В психологической перспективе утомление может трактоваться не только как «негативное последствие работы», но и как состояние, связанное с контролем целей; в таком подходе усталость рассматривается как эмоциональный сигнал, играющий адаптивную роль в управлении целями [10]. Это позволяет избегать упрощения, когда снижение производительности автоматически приписывается истощению ресурсов: в ряде случаев наблюдаемое ухудшение результатов отражает изменение мотивации, стратегии или распределения внимания.

Для систематизации диагностических подходов выделим четыре взаимодополняющих класса методов: психометрические, поведенческие, психофизиологические и цифровые следы взаимодействия с компьютерными устройствами (см. табл. 1).

Психометрические методики фиксируют субъективную составляющую функционального состояния и широко применяются в исследованиях стресса и утомления. Самоотчёт позволяет судить о переживаемых аспектах состояния, которые не всегда прямо отражаются в показателях эффективности из-за компенсаторных усилий. В предлагаемой модели он используется как дополнительный источник информации и сопоставляется с поведенческими и психофизиологическими показателями.

Перспективным дополнением к традиционным опросникам выступают психосемантические процедуры описания функционального состояния, позволяющие реконструировать индивидуальную систему

значений, связанных с переживанием состояния, и тем самым связать диагностику с контекстом «человек – работа» [1, с. 34]. В психосемантике функционального состояния возможно не только сопоставлять разные состояния по единому набору шкал, но и получать косвенную информацию о том, как сам респондент организует оценивание и различает оттенки переживаний [1, с. 35].

Таблица 1

Карта методов диагностики функционального состояния

Класс методов	Что измеряют	Сильные стороны	Ограничения/ риски интерпретации
Психометрические (самоотчёт)	Субъективный стресс, устомление/ сонливость, аффект, симптомы	Простота; наличие валидированных шкал; прозрачная интерпретация	Реактивность; социальная желательность; ограниченная частота измерений
Поведенческие (эффективность и ошибки)	Скорость, точность, число ошибок, замедление, устойчивость выполнения	Непосредственная связь с результативностью деятельности	Зависимость от задачи и контекста; компенсаторные стратегии могут «скрывать» состояние
Психофизиологические (биосигналы)	Показатели активации/ напряжения (EDA), температура кожи, двигательная активность; эндокринные маркеры	Относительная объективность; чувствительность к динамике	Артефакты; требования к протоколу и биоритмам; неоднозначность интерпретации одиночных сигналов
Цифровые следы (мышь/ клавиатура)	Кинематика движений, паузы, клики; при наличии сенсоров – давление/ контакт	Ненавязчивость; высокая частота; потенциал персонализации моделей	Зависимость от устройства и его настроек, а также от факторов, не связанных непосредственно с функциональным состоянием, включая обученность, стиль работы и особенности задачи.

На практике это реализуется, например, через семантический дифференциал: совмещение классических шкал состояния и семантического дифференциала позволяет анализировать не только уровни выраженности симптомов, но и смысловую структуру описания текущего и

предпочитаемого состояний, что повышает интерпретируемость данных при выраженных межиндивидуальных различиях [1].

Показателен пример исследования утомления в строительной отрасли, где анализировались факторы риска профессиональной усталости и их связь с физическими и когнитивными показателями. В выборке 606 работников показано, что самооценка утомления связана с переживаемыми трудностями выполнения задач, при этом подчёркивается необходимость интерпретации результатов в контексте условий труда и индивидуальных различий [12]. Для цифрового труда аналогичная логика предполагает совместный анализ субъективных признаков перегрузки, параметров деятельности и режима работы.

Поведенческие показатели включают скорость, точность, ошибки, устойчивость внимания и темп работы. В цифровом труде особое значение имеют параметры движения мыши, клики, паузы и динамика ввода, поскольку они регистрируются без дополнительной нагрузки на пользователя и могут отражать изменения внимания, напряжения и утомления.

В исследовании «Under Pressure» предложен комплексный подход к оценке стресса пользователей компьютера на основе сочетания самоотчёта, поведения и сенсорных данных. Протокол включал 30-минутную сессию и манипуляции, направленные на индуцирование стрессовых условий; использовались сенсоры, интегрированные в клавиатуру и мышь, а также носимый браслет. Показано, что комбинированные признаки позволяют дифференцировать стрессовые и нестрессовые условия [9].

Такая операционализация повышает внутреннюю валидность, но ограничивает переносимость в естественные условия, где стрессоры менее контролируемы и более разнообразны. Следовательно, встроенная диагностика требует проверки устойчивости маркеров на реальных рабочих задачах и при вариации контекста.

В работе D. Carneiro с соавторами предложена оценка стресса во время онлайн-экзаменов на основании параметров использования мыши; подчёркивается, что при входе в стрессовую ситуацию изменяется микродинамика взаимодействия с устройством, а модели должны учитывать индивидуальные различия [6]. Тем самым фиксируется принцип персонализации: межиндивидуальные различия в стиле работы с мышью могут быть сравнимы по масштабу с изменениями, обусловленными текущим функциональным состоянием.

В исследовании T. Dias da Silva и M. Postma-Nilsenová рассмотрены перспективы оценки внимания по цифровым следам взаимодействия с компьютером. Авторы изучали связь непроизвольного отвлечения внимания с параметрами динамики движений мыши и показали, что эти параметры могут отражать колебания внимания в процессе выполнения когнитивной задачи [7]. Для диагностики

функционального состояния это важно, поскольку внимание одновременно входит в структуру работоспособности и участвует в её компенсации.

При анализе цифровых следов важно учитывать, чем именно обусловлены изменения регистрируемых показателей: функциональным состоянием пользователя, особенностями задачи, индивидуальным стилем работы или техническими параметрами устройства.

Психофизиологические показатели дают информацию об активации функциональных систем организма и широко применяются при оценке напряжения и стресс-реакций. Однако физиологическая активация может отражать не только стресс, но и физическую активность, эмоции, температуру среды и время суток, поэтому единичные сигналы требуют контекстной интерпретации [8].

В практическом плане для предлагаемой методики значимы психофизиологические сигналы, регистрируемые сенсорной компьютерной мышью КПФ-01. Их использование требует контроля качества контакта с датчиками, пропусков сигнала, искажений записи, вызванных движением руки, и условий регистрации, иначе наблюдаемая динамика может быть ошибочно связана с психологическим состоянием.

Полевое применение носимых технологий иллюстрирует «technology probe» для домашней компьютер-ассистированной физиотерапии. В работе демонстрируется 7-дневное использование носимого устройства с записью сенсорных данных у пациентов, что показывает реализуемость длительного мониторинга в естественных условиях [11, с. 2541]. Методически такие исследования важны для оценки приемлемости технологии, соблюдения режима измерений и устойчивости сигналов.

Для интеграции психофизиологических данных в диагностику функционального состояния необходимо учитывать качество сигнала, контекст измерений и соответствие интерпретации психологическим компонентам состояния. В противном случае возможны ошибки при выводах о состоянии и тем более – при выводах о причинности, что подчёркивается в междисциплинарных обзорах стресса и здоровья [8].

Ключевая методическая проблема мониторинга состоит в выборе критериев функционального состояния и способов проверки диагностической модели. Для её решения целесообразно сочетать самоотчёт, поведенческие и психофизиологические показатели как взаимодополняющие источники данных, а качество модели оценивать по связи с результативностью деятельности и ошибками.

Мультимодальный подход может быть ориентирован на две разные прикладные задачи. Первая состоит в поддержке пользователя, в том числе через рекомендации по режиму работы и перерывам. Вторая связана с диагностикой рисков, способных повлиять на качество деятельности. Соответственно, в первом случае на первый план выходят субъективное благополучие и приемлемость обратной связи, а во втором – прогностическая валидность маркеров ошибок и сбоев.

Учёт индивидуальной нормы пользователя является важным условием повышения валидности встроенной диагностики по цифровым следам, поскольку исследования динамики движений мыши показывают существенную роль межиндивидуальных различий [6].

Индикаторы функционального состояния должны быть связаны как с самим оцениваемым состоянием, так и с внешними результатами деятельности, включая ошибки, снижение качества работы и другие неблагоприятные изменения. Необходимы также процедуры контроля качества данных и исключения искажённых участков записи.

Для прикладного мониторинга важно заранее определить компоненты эффективности, которые будут служить критериями валидации: результативность, «цена деятельности» и способ выполнения. Это позволяет связать встроенные индикаторы с профессиональными нормами и динамикой саморегуляции [2, 3].

В качестве средства контактной регистрации предлагается использовать сенсорную компьютерную мышь КПФ-01, функционально совместимую со стандартной мышью и обеспечивающую одновременную регистрацию фотоплетизмограммы, фазической кожно-гальванической активности и тонического электрокожного сопротивления непосредственно в процессе работы инженера-конструктора [5, с. 28–30].

Регистрация проводится при выполнении типовых операций разработки и оформления конструкторской документации в САД-среде (КОМПАС-3D). Внешними критериями первичной валидации служат качество документации, соблюдение сроков и, при необходимости, нормативные значения трудоёмкости [3, 4].

Протокол регистрации может быть организован по двум схемам. Первая предполагает непрерывную запись сигналов и динамики мыши на протяжении рабочей смены с разметкой значимых событий, включая перерывы, совещания и этапы проверки. Вторая включает индивидуальную калибровку в начале смены и последующую регистрацию показателей в естественной деятельности с пересчётом относительно индивидуального базового уровня.

По данным фотоплетизмограммы рассчитываются интервальные ряды сердечного ритма с контролем искажённых участков записи. Для электрокожных показателей выделяются фазический и тонический компоненты. Поведенческий канал включает параметры микродинамики движений мыши и цифровые следы взаимодействия с интерфейсом – скорость, ускорение, паузы и частоту кликов, чувствительные к изменениям напряжения и утомления [9, с. 51–54].

Для каждого периода регистрации рассчитываются стандартизированные отклонения показателей относительно индивидуального фона. На этапе апробации индекс функционального состояния задаётся как алгебраическая сумма z-оценок ключевых индикаторов с учётом направленности их связи с функциональным состоянием:

$$I_{\text{ФС}} = z(\text{HR}) - z(\text{RMSSD}) + z(\text{SCL}) + z(\text{SCR}_{\text{freq}}),$$

где $I_{\text{ФС}}$ – интегральный индекс функционального состояния: чем выше значение, тем больше выраженность неблагоприятного состояния в выбранной операционализации.

HR – частота сердечных сокращений, уд/мин;

RMSSD – корень из среднего квадрата разностей соседних интервалов между последовательными сердечными сокращениями, мс;

SCL – тонический уровень кожной проводимости;

SCR_{freq} – частота фазических кожно-гальванических реакций за заданный интервал наблюдения.

Таблица 2

Показатели методики и правила их расчёта

Канал/ сигнал	Показатель	Правило расчёта (окно, единицы)	Интерпретация в модели функционального состояния
ФПГ (фотоплетизмограмма)	ЧСС (HR) (Частота сердечных сокращений)	Среднее HR за окно 30–60 с; изменение относительно индивидуального фона	Рост HR при неизменной нагрузке – индикатор активации/напряжения
	Вариабельность сердечного ритма HRV (RMSSD)	RMSSD по рядам RR за 2–5 мин; RR – интервалы между последовательными сердечными сокращениями, мс; изменение относительно фона	Снижение RMSSD – признак напряжения/утомления
ЭКП (Электрокожные показатели): ЭКС (SCL, электрокожное сопротивление)/ КГА (SCR, кожно-гальваническая активность)	Тонический уровень электрокожной активности (ЭКС)	Среднее значение за 30–60 с; контроль дрейфа	Рост тонуса – общая активация, чувствителен к стрессу
	Фазическая кожно-гальваническая реакция (КГР)	Частота/ амплитуда реакций в окне 30–60 с	Учащение реакций – эмоциональное напряжение, реактивность
Данные мыши (журнал событий)	Темп движений	Средняя скорость/ ускорение курсора в окне 1–3 мин	Замедление и рост вариативности – утомление/ снижение внимания
	Паузы и микропаузирование	Доля пауз > 1 с и > 3 с; частота остановок	Рост пауз – снижение устойчивости внимания или экономизация усилий
Работа (критерий)	Стабильность качества конструкторской документации (КД)	Число замечаний/ нормоконтроля/ возвратов на доработку за единицу времени	Рост замечаний при росте индекса ФС – критерий валидности

Валидность индекса функционального состояния оценивается по трём группам критериев: субъективным оценкам текущего состояния, поведенческим индикаторам эффективности и ошибок, а также внешним производственным показателям – соблюдению сроков и количеству замечаний нормоконтроля.

Предлагаемая методика может использоваться для эмпирического изучения изменений функционального состояния инженеров-конструкторов в реальной профессиональной деятельности, а также для разработки индивидуализированных мер профилактики утомления и поддержания оптимального рабочего состояния [2, с. 57].

В статье обоснована структурно-операционная модель встроенной диагностики функционального состояния инженера-конструктора в САД-деятельности. Модель согласует психофизиологические, поведенческие и субъективные индикаторы с требованиями конкретной деятельности и расширенными критериями эффективности.

Предложена методика регистрации и расчёта показателей с применением сенсорной компьютерной мыши и цифровых следов взаимодействия с интерфейсом (см. табл. 2). Описаны два варианта протокола, предварительная обработка данных и интеграция индикаторов в композитный индекс функционального состояния.

Дальнейшая работа предполагает эмпирическую апробацию методики в реальной конструкторской деятельности: проверку надёжности индикаторов, калибровку порогов по индивидуальному фону и внешним критериям качества, оценку прогностической валидности индекса и тестирование персонализированных форматов обратной связи.

Список литературы

1. Абдуллаева М.М. Особенности психосемантического описания функциональных состояний // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 34–50.
2. Кузнецова А.С., Титова М.А., Злоказова Т.А. Психологическая саморегуляция функционального состояния и профессиональная успешность // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 51–68.
3. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история развития и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 13–33.
4. Типовые нормативы времени на разработку конструкторской документации. ШИФР 13.01.01 (утв. ФГБУ «НИИ ТСС» Минтруда России 07.03.2014 № 003) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/typovye-normativy-vremeni-na-razrabotku-konstruktorskoi-dokumentatsii/>.
5. Универсальная психофизиологическая лаборатория – БиоМышь. Компьютерная мышь с датчиком пульса. Руководство пользователя. М.: ООО «НейроЛаб», 2008–2017. 100 с. URL: <http://bio-mouse.ru/>
6. Carneiro D., Novais P., Pêgo J.M., Sousa N., Neves J. Using Mouse Dynamics to Assess Stress During Online Exams // Hybrid Artificial Intelligence Systems

- (HAIS 2015). Lecture Notes in Artificial Intelligence. V. 9121. Cham: Springer, 2015. P. 345–356.
7. Dias da Silva T., Postma-Nilsenová M. Wandering minds, wandering mice: A direct test of the link between mind wandering and human–computer interaction // *Computers in Human Behavior*. 2020. V. 112. Art. 106453.
 8. Ganster D.C., Rosen C.C. Work Stress and Employee Health: A Multidisciplinary Review // *Journal of Management*. 2013. V. 39(5). P. 1085–1122.
 9. Hernandez J., Paredes P., Roseway A., Czerwinski M. Under Pressure: Sensing Stress of Computer Users // *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '14)*. New York: ACM, 2014. P. 51–60.
 10. Hockey R. *The Psychology of Fatigue: Work, Effort and Control*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. xv+272 p.
 11. Huang K., Sparto P., Kiesler S., Smailagic A., Mankoff J., Siewiorek D. A Technology Probe of Wearable In-Home Computer-Assisted Physical Therapy // *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '14)*. New York: ACM, 2014. P. 2541–2550.
 12. Zhang M., Murphy L.A., Fang D., Caban-Martinez A.J. Influence of fatigue on construction workers' physical and cognitive function // *Occupational Medicine*. 2015. V. 65(3). P. 245–250.

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), nvkopylova@mail.ru

ТЮЛИН Павел Вячеславович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), tyulin.pavel@gmail.com

Operational model and methodology for assessing the functional state of a design engineer in digital work

N.V. Kopylova, P.V. Tyulin

Tver State University, Tver

This article presents a structural-operational model for the embedded assessment of the functional state of specialists engaged in digital design work, together with a methodology for its evaluation using a sensor computer mouse. The study substantiates a multimodal diagnostic approach that combines self-report, behavioral indicators of interaction with the interface, photoplethysmography, and electrodermal activity. It describes an in situ recording protocol for typical tasks performed in a CAD environment, as well as the set of indicators, the rules for their preliminary processing, and their integration into a composite functional state index. The proposed methodology may be used for the empirical assessment of changes in the functional state of design engineers according to the criteria of performance and the «cost of activity».

Keywords: *functional states, design engineer, sensor computer mouse, CAD, photoplethysmography, electrodermal activity, mouse dynamics, embedded monitoring, multimodal diagnostics.*

Соотношение интеллектуальных особенностей и мотивационно-ценностной структуры личности сотрудников государственной службы

И.Н. Носс¹, Т.И. Бородина²

¹ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
г. Москва

²ФГКВОУ ВО «Военный университет МО РФ имени князя Александра
Невского» Минобороны РФ, г. Москва

В статье представлен эмпирический материал, подтверждающий, что мыслительные и мотивационные переменные детерминируют успешность служебно-профессиональной деятельности сотрудников госслужбы. В исследовании на смешанной по полу, возрасту, профессиональной принадлежности, месту проживания и уровню результативности труда выборке (6787 чел.) посредством корреляционного анализа соотнесены показатели мотивационно-ценностной структуры и параметры мыслительных процессов у респондентов. Мотивационно-ценностная сфера и интеллектуальные переменные изучались путем применения анкетно-тестовых средств (М-профиля Ричи-Мартин, SPM Равена, IST Амтхауэра, КОТ Вандерлика, методики Фланагана), а соотношения показателей исследовались в процессе корреляционного анализа данных. В качестве экспериментального дизайна был применен «рекуррентный институциональный цикл» по Д. Кэмпбеллу. Выявлены структуры мотивов-ценностей у эффективных и неэффективных сотрудников и корреляционные связи мотивов-ценностей с параметрами мыслительных функций.

Ключевые слова: *мотивационно-ценностное пространство, интеллект, служебно-профессиональная деятельность, триангуляционная система: «мышление – мотивация – деятельность», корреляционный анализ данных, гедонизм, амбициозность, самосовершенствование, самореализация, «рекуррентный институциональный цикл».*

Введение

Триангуляционная модель «мышление – мотивация – деятельность» предполагает, что мыслительные и мотивационно-смысловые (ценностные) переменные детерминируют успешность труда персонала. Именно поэтому точки связи мотивации и интеллекта вскрывают реперные пункты, которые позволяют делать выводы о способах и характеристике эффективности служебно-профессиональной деятельности сотрудников силовых структур. То есть, соотношение операционной и мотивационной частей действий формируют продуктивность труда.

© Носс И.Н.,
Бородина Т.И., 2026

Соотношение мотивации и мыслительных способностей – это всеобщая проблематика исследований личности, относящихся к любой сфере профессиональной деятельности людей. Мотивационно-ценностное пространство личности связано с уровнем и особенностями интеллектуальных характеристик человека. Во-первых, это происходит посредством интеллектуальных ценностей, которые являются ведущими в структуре сознания человека [17, 19, 20]. Во-вторых, сам способ и характеристики мышления во многом определяют специфику выбора и присвоения ценностей человеком, которые становятся его мотивами в выборе и профессии, и профессионализации в целом. В-третьих, мотивационно-ценностное пространство активно влияет на когнитивно-аффективную сферу личности, и на характеристики мышления индивида [18]. И, наконец, в-четвертых, и мотивация человека, и интеллектуальные способности определяют уровень продуктивности его деятельности.

Мотивационно-ценностное пространство и пространство мышления, хотя и связаны, как и все характеристики личности, но имеют особый динамично-расплывчатый, нечетко обозначенный экспериментально-теоретический паттерн.

1. Обзор литературы наглядно демонстрирует отсутствие понятного, общепринятого упорядочения структурных элементов мотивационно-ценностной сферы личности. Поэтому иерархические мотивационно-смысловые системы относительно легко деформируются в зависимости от контекста. Наиболее распространенная классификация различает логические, этические и эстетические ценности, здесь же обнаруживаются и интересующие нас интеллектуальные основания мотивационно-ценностного пространства.

Р. Марин к интеллектуальным ценностям относит гуманистические, научные и технические ценности [20]. У Ф. Леоката интеллектуальные ценности появляются для демонстрации правды, знаний и рациональности [19]. Е. Эрвилла связывает интеллектуальные ценности с «рациональной природой человека», определяя интеллектуальные ценности как основные добродетели когнитивного развития людей (грамотность, креативность, рефлексия) в противовес антивалорам (аморальным ценностям): неграмотности, невежеству, догматизму [17].

Согласно М. Шелеру, понятие «ценность» имеет две плоскости рассмотрения. Первая плоскость основывается на идее иерархии ценностей, разделяя это понятийное пространство на доминантные и арьергардные ценности. Вторая плоскость – это ценностные модальности: чувственные («приятное» – «неприятное»), материальные, витальные (чувство здоровья, болезни, старения, истощения, жизненной силы и т.д.), духовные («прекрасное» – «безобразное» – в сфере эстетики, «справедливое» и «несправедливое» – в области этики, ценности «познания истины»), ценности святости («святого» и «не-святого» – в религиозной модальности), которые являются базисом выбора ценностей по значимости для

личности. Именно у М. Шелера ценность познания становится центральным пунктом, который влияет на всю картину предпочтений личности [2].

Таким образом, интеллектуальные ценности «вращаются» вокруг истины, знаний, исследований и рациональности, не только зеркально отражая, но и критикуя реальность, влияя на нее [6].

2. Само понятие «интеллект» дискуссионно. Ж. Пиаже определяет интеллект как усилитель мобильности психических структур [10]. Б.Г. Ананьев выдвинул гипотезу энергоинформационного плана о наличии функциональных и мотивационных механизмов психических процессов, как совокупность структурированных и иерархически выстроенных познавательных процессов, целостно функционирующих в сознании человека [3]. Интеллект рассматривается как иерархическая структура, где на нижнем уровне находятся энергетические характеристики интеллекта, а на высшем – структура мышления, личностные смыслы и пр., которые исследуются в педагогическом, биологическом, когнитивном, кибернетическом и психометрическом контекстах. Причем связи между познавательными процессами образуют монофакторную (Ч. Спирмен, Р.Б. Кеттелл), полифакторную (П. Торндайк, Л. Терстоун), внефакторную (Г. Айзенк) и иерархическую (Ф. Вернон) структуры [5]. Теоретические обоснования интеллекта показаны в табл. 1.

Таблица 1

Основные содержательные черты и определения интеллекта

Содержание понятия «интеллект»	Автор
Реализация функции регуляции поведения	В.Н. Дружинин
Общая способность приспособления к новым условиям	В. Штерн
Способ приобретения знаний	Л. Полани
Абстрактное понятие, упрощающее и суммирующее поведенческие характеристики	Д. Брайант, Дж. Томпсон
Интеллект как система логических операций и проявляется в адаптивности	Ж. Пиаже
Интеллект есть система ориентировки на существенные отношения решаемой задачи	П.Я. Гальперин
Умственная активность	М.К. Акимова
Активность, саморегуляция и работоспособность – это факторы интеллектуальной продуктивности	Э.А. Голубева
Особая форма организации индивидуального ментального опыта в виде наличных ментальных структур, прогнозируемого ими ментального пространства и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего	М.А. Холодная
Интеллект – уровневые, комбинаторные, процессуальные и регуляторные свойства	Р. Стернберг; М.А. Холодная
Система познавательных процессов, обеспечивающих решение задач	Ю.И. Мельник
Интеллект – это то, что измеряется интеллектуальными тестами	Э. Боринг

Таким образом, интеллект представляет собой совокупность когнитивных особенностей, выполняющих функцию адаптации и регуляции поведения человека, установления оптимальных внутри- и межличностных отношений.

3. В рамках поиска взаимосвязи интеллекта с ценностно-смысловой сферой личности можно обратить внимание на ряд публикаций, показывающих результаты теоретических и прикладных исследований психики студентов, старшеклассников [9], одаренных детей [15], социальных работников [4] и т.д. То есть, применяя «лоскутные» схемы, можно наблюдать на разных выборках однородные результаты, что, подтверждая валидность исследования, вскрывает соотношения интеллекта и мотивационно-ценностной сферы. Это имеет место и в экспериментальных работах, и в теоретических публикациях, показывающих противоречивую палитру мнений: отождествление интеллекта и смысла [21]; отсутствие взаимосвязей между интеллектом и личностными переменными [1]; включение интеллекта в структуру личности («Большая пятерка») [13]; познавательные способности как основы развития ценностно-смыслового пространства человека [3, 14, 16] и др.

Соотношение интеллекта и ценностно-смыслового пространства находится, в плоскости умопостижения и понимания реальности, пиковых смысловых ее состояний и структур и, в рамках мотивационно-мировоззренческих оснований. В этом ключе соотношения интеллекта и мотивационно-ценностных переменных исследовались как взаимосвязи мыслительных функций с так называемыми позиционными и действенными детерминантами поведения и профессиональной деятельности.

С одной стороны, согласно Б.Г. Ананьеву, Е.А. Климову и др. можно говорить о взаимосвязи интеллекта и ценностно-смысловой сферы на основе мотивации поведения человека. С другой стороны, мера сформированности интеллектуальных функций зависит от степени интенсивности интегративного воздействия со стороны понятийной системы, одной из составляющих которой рассматривается мотивационно-ценностная сфера [6].

По мнению В.Э. Чудновского, для раскрытия сущности и механизмов формирования смысла жизни требуется создание абстрактно-теоретического и практического мышления [16]. М.С. Яницкий и А.В. Серый полагают, что психологическими механизмами формирования и развития ценностно-смысловых ориентаций являются индивидуальные особенности протекания психических процессов (мышления, памяти, эмоций и воли), существующие в форме интериоризации, идентификации и интернализации социальных ценностей [14].

Процесс формирования мотивационно-ценностной сферы прямо связан с развитием личности в целом, ее социализацией. Необходимыми факторами ее развития являются умственные (восприятие личностно

значимых явлений и их осознание) компоненты. А.А. Реан подчеркивает взаимосвязь интеллектуального и личностного развития, характеризующуюся высокой степенью познавательной и социальной активности [11].

Изучение связи интеллекта и мотивационно-ценностных образований продолжительное время находится в поле исследовательских интересов психологов. В качестве инструмента их оценки используются известные тестовые, экспериментальные, проективные и качественные методы.

Выявлено, что у респондентов со средним уровнем развития интеллекта отдельные показатели связаны с просоциальными ценностями («воспитанность», «счастье других»), у респондентов с высоким уровнем – с индивидуальными ценностями, выступающими в качестве своеобразных критериев, ориентиров собственного развития («образованность», «самоконтроль», «любовь», «здоровье») [9, с. 165].

В ходе диагностики интеллектуально одаренных детей выявлено изменение мотивационно-ценностной сферы со скрытыми признаками интеллектуальной одаренности, в рамках которой «интеллектуальное упражнение» в рамках психолого-педагогической интервенции привело к изменению ценностно-смыслового пространства на содержательно-смысловом уровне [15].

Таким образом: а) уровень интеллекта может влиять на структуру личностных ценностей (сравнение одаренных/обычных); б) отсутствие реализации интеллектуального потенциала тоже влияет на ценностно-смысловую сферу (сравнение одаренных/деятельных и одаренных/пассивных). В результате эксперимента Т.С. Спешиловой высветилась проблема: стремление к интеллектуальной активизации, а также предрасположенность к данной активности структурируют ценностно-смысловую сферу.

В результате исследования В.А. Бордовского выявлено, что смысложизненные ориентации социальных работников структурированы и сформированы на высоком уровне. Они тесно взаимосвязаны с компонентами эмоционального интеллекта, наибольшее число положительных связей получено между способностью к самомотивации в эмоциональном интеллекте и факторами смысложизненных ориентаций [4].

В исследовании А.И. Комаровой [7] изучались этно-культурно-психологические особенности соотношений ценностей и эмоционального интеллекта, на основе которых стали возможными создание условий профилактики экстремистских настроений и формирование этнической толерантности и развития конструктивных взаимоотношений в молодежной среде.

В качестве промежуточного итога следует отметить, что в литературе определены основные точки соотношений и связей между

мотивационно-ценностной структурой и интеллектуальными особенностями людей.

Методы исследования

Для сопоставления индикаторов проявлений мотивационно-ценностного пространства с показателями уровня и особенностей мышления людей в практике применяются различные как специфические, так и неспецифические методы.

Д.А. Леонтьев [8], В.Ф. Петренко и Е.Е. Насиновская указывают основные методы эмпирического изучения ценностно-смысловой реальности: экспериментальный, психометрический, психосемантический, проективный, качественно-феноменологический (психобиографический), гипнологический и др. В частности, активно используются методики Д.А. Леонтьева; М. Рокича; С. Шварца, Г. Мюррея, Дж. Келли, Ч. Осгуда и др.

Таким образом, исследование мотивационно-ценностных образований осуществляется путем применения психодиагностических способов, вскрывающих содержательные переменные, связанные с мышлением индивида.

Если мыслительные функции и их характеристика доступны в процессе решения определенных задач, то исследование мотивационно-ценностного пространства встречает множество методических проблем.

1. Экспериментальные исследования могут быть направлены на феноменологический и регуляторный аспекты. В первом случае предметом исследования выступают смысловые связи в картине мира, мировоззрение, субъективная семантика, образы в широком смысле слова. Во втором – регуляторные влияния тех или иных индивидуальных особенностей мотивационно-ценностной сферы или индуцированных в экспериментальной ситуации смысловых установок на процессы практической и познавательной деятельности, на решение конкретных или общих задач, влияющие на жизненный путь субъекта. При этом исследования такого рода относятся к реальности только при рассмотрении независимых и опосредующих переменных учитывающих их место в структуре жизненных отношений [8]. То есть, речь ведется о выявлении и оценке так называемых «позиционных» (феноменологических) и «действенных» (функциональных, регуляционных) мотивов-ценностей.

2. Не представляется возможным «в одном исследовании получить одновременно феноменологическую и деятельностную характеристику некоторой смысловой структуры, то есть содержательное описание соответствующего смысла и характеристику его регуляторного эффекта ... психические содержания можно изучать или субъективно, со стороны субъекта, или объективно, с позиции внешнего наблюдателя, но совмещение этих двух перспектив в одном исследовании невозможно» [8, с. 303–304].

Поэтому в нашем исследовании мотивационно-ценностная сфера и интеллектуальные переменные изучались путем применения тестовых средств и статистических соотношений их показателей.

Характеристика экспериментальной выборки. В нашем исследовании на выборке, смешанной по полу, возрасту, профессиональной принадлежности, месту проживания и уровню результативности труда, насчитывающей 6787 чел. (возраст $28,8 \pm 4,8$ лет, женщин 21,1%); эффективные – 3703 чел. (возраст $28,8 \pm 4,9$ лет; женщин 20%); неэффективные – 3084 чел. (возраст $28,7 \pm 4,8$ лет; женщины 24%); 8 специальностей госслужбы из 9 Федеральных округов РФ, посредством корреляционного анализа соотнесены показатели мотивационно-ценностной структуры и параметры мыслительных функций у респондентов.

Методы оценки мотивационно-ценностного пространства. Мы полагаем, что сформированное в сознании респондентов семантическое поле (пространство), состоящее из определенных смыслов, ценностей, идей, мотивов и т.д., во многом определяет мировоззрение, убеждения, поступки, действия людей и качество их жизнедеятельности. Поэтому важным пунктом любого исследования и, в частности семантического, является инструмент диагностики смыслов.

В качестве диагностического инструмента оценки позиционного мотивационно-ценностного пространства испытуемых нами использовался автоматизированный вариант опросника «Мотивационный профиль Ричи–Мартина» [12], интерпретация результатов которого отражала ценностно-смысловую реальность, соответствующую служебно-профессиональному мотивационному пространству сотрудников.

Позиционные личностные ценности исследуемого контингента в процессе их служебно-профессиональной деятельности были нами обозначены в соответствии с 12 мотивационными факторами теста Ричи–Мартина: меркантилизм (МВ) (стремление к материальному благополучию как доминирующей мотивации деятельности); гедонизм (ФУ) (потребность в комфортных условиях труда); пунктуальность (Ст) (мотивирующий фактор – структурированность и четкость деятельности); социофилия (СК) (стремление быть частью профессионального социума, принадлежность к группе, зависимость от коллектива); коммуникабельность (Во) (стремление к общению в группе); самоутверждение (Пр) (потребность в самоутверждении среди коллег); амбициозность (СД) (стремление формировать и решать сложные задачи); властолюбие (ВВ) (стремление властвовать, ставить задачи, руководить, распоряжаться другими людьми); дормоманизм (РП) (потребность в переменах, динамичности деятельности); креативность (Кр) (потребность к творческой работе); личностное развитие (Сс) (стремление к выполнению деятельности, способствующей развитию

личности) и самореализация (ИП) (потребность в реализации своих собственных целей, самоактуализации).

Действенные мотивы-ценности оценивались посредством выявления статистически значимой связи служебно-профессиональной эффективности (продуктивности, результативности, успешности) сотрудников с их мотивационно-ценностными предпочтениями и их связей с показателями тестов интеллекта (продуктивность мышления, скорость мыслительных функций и точность мыслительных операций): с темпом усвоения информации (Прогрессивные матрицы Равена – SPM), ее сохранения (Тест Фланагана), особенностей мыслительных функций (Краткий ориентировочный тест Вандерлика (КОТ) и логикой (субтест «Аналогии» IST Амтхауэра) мышления. Показатели интеллектуальных тестов были соотнесены с результатами выбора респондентами мотивов-ценностей из перечня методики Ричи–Мартина.

С целью подтверждения гипотезы о связи интеллекта и мотивации (ценностно-смыслового пространства) сотрудников в качестве экспериментального дизайна был применен «рекуррентный институциональный цикл» («лоскутный план») по Д. Кэмпбеллу.

Результаты исследования

Первой задачей исследования явилось выявление структуры мотивов-ценностей у эффективных и неэффективных сотрудников. Эффективность определялась экспертным методом и методом оценки практических результатов служебно-профессиональной деятельности. В качестве экспертов выступали руководители подразделений, а оценка результативности осуществлялась посредством анализа объективных итогов труда. Проведя интегративную оценку деятельности с использованием методики парных сравнений, сотрудники были разделены на две «полярные» группы: а) условно «эффективные», получившие $8,29 \pm 0,71$ и более баллов, и б) условно «неэффективные», получившие $2,2 \pm 0,71$ и менее баллов.

Таблица 2

Соотношение средних показателей эффективных ($M_{x_{эф}}$) и неэффективных ($M_{x_{неэф}}$) сотрудников

Средние показатели	Меркантилизм	Гедонизм	Пунктуальность	Социофилия	Коммуникабельность	Самоутверждение	Амбициозность	Властолюбие	Дормоманизм	Креативность	Самосовершенствование	Самореализация
$M_{x_{эф}}$	49,2	49,8	50,9	50,5	50,0	49,9	51,9	50,3	49,0	50,9	52,0	52,1
$M_{x_{неэф}}$	49,3	50,3	50,9	50,6	50,3	49,7	51,1	50,6	49,0	50,8	51,6	51,4

По итогам дисперсионного анализа статистически значимые различия между мотивационно-ценностными переменными эффективных и неэффективных сотрудников (по t-критерию Стьюдента) наблюдались по четырем параметрам: (гедонизм) (доминанта – у неэффективных), (амбициозность), (самосовершенствование) и (самореализация) (доминанта – у эффективных) (см. табл. 2).

С учетом выяснения доминантных признаков ($Mx+\delta x$) наибольшее влияние на успешность труда персонала оказывает только мотивационно-ценностная переменная – «амбициозность» ($Mx_{эф} = 51,9 / Mx_{неэф} = 51,1$).

Анализ соотношений интеллектуальных характеристик эффективных и неэффективных сотрудников показал, что статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) наблюдаются у всех параметров мышления кроме «точности» у субтеста Аналогии (IST) и КОТ, а также у параметра «скорость» – у КОТ (табл. 3).

Таблица 3

Соотношение средних значений тестов оценки мыслительных функций у эффективных ($Mx_{эф}$) и неэффективных ($Mx_{неэф}$) сотрудников

Методика	Средние показатели	$Mx_{эф}$	$Mx_{неэф}$
SPM	продуктивность	53,0	51,4
SPM	скорость	48,8	48,6
SPM	точность	50,5	49,1
Аналогии	продуктивность	52,6	51,7
Аналогии	скорость	49,4	49,3
Аналогии	точность	50,3	49,9
Словарь	продуктивность	49,6	48,1
Словарь	скорость	49,5	49,1
Словарь	точность	51,1	50,3
КОТ	продуктивность	53,1	51,1
КОТ	скорость	50,0	50,0
КОТ	точность	49,6	49,6

Это показывает непосредственную связь и детерминирующую продуктивность служебно-профессиональной деятельности под воздействием развития мыслительных функций персонала, что подтверждает доминирующий вклад интеллекта в эффективность деятельности, выявленный еще в ходе метаанализа Ф. Шмидта.

То есть, на эффективность труда положительно влияют практически все исследуемые параметры интеллекта (продуктивность, скорость и точность) персонала и 4 мотивационно-ценностных фактора: гедонизм (обратная связь), амбициозность, самосовершенствование и самореализация.

Вторая задача исследования состояла в выявлении корреляционных связей мотивов-ценностей с параметрами мыслительных функций респондентов. Результаты корреляционного анализа показаны в табл. 4 и 5.

Учитывая продуктивность мыслительных функций, мы можем наблюдать разделение мотивационно-ценностных позиций на две группы.

Таблица 4

Уровень статистической значимости (α) коэффициентов корреляции между показателями мотивационно-ценностных переменных и параметрами тестов оценки интеллекта (обозначены только значимые коэффициенты на уровне 0,05 и более)

Название методик	Показатели	Меркантилизм	Гедонизм	Пунктуальность	Социофилия	Коммуникабельность	Амбициозность	Властолюбие	Дормоманизм	Самосовершенствование	Самореализация
SPM	Пр	-	0,01	-	-	-	0,001	-	-	0,05	0,001
	Тч	-	0,001	-	0,01	0,01	0,001	-	-	0,05	0,001
Аналогии	Пр	-	-	0,05	-	0,05	-	-	-	-	0,01
	Тч	0,05	-	0,05	0,05	0,05	-	-	0,05	-	0,01
Словарь	Пр	-	-	0,01	-	-	-	-	0,05	0,05	0,05
	Ск	-	-	0,05	-	-	-	-	-	0,05	-
	Тч	-	-	0,05	-	-	-	0,05	0,05	-	0,05
КОТ	Пр	-	0,01	0,05	-	0,05	0,01	-	-	0,001	0,001

Первая группа ценностей отрицательно коррелирует с данным параметром интеллекта. То есть, гедонистические пунктуальные и коммуникабельные тенденции преобладают у низкоэффективных работников, а стремление к перемене, динамике ситуаций, самосовершенствование и возможность самореализации доминируют в мотивационной структуре успешных госслужащих. Скорость протекания мыслительных процессов положительно связана со стремлением людей к самосовершенствованию и отрицательно – с пунктуальностью.

Таблица 5

Уровень статистической значимости (α) коэффициентов корреляции между показателями мотивационно-ценностных переменных и параметрами интеллекта на обобщенной выборке (обозначены только значимые коэффициенты на уровне 0,05 и более)

Показатели	Продуктивность	Скорость	Точность
Меркантилизм	-	-	0,05
Гедонизм	0,01	-	0,001
Пунктуальность	0,01	0,01	0,01
Социофилия	-	-	0,05
Коммуникабельность	0,05	-	0,01
Амбициозность	0,01	-	0,001
Властолюбие	-	-	0,05
Дормоманизм	0,05	-	0,05
Самосовершенствование	0,01	0,05	0,05
Самореализация	0,001	-	0,001

Параметр «точность» мышления прямо связан с меркантилизмом, амбициозностью, дормоманизмом, стремлением к самосовершенствованию

и самореализации специалистов и негативно – с гедонизмом, пунктуальностью, социофилией, коммуникабельностью и властолюбием.

При рассмотрении различий мотивационно-ценностной картины личности эффективных и неэффективных сотрудников следует отметить наличие кардинальных различий в области меркантильных тенденций, властолюбия и креативности (табл. 6).

Таблица 6

Уровень статистической значимости (α) коэффициентов корреляции между показателями мотивационно-ценностных переменных и параметрами интеллекта на полярной выборке

Показатели	Эффективные сотрудники			Неэффективные сотрудники		
	Пр	Ск	Тч	Пр	Ск	Тч
Меркантилизм	-	-	-	0,05	0,05	0,01
Гедонизм	0,05	-	0,05	0,001	-	0,001
Пунктуальность	0,01	0,01	0,05	0,01	0,05	0,01
Социофилия	0,05	-	0,01	-	-	0,05
Коммуникабельность	0,05	-	0,01	0,05	-	0,01
Амбициозность	0,01	-	0,001	0,001	-	0,001
Властолюбие	-	-	0,05	-	-	-
Дормоманизм	0,05	-	0,05	0,05	-	0,01
Креативность	-	-	-	0,05	-	0,05
Самосовершенствование	0,01	0,05	0,07	0,001	0,01	0,05
Самореализация	0,01	-	0,001	0,001	-	0,01

В частности, меркантилизм просматривается по всем параметрам мышления: неэффективные сотрудники меркантильного мотивационно-ценностного уклада дают большую когнитивную продуктивность и более точны в реализации мыслительных функций, на фоне относительно низкой скорости мышления. Властолюбивые респонденты показывают меньшую точность мыслительных операций. Креативные сотрудники имеют более высокую продуктивность и точность выполнения тестовых интеллектуальных задач.

Выводы

В качестве вывода следует заметить, что понятийная основа терминов «интеллект» и «мотивационно-ценностное пространство» довольно динамична и расплывчата. Основываясь на теории деятельности, в которой констатируются операционная и мотивационная ее составляющие, нами экспериментально подтверждено, что уровень и параметрические особенности интеллекта наряду с мотивационно-ценностными переменными влияют на эффективность служебно-профессиональной деятельности, порождая некую триангуляционную систему («мышление – мотивация – деятельность»), в которой интеллект и мотивация связаны между собой, становясь основой успешности труда сотрудников. Подобная картина характерна в отношении мотивационных переменных, связанных с продуктивностью, скоростью и точностью мыслительных функций.

Также получен убедительный эмпирический материал, подтверждающий, что мотивационные переменные, детерминирующие именно успешность служебно-профессиональной деятельности, преобразуются из позиционных в действенные (функциональные) ценностно-мотивационные элементы профессионализации персонала.

Список литературы

1. Айзенк Г. Структура личности. М.: КСП+, 1999. 464 с.
2. Алхасов А.А. Макс Шелер об иерархии ценностей // Вопросы теории и практики: в 2-х ч. Ч. II. Тамбов: Грамота, 2015. № 5 (55): С. 13–15.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
4. Бордовский В.А. Смысложизненные ориентации и эмоциональный интеллект в структуре личности социального работника // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 2. С. 91–100.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 358 с.
6. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Головей. СПб.: СПбУ, 2003. 200 с.
7. Комарова А.И. Культурно-психологические особенности взаимосвязи ценностей и эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2011. 25 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд. М.: Смысл, 2007. 487 с.
9. Парфенова Д.А., Дерманова И.Б. Ценностно-смысловая сфера личности в связи с особенностями интеллектуального развития в период ранней взрослости // Вестник КемГУ. 2013. № 2 (54). Т.1. С. 159–165.
10. Пиаже Ж. Теория интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
11. Психология человека от рождения до смерти: учебник / под ред. А.А. Реана. М.: АСТ: Прайм, 2015. 656 с.
12. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией / под ред. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
13. Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 138–154.
14. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999. 92 с.
15. Спешилова Т.С. Структурные компоненты ценностно-смысловой сферы личности старшеклассников со скрытой формой интеллектуальной одаренности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2013. 23 с.
16. Чудновский В.Э. Смысл жизни как средство теоретического и практического мышления // Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы VI–VII симпозиумов ПИ РАО / под ред. А.А. Бодалева, В.Э. Чудновского и др. Самара, 2002. С. 61–72.
17. Ervillla E. Axiología de la educación. Granada: ediciones TATIANA. 1988. 252 p.

18. Feather N.T. Values, valences, and choice: the influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. 68 (6). P. 1135–1151.
19. Leocata F. *La vida humana como una experiencia de valor, un diálogo con Louis Lavel*. Buenos Aires: centro de formación Salesiana. Estudios Proyecto. 1991. 426 с.
20. Marin R. *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Mignon. 1976. 271 с.
21. Thorndike P., Hagen E. *Measurement and evolution in psychology and education*. New York: Wiley, 1977. 693 p.

Об авторах:

НОСС Игорь Николаевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, г. Москва, Миусская пл., 6); AuthorID: 770306; SPIN-код: 9722-0168; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4474-7053>, e-mail: i.noss@yandex.ru

БОРОДИНА Татьяна Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГКВБОУ ВО «Военный университет МО РФ имени князя Александра Невского» Минобороны РФ (123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14); AuthorID: 920537; SPIN-код: 7424-2098; ORCID <https://orcid.org/0009-0006-4629-2602>, e-mail: takvilona@yandex.ru

The relationship between intellectual characteristics and the motivational and value structure of law enforcement officers

I.N. Noss¹, T.I. Borodina²

¹Russian State University for the Humanities, Moscow

²Military University of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky, Moscow

The article presents empirical material confirming that mental and motivational variables determine the success of the official and professional activities of civil service employees. In the study, the indicators of the motivational and value structure and the parameters of the respondents' thought processes were correlated using a sample of 6,787 people mixed by gender, age, profession, place of residence and level of work performance. The motivational-value sphere and intellectual variables were studied using questionnaire-based testing tools (Ritchie-Martin M-profile, Raven's SPM, Amthauer's IST, Vanderlick's CAT, Flanagan's methodology), and the ratios of indicators were studied in the process of correlation analysis of data. The «recurrent institutional cycle» according to D. Campbell was used as an experimental design. The structures of motives-values among effective and ineffective employees and correlations of motives-values with the parameters of mental functions are revealed.

Keywords: *motivational and value space, intelligence, professional activity, triangulation system: «thinking – motivation – activity», correlation analysis of data, hedonism, ambition, self-improvement, self-realization, «recurrent institutional cycle».*

Принято в редакцию: 17.02.2026 г.

75 Подписано в печать: 30.04.2026 г.

Полоролевые особенности взаимосвязи рефлексии и самоотношения в профессиональной подготовке психологов-консультантов

С.В. Феоктистова

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей взаимосвязи рефлексии и самоотношения у студентов, обучающихся по программам подготовки психологов-консультантов, (820 студентов-магистрантов российских вузов, 400 из которых – мужского пола и 420 – женского). Используются две бланковые методики: методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС) и методика «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина и А.Ж. Салиховой. Выявлено, что процесс развития способности к саморефлексии будущих психологов-консультантов мужского и женского пола, во многом обусловлен полоролевыми особенностями и гендерными стереотипами. Будущие психологи-консультанты мужского пола, в отличие от обучающихся женского пола, в большей степени склонны к замкнутости при высоком уровне саморегуляции и самопривязанности. Женщины, обучающиеся по программам психологического образования и профилю подготовки психологов-консультантов, напротив, склонны к анализу своих состояний и сосредоточению на себе, на своих чувствах и эмоциях, что не может не влиять на качество их психологического консультирования. В результате корреляционных анализов выявлены определенные взаимосвязи между рефлексией и самоотношением студентов мужского и женского пола. Такие связи оказались идентичными, что позволяет говорить о целесообразности разработки и реализации общих программ развития рефлексии, избирательно влияющей на самоотношение будущих психологов-консультантов, с учетом гендерных стереотипов и полоролевого развития специалистов-психологов.

Ключевые слова: рефлексия, самоотношение, саморегуляция, интроспекция, способность к саморефлексии, полоролевые особенности, психологи-консультанты.

Введение

В условиях современного процесса профессиональной подготовки будущих специалистов особое внимание уделяется вопросам самоотношения и рефлексии, которые играют ключевую роль в формировании личностной и профессиональной идентичности [2]. Особенно это касается студентов, выбравших профессию психолога-

консультанта, где самопознание и осознание собственных эмоций становятся основополагающими для успешной психологической практики.

Рефлексия и самоотношение традиционно рассматриваются как профессионально важные качества личности субъекта труда, связанного с взаимодействием с другими людьми и с оказанием им профессиональной, в том числе, и психологической помощи [3].

Самоотношение и рефлексия не только обогащают индивидуальный опыт будущих специалистов, но и способствуют формированию их профессиональной идентичности [13]. В процессе обучения будущие психологи-консультанты учатся принимать свои эмоции и осознавать их природу, что помогает улучшить взаимодействие с клиентами в будущем. Открытость к собственным переживаниям и способность к самоанализу позволяют развивать эмпатию, важную для эффективной психологической практики.

Исследование особенностей взаимосвязи рефлексии и самоотношения у обучающихся представляет собой значимый шаг к пониманию механизмов формирования личностной идентичности и самоосознания будущих психологов. Рефлексия, как процесс осмысления собственных переживаний и действий [14], способствует углублению самоанализа и развитию критического мышления [9]. В свою очередь, позитивное самоотношение формирует основу для уверенности и открытости в профессиональной практике [6].

Теоретический анализ современных психологических исследований в области рефлексии позволяет выделить важную тенденцию, согласно которой данный феномен оказывается тесно связан с множеством других внутриличностных образований.

Так, в работе Е.Ю. Савина отмечается тесная связь рефлексии и протекания мотивационных внутриличностных процессов, а также ценностно-смысловых ориентаций [11]. В исследованиях А.В. Зобкова [8] выявлена тесная взаимосвязь рефлексии с элементами личности, которые отвечают за протекание процессов саморегуляции. Причём, данная связь отражает не только структуру и динамику протекания внутриличностных процессов, но и то, как человек взаимодействует с окружающим миром в деятельностном плане.

В рамках исследований, посвящённых изучению взаимосвязи самоотношения и рефлексии, отмечаются достаточно интересные тенденции. Так, в работе по данной проблематике в контексте изучения данных процессов у студентов высших учебных заведений Т.В. Юрова подчёркивала, что рефлексия по своей сути является специфическим навыком, который позволяет человеку в рамках образовательного процесса, осуществлять оценочную деятельность продуктов своей деятельности, а также проводить аналогичные действия, направленные на других участников образовательного процесса [15].

А.В. Вошинин в рамках своего исследования подготовки специалистов тренерской направленности пришёл к выводу, что для того, чтобы процесс рефлексии носил наиболее продуктивный характер необходимо, чтобы внутриличностные процессы, связанные с отношением человека к самому себе, и, собственно, сами рефлексивные процессы носили определённый характер. Так, он указывал на то, что определённое влияние невротических проявлений психики человека обуславливает то, как будут протекать процессы рефлексии и самоотношения, более того, этот фактор также может оказать значительное влияние и на сам процесс рефлексии, его динамику и развитие [4].

Стоит также отметить результаты исследований А.З. Зака и В.В. Давыдова, которые установили, что процесс рефлексии выступает неотъемлемой частью когнитивных процессов, более того, они полагают, что данные процессы основываются именно на рефлексии. Учёные отмечают, что рефлексия выступает в качестве ключевого инструмента в формировании картины собственного «Я» у человека, а также всей окружающей действительности в целом. Без рефлексии невозможно выстроить рациональное представление о природе и сущности своей личности, осуществлять регуляторную деятельность процессов жизнедеятельности, выстраивания адекватных отношений с самим собой и окружающей действительностью [7].

В.Г. Маралова и А.А. Бодалёв установили, что рефлексия является неотъемлемой частью в процессе оценивания результативности деятельности. Рефлексия выступает той мерой, по которой человек оценивает то, чего он добился в своей жизни, как протекает его бытие, помогает сориентироваться в ценностно-смысловой составляющей бытия. Также она указывает на те области бытия человека, которые необходимо развивать. В данном контексте рефлексия является «внутренним компасом», который помогает человеку сориентироваться внутри себя самого и понять, какие аспекты его бытия необходимо улучшить для дальнейшего обеспечения процесса самореализации [12].

В рамках психологических исследований, посвящённых проблематике самоотношения и рефлексии и того, как они реализуются на различных возрастных этапах, следует упомянуть работу И.В. Арцимович, которая посвящена данной проблематике непосредственно в юношеском возрасте [3]. Так, автором было установлено, что наличие у личности развитой способности к рефлексии даёт ей возможность адекватно выстраивать взаимоотношения с миром, другими людьми и с самой собой, обогащая личность, помогая формировать и укреплять ценностно-смысловые структуры [3].

Ю.С. Мезина и Е.Г. Денисова отмечают, что рефлексия и самоотношение оказывают доминирующее влияние на становление психолога-профессионала [10]. Исследования других авторов, однако, свидетельствуют о достаточно сложном взаимодействии рефлексии и

самооценки и его зависимости от получаемой студентами специальности. Так, будущие психологи характеризуются высокой степенью выраженности обозначенных показателей, что может свидетельствовать об их благосклонном отношении к себе, другим людям и миру в целом [5].

В исследовании Е.А. Андреевой [1] было отмечено, что самоотношение выступает в качестве составного компонента рефлексии, который является одним из ключевых предикторов в процессе становления будущих специалистов различных направленностей. Существует мнение о том, что самоотношение у студентов не только оказывает значимое воздействие на поиск себя в мире профессий, но и выступает в качестве одного из элементов психики, позволяющего осуществлять рациональную и эмоциональную оценку самого себя и своих поступков, тем самым направляя развитие человека [5].

Целью настоящего исследования стало выявление полоролевых особенностей взаимосвязи рефлексии и самоотношения будущих психологов-консультантов. Знания о таких особенностях позволят разработать адресно направленные действенные программы, способные оказывать позитивное воздействие на становление профессиональной важных качеств будущих психологов в процессе их профессиональной подготовки.

Методы

Для организации и проведения данного исследования были использованы две известные бланковые методики, ориентированные на определение уровня развития у испытуемых самоотношения и рефлексии: методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС) и методика «Дифференциальный тип рефлексии», авторами которой являются Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин и А.Ж. Салихова.

Совокупная выборка составила 820 человек, из них 400 – мужчины, 420 – женщины. Возраст испытуемых от 19 до 27 лет.

Использовались количественные и качественные методы математико-статистического анализа: среднее значение, стандартное отклонение, метод корреляционного анализа по Пирсону для выявления достоверной взаимосвязи между компонентами самоотношения и рефлексии. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью пакетов прикладных программ «SPSS Statistic» и «Excel».

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования самоотношения по методике С.Р. Пантелеева (МИС) занесены в табл. 1 и проанализированы. В соответствии с рекомендациями по интерпретации результатов, сырые баллы, полученные в результате опроса испытуемых, были переведены в баллы.

Данные по шкале «Самообвинение» отражают достаточно позитивное отношение к своему «Я», выраженность негативных эмоций находится на среднем уровне ($4,84 \pm 1,77$). Недостаточная удовлетворенность социальным одобрением отражается и в показателях шкалы «Отраженное самоотношение» ($5,30 \pm 2,66$). Выраженность

чувства симпатии по отношению к себе и личностная мотивация к изменению своих качеств соответствует средним показателям по шкалам «Самопринятие» ($5,32 \pm 1,44$) и «Самопривязанность» ($5,34 \pm 1,80$). Согласно значениям по шкалам «Саморуководство» ($6,34 \pm 1,85$) и «Самоуверенность» ($6,78 \pm 2,02$), активность, личностный контроль и уверенность в собственной состоятельности студентов зависит от привычности ситуаций, в которых они находятся, изменение средовых условий приводит к дезорганизации, подчинению внешним воздействиям, снижению уверенности в себе, появлению тревоги. Средние показатели по шкале «Самоценность» ($6,32 \pm 2,12$) указывают на недостаточную уверенность в правильности оценки себя, так как эта оценка может быть снижена за счет критики окружающих.

Таблица 1
Результаты исследования самооотношения будущих психологов-консультантов (общая выборка)

Показатели	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Замкнутость	5,32	1,46
Самоуверенность	6,32	2,12
Саморуководство	6,34	1,85
Отраженное самооотношение	5,30	2,66
Самоценность	6,74	1,91
Самопринятие	5,32	1,44
Самопривязанность	5,34	1,80
Внутренняя конфликтность	7,57	1,74
Самообвинение	4,84	1,77

В соответствии с гендерной принадлежностью, определялась частота встречаемости высоких, средних и низких показателей особенностей самооотношения у будущих психологов-консультантов (рис. 1, 2).



Рис. 1. Процентное распределение будущих психологов мужского пола по уровню самооотношения

Результаты исследования в мужской подвыборке демонстрируют высокую степень замкнутости и выраженную склонность к избеганию внутренней рефлексии на свои эмоциональные состояния у 10% студентов мужского пола.

В группе девушек респондентов с высокой выраженностью показателей замкнутости не было выявлено. У 95,2 % девушек имеется некоторая открытость, умение избирательно рефлексировать за счет преодоления определенных психологических защит (рис. 2).

Высокие показатели по шкале «Саморуководство» зафиксированы у 17,5 % мужчин и 11,9 % женщин. Данные респонденты чувствуют себя эмоционально устойчивыми, способными к самоконтролю и самоорганизации в различных ситуациях. Высокая выраженность ощущения принятия себя окружающими, согласно результатам по шкале «Отраженное самоотношение», определена у 12,5 % мужчин и 7,1 % женщин. По шкале «Самопринятие» высоких показателей не выявлено в обеих группах респондентов. Достаточно высокий процент студентов в группе мужчин (32,5 %) по данной шкале имеют негативное отношение к себе, повышенный уровень критичности, снижающих объективность оценки себя. В группе девушек низкая выраженность по данному критерию выявлена у 11,9 % испытуемых.

Результаты исследования рефлексии в общей исследовательской выборке свидетельствуют о том, что большинство будущих психологов характеризуются средним уровнем развития системной рефлексии.

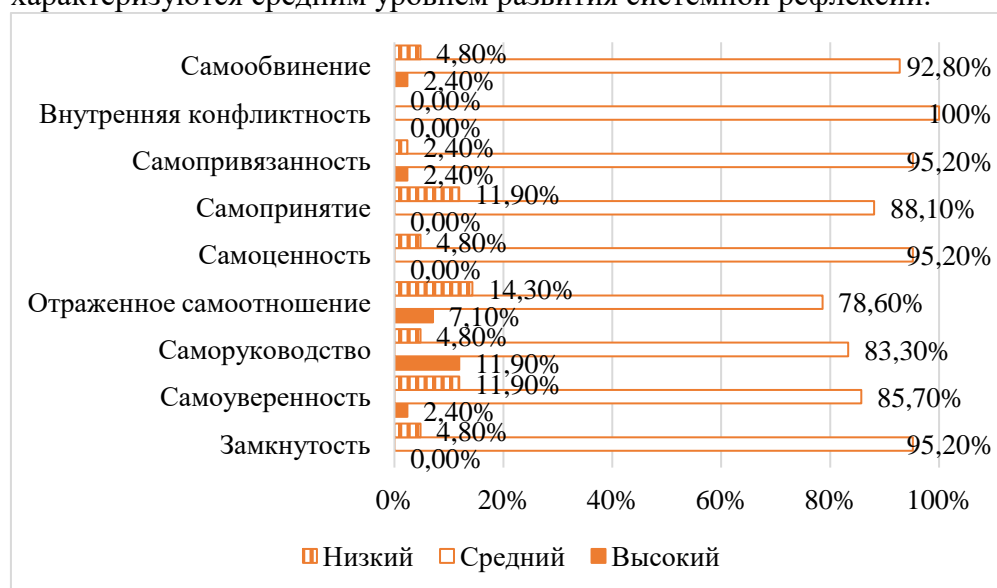


Рис. 2. Процентное распределение будущих психологов женского пола по уровню самооценки

При этом, процентное распределение будущих психологов-консультантов мужского и женского пола показало определенные особенности (рис. 3).

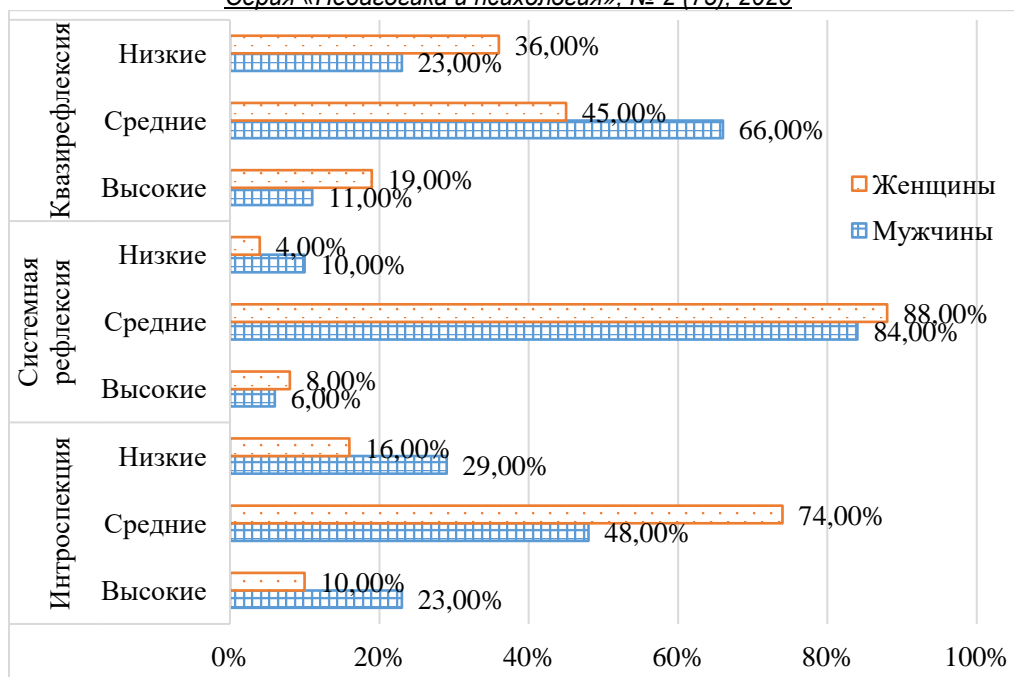


Рис. 3. Процентное распределение будущих психологов мужского и женского пола по уровню развития рефлексии

Результаты исследования по шкале «Интрореплексия» демонстрируют высокую степень погруженности в свои внутренние переживания и состояния у 23 % студентов мужского пола.

Открыться и обсудить свои внутренние переживания оказывается значительно сложнее, что порождает потребность отвлекаться на внешние факторы вместо работы над самим собой.

10 % испытуемых женского пола, обучающихся по программам психологического образования, имеют высокие показатели по шкале «Интрореплексия»: для них характерна чрезмерная сосредоточенность на своих внутренних ощущениях и состояниях. Подобное можно объяснить тем, что женщины, часто стремясь к более глубокому пониманию себя и своих эмоций, в процессе обучения психологическим практикам становятся чрезмерно погруженными в свои переживания. Это может быть как положительным, так и отрицательным аспектом, так как такая сосредоточенность дает возможность находить источники своих чувств и поведения, но в то же время препятствует объективному взгляду на окружающую реальность. Низкие показатели по шкале «Интрореплексия», зафиксированные у 16% студентов женского пола, могут указывать на высокий уровень их социальной активности. В мужской подвыборке низкие показатели интрореплексии выявлены почти у трети студентов (29 %).

Большинство как мужчин, так и женщин характеризуются средним уровнем развития системной рефлексии. Только у незначительной части мужской выборки (6 %) была выявлена высокая

степень развития системной рефлексии. Социальные стереотипы о мужественности и ограничения эмоциональной экспрессии могут служить источником препятствия развитию способности к саморефлексии. Мужчины, как правило, воспитаны в соответствии с культурой, где проявление уязвимости воспринимается как слабость, что затрудняет их способность к самодистанцированию, столь необходимую для психолога-консультанта.

Результаты корреляционных анализов, проведенных в каждой из исследовательских групп, позволили выделить 10 корреляционных связей между компонентами рефлексии и самоотношения.

При этом 4 связи имеют слабую выраженность, 4 умеренно выражены и 2 корреляции имеют сильную взаимосвязь. В связи с отсутствием различий в результатах корреляционного анализа, проведенного в двух исследовательских группах, приведем результаты такого анализа на общей выборке респондентов (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа показателей самоотношения и рефлексии будущих психологов-консультантов

Показатели	Интроспекция	Системная рефлексия	Квазирефлексия
Замкнутость	0,249	-0,156	-0,008
Самоуверенность	0,006	0,002	0,071
Саморуководство	-0,012	0,311	-0,216
Отраженное самоотношение	0,122	0,235	-0,142
Самоценность	0,194	0,105	0,033
Самопринятие	0,294	-0,056	-0,251
Самопривязанность	0,117	-0,004	0,034
Внутренняя конфликтность	-0,212	-0,188	0,114
Самообвинение	-0,244	0,020	-0,116

Прямая умеренная взаимосвязь была выявлена между шкалами «Замкнутость» и «Интроспекция» (0,249) как в группе студентов мужского пола, так и в группе студентов женского пола. Психологическое консультирование предполагает работу с собственными установками и убеждениями, что также может способствовать формированию замкнутости. Студенты могут научиться ценить свои внутренние процессы выше внешних ожиданий, что ведет к снижению потребности в одобрении со стороны окружающих. Это может быть как положительным, так и отрицательным аспектом, поскольку чрезмерная замкнутость может мешать взаимодействию с группой.

Выявлена слабая прямая связь между шкалой «Интроспекция» и ощущением собственной самооценности (0,194). Подобный результат демонстрирует, что студенты-гештальтисты, ориентированные на свои внутренние переживания, обладают позитивным представлением о себе, а также уверены, что и другие высоко их оценивают.

Практика интроспекции помогает развивать навыки самосострадания. Через осознание своих внутренних конфликтов, как показывают результаты исследования, и уязвимостей студенты могут преодолеть механизмы самоосуждения, которые препятствуют самопринятию.

Слабая обратная взаимосвязь (-0,212) была выявлена между показателями «Интроспекция» и «Внутренний конфликт». Студенты, сконцентрированные в первую очередь на своих внутриличностных процессах и состояниях, не имеют внутриличностных противоречий, испытывают внутреннюю согласованность.

Была выявлена сильная прямая связь (0,311) между шкалами «Системная рефлексия» и «Саморуководство». Между шкалами «Системная рефлексия» и «Отражённое самоотношение» была выявлена прямая умеренная взаимосвязь (0,235).

Таким образом, отдельные компоненты рефлексии взаимосвязаны с различными элементами самоотношения. Причём, одна из контрпродуктивных форм рефлексии (шкала «Интроспекция») оказалась взаимосвязана со многими положительными компонентами самоотношения.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на выявление полоролевых особенностей взаимосвязи рефлексии и самоотношения как профессионально важных качеств личности психологов-консультантов. Учет таких особенностей позволяет разработать программы адресного психологического обеспечения профессионализации будущих психологов-консультантов.

В процессе исследования установлено, что отдельные компоненты рефлексии взаимосвязаны с различными элементами самоотношения. Причём, одна из контрпродуктивных форм рефлексии (шкала «Интроспекция») оказалась взаимосвязана со многими положительными компонентами самоотношения. Данный результат исследования можно объяснить тем, что интроспективная форма рефлексии может оказывать положительный эффект именно в процессе обучения психологическому консультированию, что обусловлено как спецификой самого направления подготовки, так и необходимостью четко отслеживать свои внутренние переживания и состояния для формирования своей профессиональной позиции.

Результаты исследования и их интерпретация в контексте особенностей профессиональной подготовки будущих психологов-консультантов показали, что развитие рефлексии и самоотношения у обучающихся является важной частью их профессионального становления.

Рефлексия помогает выявить и осознать внутренние процессы, что способствует глубокому пониманию себя и своих эмоций. Чтобы развивать рефлексивные навыки, рекомендуется вести дневник, в который можно записывать переживания, мысли и подходы к консультированию. Такой процесс позволяет не только систематизировать опыт, но и

выявить повторы, которые могут указывать на неразрешенные внутренние конфликты. Групповые супервизии и обсуждения случаев практической работы могут служить основой для рефлексии.

Важным аспектом является создание безопасного пространства для обмена опытом и переживаниями. Участие в практических группах или психотерапевтических сессиях способствует формированию доверительной атмосферы, где обучающиеся могут делиться своими внутренними переживаниями, не опасаясь осуждения. Это позволяет активизировать процесс самоисследования и углубляет личностное развитие.

Список литературы

1. Андреева Е.А. Особенности самоотношения юношей и девушек // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 1. С. 79–83.
2. Антилогова Л.Н, Емельянцева К.С. Профессиональная рефлексия обучающихся профессиональных образовательных организаций и ее особенности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2025. Т. 30. № 2(101). С. 167–172. DOI: 10. 24412/1999-6241-2025-2101-167-172
3. Арцимович И.В. Рефлексия как основа формирования и развития самоотношения личности // Культурная жизнь Юга России. 2008. №4. С. 36–38.
4. Вощинин А.В. Роль самоотношения в формировании рефлексивной позиции тренера // Ученые записки университета Лесгафта. 2012. №11. С. 12–19.
5. Голубь О.В., Тимофеева Т.С., Быстрова А.О., Ким И.Э. Самоотношение и ценностно-смысловые ориентации молодежи в период обучения в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/93PSMN124.pdf>
6. Ермакова Е.С. Креативность, самоактуализация и субъективное благополучие студентов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2023. № 2. С. 169–186.
7. Зак А.З. Диагностика теоретического мышления у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. Т. 2. № 2. С. 5. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n2/Zak
8. Зобков А.В. К вопросу о прокрастинации как психологической защите субъектности // Психологические исследования. 2023. Т. 16. № 92. С. 470–483.
9. Медведев А.М., Жуланова И.В., Санина С.П. Формирование рефлексии у студентов педагогических специальностей в процессе их обучения в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN325.pdf>.
10. Мезин Ю.С., Денисова Е.Г. Самоотношение и рефлексия как предикторы профессионального самоопределения психологов // Психологические исследования. 2023. Т. 16, № 92. С. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v16i92.1492>
11. Савин Е.Ю. Соотношение самомониторинга и коммуникативной рефлексии у студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология, 2022. №1. С. 181–190.
12. Семенов И.Н. Рефлексия жизнедеятельности А.А. Бодалева и развития психологии общения и акмеологии выдающихся личностей // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 23–30; № 4 (56). С. 22–29.

13. Сынтимирова З.Я. Способность к рефлексии как фактор успешной профессиональной деятельности педагога // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5. № 6. С. 94–96.
14. Шаповалова И.С. Рефлексия выпускниками образовательной среды вуза: оценка через призму практики и трудоустройства // Работа и Карьера. 2022. № 1(3). С. 10–20. <https://doi.org/10.56414/jeac.2022.21>
15. Юрова Т.В. Рефлексивное образование педагогическая инноватика в профессиональной деятельности преподавателя вуза // Территория новых возможностей. 2009. №2. С. 248–255.

Об авторе:

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

Gender-role features of the relationship between reflection and self-attitude in the professional training of consulting psychologists

S.V. Feoktistova

Russian New University, Moscow

This article presents the results of an empirical study examining the relationship between reflection and self-concept in male and female students enrolled in counseling psychology programs (820 master's students from Russian universities, 400 of whom were male and 420 female). Two questionnaire-based methods were used: S.R. Panteleev's self-concept study method (MIS) and the "Differential Type of Reflection" method developed by D.A. Leontiev, E.M. Lapteva, E.N. Osin, and A.Zh. Salikhova. It was found that the development of self-reflection in future male and female counseling psychologists, a professionally important quality for practicing psychologists, is largely determined by gender role characteristics and gender stereotypes. Male future counseling psychologists, unlike female students, are more prone to isolation, while demonstrating a high level of self-direction and self-attachment. Women studying in psychological education programs and training as counseling psychologists, on the other hand, tend to analyze their states and focus on themselves, their feelings, and emotions, which inevitably impacts the quality of their psychological counseling. Correlation analyses revealed certain relationships between reflection and self-esteem in male and female students. These relationships were found to be identical, suggesting the feasibility of developing and implementing general programs for developing reflection that selectively influence the self-esteem of future counseling psychologists, taking into account gender stereotypes and the gender role development of psychologists.
Keywords: *reflection, self-attitude, self-management, introspection, ability to self-reflect, gender-role characteristics, counseling psychologists.*

Принято в редакцию: 16.02.2026 г.
Подписано в печать: 14.04.2026 г.

Формирование психологического благополучия обучающихся путем развития их личностного потенциала

А.С. Лукина¹, С.Н. Махновец²

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

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

В статье проведен теоретический анализ фундаментального противоречия современной системы образования: между провозглашаемой целью развития личностного потенциала обучающихся и реальной педагогической практикой, ориентированной на стандартизированные результаты и академические успехи. Авторы рассматривают психологические механизмы, приводящие к деформации мотивационной сферы, когнитивной вовлеченности и идентичности обучающихся. Вводится понятие «амбивалентного предписания» образовательной системы, адресованного субъекту образовательного процесса. Оно отражает противоречие между вербальными установками на развитие и творческий подход, с одной стороны, и ограничивающими рамками их практического воплощения — с другой. Сформулирована проблема выявления параметров образовательной среды, обеспечивающих становление субъектной позиции обучающегося: когда внешний нормативный контроль трансформируется в осознанный личностный вызов и внутреннюю мотивацию к саморазвитию.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, личностный потенциал, субъектность, адаптация, самодетерминация, образовательная среда, мотивация, идентичность, амбивалентное предписание.*

Современная образовательная парадигма, закреплённая в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и концепциях развития образования, декларирует приоритет личностно-центрированного подхода. Ключевыми ориентирами провозглашаются формирование «гибких навыков», обеспечение психологического благополучия участников образовательного процесса и создание условий для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося.

Однако эмпирические наблюдения и растущий массив исследований в области педагогической психологии фиксируют наличие устойчивого разрыва между декларациями и реальной архитектурой образовательного процесса.

На практике мы наблюдаем усиление академической нагрузки, повсеместную стандартизацию содержания и оценивания (ЕГЭ, ОГЭ,

ВПР и метапредметные работы), а также возрастающее давление цифровой среды, которое, вместо расширения возможностей, часто превращается в инструмент контроля. При этом, с одной стороны, в образовательном и социальном дискурсе декларируется ценность самостоятельности, инициативности и критического мышления, с другой – современная цифровая инфраструктура постоянно сигнализирует о том, что каждое действие находится под наблюдением, а любое отклонение от установленного стандарта не только фиксируется, но и сохраняется в виде цифрового следа. Психологическим следствием становится не развитие ответственности, а рост тревожности и формирование внешнего локуса контроля. Учащиеся привыкают действовать не из внутреннего побуждения, а из соображений того, как это будет отражено в «системе». В терминах гуманистической психологии мы наблюдаем замещение подлинных мотивов самоактуализации мотивами избегания неудач и соответствия формальным критериям [5].

Наблюдается концептуальный разрыв: заявленная цель – развитие творческой, самостоятельной личности – не согласуется с технологической структурой процесса, нацеленного на формирование предсказуемых моделей поведения и действий. В связи с этим, описанные тенденции можно рассматривать как эмпирическое выражение более глубинного сдвига в образовательной парадигме. Их концептуальным обоснованием выступает идея «дидактической доминанты», которая фиксирует устойчивый дисбаланс, при котором трансляция академических знаний подавляет стратегию развития социальных компетенций и личностного потенциала обучающихся.

Данное противоречие составляет ядро психологической напряженности современной образовательной среды, поскольку в ней сталкиваются две разнонаправленные логики. С одной стороны, – это имманентная логика развития личности, ориентированная на внутренний рост, обретение автономии и поиск личностных смыслов. С другой стороны – это инструментальная логика функционирования образования как социального института, направленная на внешний контроль, унификацию содержания и достижение измеримых, формализованных показателей.

Цель данной статьи – провести теоретический анализ психологических механизмов, возникающих в точке столкновения этих логик, и определить их влияние на формирование психологического благополучия обучающихся. Центральным вопросом данного исследования выступает определение условий, при которых внешние требования образовательной системы трансформируются из фактора, подавляющего личностный потенциал, в ресурс развития, будучи интериоризированными субъектом в качестве личностно значимых вызовов.

Теоретико-методологическую основу исследования образует комплекс концепций современной психологии, среди которых фундаментальное значение имеет теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Данная теория задает понятийную рамку для понимания мотивационных механизмов развития личности, постулируя существование трех базовых психологических потребностей, удовлетворение которых выступает необходимым условием психологического роста и благополучия: потребности в автономии (переживание себя источником собственных действий), компетентности (ощущение эффективности при взаимодействии со средой) и связанности (установление значимых отношений с другими) [7]. В зависимости от того, насколько образовательная среда способствует удовлетворению либо, напротив, фрустрирует данные потребности, формируется либо автономная мотивация, выступающая драйвером подлинного развития, либо мотивация контролируемая, порождающая отчуждение от учебной деятельности.

Осмысление данного ракурса получает надежное теоретическое обоснование в рамках отечественной психологии. Концепции субъектности и личностного потенциала, представленные в работах С.Л. Рубинштейна, Д.А. Леонтьева, А.Г. Асмолова и В.И. Слободчикова, позволяют значительно расширить и углубить анализ. Личностный потенциал понимается как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, отражающая меру способности человека к саморегуляции и осмысленной самореализации в динамично меняющихся обстоятельствах [3, 8]. Центральной категорией здесь выступает субъектность – качественно определенный способ бытия, при котором человек выступает не пассивным исполнителем предписанных ролей, а подлинным автором собственной жизни, способным инициировать активность, принимать решения и выходить за пределы ситуативно заданного [1, 9]. В отличие от адаптации, понимаемой как пассивное приспособление к внешним требованиям, актуализация личностного потенциала представляет собой процесс, идущий изнутри наружу: она требует свободы выбора, права на ошибку как значимой зоны развития и устойчивой опоры на внутренние ценностно-смысловые структуры. В этом контексте образовательная среда, построенная на принципах тотальной стандартизации и внешнего контроля, рискует выступить фактором, консервирующим потенциал, поскольку она последовательно редуцирует субъектность учащегося, превращая его из субъекта деятельности в объект управляющих воздействий [4].

Логическим мостом между теорией самодетерминации и концепцией субъектности выступает классическое для отечественной психологии положение об интериоризации как механизме становления внутреннего плана сознания. Понятие интериоризации, разработанное в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и развитое в

деятельностном подходе А.Н. Леонтьева, описывает процесс перехода внешних, интерпсихических форм деятельности во внутренний, интрапсихический план. Именно через интериоризацию социальные нормы, образцы действия и культурные знаки превращаются в средства организации индивидуального сознания и регуляции поведения [9].

В контексте настоящего исследования принципиальное значение имеет различие двух типов интериоризации. Первый – подлинная, смысловая интериоризация, при которой внешнее требование не просто заучивается или механически воспроизводится, но проживается, осмысливается и становится личностной ценностью, органично встраиваясь в структуру субъектной регуляции. Второй тип – формальная, или «квазиинтериоризация», при которой субъект осваивает лишь внешний рисунок действия, его операционально-техническую сторону, необходимую для демонстрации соответствия нормативу, однако смысловая сфера остается незатронутой, а требование продолжает переживаться как внешнее и чужеродное.

Современная образовательная ситуация создает риски подмены подлинной интериоризации формальной. Когда образовательная среда требует не понимания, а распознавания шаблона, не осмысления, а угадывания правильного ответа, механизм интериоризации блокируется на уровне операций, не достигая уровня смыслов.

Необходимым дополнением к теоретической рамке исследования выступает многомерная модель психологического благополучия К. Рифф, позволяющая операционализировать влияние образовательной среды на различные аспекты личностного функционирования. В отличие от гедонистических подходов, сводящих благополучие к субъективному ощущению счастья, эвдемонистическая традиция, к которой принадлежит данная модель, связывает благополучие с полной реализацией человеческого потенциала, с мерой аутентичности и осмысленности жизни.

К. Рифф выделяет шесть структурных компонентов психологического благополучия: самопринятие (позитивная оценка себя и своей жизни), позитивные отношения с окружающими (способность к эмпатии и установлению доверительных связей), автономия (способность следовать собственным убеждениям, сохраняя независимость в социальном контексте), компетентность в управлении средой (способность эффективно использовать внешние обстоятельства для реализации своих целей), наличие целей в жизни (формирование системы ценностей и направленности, придающих существованию осмысленность) и личностный рост (ощущение непрерывного развития и самореализации). Применение данной модели к анализу современной образовательной практики открывает возможность для эмпирической диагностики «зон риска» – тех аспектов образовательной среды, которые подрывают психологическое благополучие обучающихся.

В контексте нашего исследования особую значимость приобретают следующие аспекты. Во-первых, тотальная стандартизация и внешний контроль прямо угрожают автономии как способности учащегося выступать источником собственной активности. Во-вторых, подмена подлинных жизненных целей формальными показателями успешности (баллы ЕГЭ, олимпиадные рейтинги) ведет к эрозии смыслового компонента: цель перестает быть личностным проектом и превращается во внешний норматив. Особенно показательным является компонент личностного роста. Если развитие понимать как выход за пределы наличного, как движение в сторону усложнения и обогащения внутреннего мира, то образовательная среда, ориентированная на воспроизводство шаблонов и минимизацию отклонений, оказывается средой, консервирующей развитие.

Методология

Данная работа представляет собой теоретическое исследование, выполненное в русле качественного анализа психологических феноменов [6, 10]. Методологическую стратегию можно определить как концептуальный синтез. На основе критического анализа и сопоставления данных, полученных в рамках вышеупомянутых теоретических исследований, автором реконструируется психологический механизм конфликта между личностным потенциалом и институциональными требованиями. Основным методом выступает интерпретативный анализ, направленный на выявление причинно-следственных связей между характеристиками образовательной среды и изменениями в мотивационно-смысловой и личностной сферах обучающихся.

Результаты и обсуждение

На мотивационном уровне образовательная система продуцирует ситуацию, которая может быть классифицирована в психологии как «амбивалентное предписание». Содержательный анализ показывает, что на вербальном, декларативном уровне транслируется требование проявлять творческую инициативу, самостоятельность и личностную включенность. Однако на уровне технологий обучения, процедур оценивания и организации образовательного процесса имплицитно предъявляется иное, невербализованное требование – осуществлять активность исключительно в рамках утвержденного шаблона, следовать стандарту и минимизировать риск ошибки. Для актуализации потенциала необходима внутренняя мотивация, когда учебная деятельность обладает внутренней ценностью и личностным смыслом, а источник активности находится в самом субъекте, будучи укорененным в интересе и любопытстве. Система же исторически опирается на внешнюю мотивацию: учеба ради оценки, рейтинга, аттестата, поступления в вуз и т.п. Здесь источником активности выступает внешняя стимуляция, реализуемая через систему поощрений и наказаний.

Механизм утраты потенциала объясняется так называемым «эффектом сверхобоснования». Суть в том, что, когда внутреннюю ценность познания подменяют внешними стимулами, искренний познавательный интерес угасает. Поведение начинает определяться только внешней причиной: ученик учится не ради знания, а ради награды. Как следствие, стоит исчезнуть внешнему давлению (например, после сдачи экзамена), как прекращается и сама деятельность. Обучающийся теряет внутреннюю познавательную активность, что приводит к снижению субъективного благополучия: усилия кажутся бессмысленными, возникает экзистенциальная фрустрация.

На когнитивном уровне конфликт проявляется в доминировании конвергентного мышления над дивергентным. Актуализация потенциала требует дивергентного мышления, способности к генерации множества решений, критическому анализу, поиску нестандартных подходов. Это энергозатратный, нелинейный процесс, где ошибка является неотъемлемой частью поиска, точкой роста.

Адаптация к институциональным требованиям, особенно в условиях жесткой стандартизации оценивания, сводит познавательную деятельность к конвергентному мышлению: поиску единственно верного, заранее известного педагогу (или заложенному в тест) ответа. В такой системе координат ошибка утрачивает статус элемента опыта и становится синонимом академической неудачи, маркируемой снижением балла.

В процессе обучения формируется устойчивый страх ошибки – фактор, оказывающий тормозящее воздействие на развитие субъектной позиции и учебно-познавательной активности. В условиях образовательной среды обучающийся часто выбирает стратегию минимизации рисков вместо стратегии развития. Это приводит к переориентации когнитивной активности: фокус смещается с продуктивного поиска решений на выполнение требований, обеспечивающих высокую оценку и минимизацию критики. Следствием становится поверхностное обучение, характеризующееся формальным усвоением знаний без их интеграции в индивидуальную систему представлений. Снижение когнитивной вовлеченности противоречит потребности в компетентности и порождает ощущение неэффективности, что негативно сказывается на психологическом благополучии.

Наиболее глубокий и травматичный пласт конфликта затрагивает идентичность обучающегося. В режиме актуализации личностного потенциала формируется идентичность исследователя, творца, профессионала. Интеграция процесса познания в «Я-концепцию» предполагает присвоение знаний и навыков как личностных достижений. В режиме гипердаптации этот процесс деформируется: обучающийся формирует «функциональную маску» – социально одобряемую

идентичность так называемого «хорошего ученика», – которая может существенно расходиться с его подлинными потребностями и способностями. Возникающий ролевой конфликт может приводить к отчуждению от учебной деятельности: учеба воспринимается не как средство развития, а как внешняя необходимость, требующая формального исполнения. Психологическая цена поддержания такой маски чрезвычайно высока. С точки зрения теории самодетерминации, описанная конфигурация мотивационной регуляции приводит к истощению психологических ресурсов личности. В условиях рассогласования между личностными побуждениями и требованиями внешнего соответствия значительная часть когнитивных и эмоциональных ресурсов направляется не на реализацию деятельности, а на подавление спонтанных проявлений субъектности и поддержание социально желательного образа, соответствующего нормативным ожиданиям. Такой режим функционирования закономерно приводит к аккумуляции стресса и, при пролонгированном действии, к формированию синдрома эмоционального выгорания, одним из ключевых компонентов которого выступает деперсонализация — переживание отчужденности от собственной деятельности и утрата личностной идентичности, редуцированной до выполнения инструментальных функций.

Личностный потенциал в данной ситуации оказывается невостребованным, что ведет к его консервации. Отсутствие возможностей для реализации субъектной позиции блокирует процессы самоактуализации и личностного роста, закрепляя объектную парадигму функционирования. В качестве компенсаторного механизма формируется феномен выученной беспомощности, характеризующийся устойчивым убеждением в независимости результата деятельности от прилагаемых усилий и собственных способностей. Локус контроля экстернализируется: успех начинает восприниматься как следствие либо случайного стечения обстоятельств, либо точности прогнозирования требований внешней среды. Данная атрибутивная стратегия, будучи адаптивной в краткосрочной перспективе (снижая тревогу от столкновения с непредсказуемыми требованиями), в долгосрочной приводит к дальнейшему угасанию субъектной активности и углублению дефицитарности мотивационно-смысловой сферы. Рассмотренные выше тезисы позволяют перевести проблему выученной беспомощности из плоскости индивидуально-психологических особенностей в плоскость нарушенной социализации. Отсутствие возможностей для реализации субъектной позиции, о котором мы говорили ранее, в данном русле предстает как блокировка важнейшего звена социализации – процесса индивидуализации. Когда образовательная среда транслирует требование адаптации как единственно возможную стратегию, подавляя попытки преобразования и продуцирования собственных смыслов, мы

наблюдаем не просто фрустрацию, а закрепление субъекта в роли пассивного элемента образовательной системы.

Социализация личности – сложный многоуровневый и многофункциональный процесс и результат вхождения человека в социальную среду, усвоения, использования и последующей трансляции социальной информации в виде установок, ценностей, социальных ролей, свойств личности, моделей поведения, реализующийся на основе смены детерминант и их отношений. Основным критерием «социализированности» необходимо считать социальную зрелость, качественные показатели которой неодинаковы на разных этапах социализации. Формирование субъективного благополучия основано на качественных эффектах социализации, поскольку именно они определяют установки в отношении себя и социума, жизни, других и всех ситуаций, с которыми сталкивается индивид. Согласованность адаптации, интеграции и индивидуализации выступает основой субъективного благополучия. Нарушение этой согласованности ведет к социальной дезадаптации, поскольку личность утрачивает возможность выстраивать непротиворечивые отношения с социумом и самой собой. Можно полагать, что именно согласованность и содержательная преемственность процессов адаптации, интеграции и индивидуализации выступают ключевым условием достижения личностью социально-типической успешности и полноты её самоосуществления. Функциональная нагрузка каждого из этих процессов раскрывается следующим образом: адаптация обеспечивает меру соответствия внутриличностных структур и поведенческих паттернов требованиям референтной группы; интеграция опосредует степень вовлеченности субъекта в совместную деятельность и присвоения ее ценностно-нормативного содержания; индивидуализация, в свою очередь, знаменует переход к преобразованию и самостоятельному порождению ценностных ориентаций, формированию высших диспозиций и целостного мировоззрения. На каждом возрастном этапе или стадии социализации субъективное благополучие оказывается производным от успешности реализации доминирующего процесса. Вместе с тем следует учитывать, что внешние, поведенчески фиксируемые критерии эффективности социализации и внутренние, субъективно переживаемые ее оценки могут находиться в отношениях как взаимного соответствия и детерминации, так и явного или латентного противоречия. В случаях, когда оба ряда критериев значимы для личности, но оказываются несогласованными, возникает зона внутреннего напряжения, фасилицирующая формирование устойчивого нервно-психического дискомфорта, который со временем интериоризируется и накладывает отпечаток на личностную организацию в целом.

Допустимо также предположить существование возрастной динамики в механизмах оценки благополучия: на начальных этапах

онтогенеза субъект стремится к соотношению когнитивных репрезентаций собственного благополучия с объективно изменяющимися социальными критериями; на более поздних стадиях, по-видимому, наступает фаза «отвлечения» от динамики внешних эталонов и фиксации на относительно стабильных образцах, свойственных той возрастной группе, к которой субъект себя относит. Иными словами, ведущую детерминирующую роль начинает играть субкультуральный фактор, аккумулирующий в себе интегральные критериальные комплексы благополучия, одобряемые в данной среде паттерны саморегуляции и векторы активности, выступающие в качестве идеальных моделей для идентификации. Следовательно, трансформация возрастного, социально-экономического или иного статуса личности закономерно влечет за собой перестройку иерархии детерминант субъективного благополучия.

Позитивные эффекты социализации обеспечивают личности наиболее полную самореализацию, в основе которой – формирующаяся система внутренних инстанций, уровни и качественная глубина которых обеспечиваются восходящей траекторией процесса социального становления личности. Ключевым ресурсом, опосредующим эту траекторию, выступает развитие личностного потенциала ребенка – интегральной способности к самодетерминации, осмысленному выбору и преобразованию обстоятельств в соответствии с собственными ценностями. Именно личностный потенциал позволяет субъекту не просто реагировать на воздействия среды, но выстраивать индивидуальную траекторию социализации, удерживая баланс между адаптацией и автономией, между усвоением социального опыта и порождением собственных смыслов. В этом контексте формирующиеся внутренние инстанции (ценности, диспозиции, мировоззренческие конструкты) предстают не как пассивный слепок внешних влияний, а как продукт активной работы личности по преобразованию социальной информации в основания собственного бытия.

В. Франкл утверждал, что реальной «причиной» поведения индивидуума является не причина, а субъективное основание. Локусы субъективного благополучия, качественное содержание его конструктов зависят от высших диспозиций личности, ценностно-ориентационных комплексов. Развитый личностный потенциал обеспечивает ребенку возможность выходить за пределы заданного, обнаруживать субъективные основания там, где другой видит лишь внешнюю необходимость, и тем самым противостоять редукции к объектной позиции. Это интегральные образования, т.е. для переживания благополучия в когнитивном плане человек находит сумму удовлетворительных событий, успехов, создавая базовый конструкт, в котором хотя бы один элемент по своей смысловой насыщенности должен быть доминирующим. В случае невозможности реализации этого

элемента прибегают к атрибутированию, наделяя бóльшим смыслом то, что ранее было менее значимым. Однако сама способность к такому смыслонаделению, равно как и способность удерживать доминирующие смыслы вопреки фрустрирующим обстоятельствам, коренится именно в уровне развития личностного потенциала. Чем выше этот уровень, тем более автономна личность от ситуативных давлений и тем более зрелыми становятся механизмы атрибуции, переставая быть простой компенсацией дефицитов и превращаясь в инструмент сознательного конструирования смыслового пространства.

Таким образом, наполненность жизни значимыми событиями, наличие смысла и целевой иерархии, удовлетворенность их реализацией в результате создают зону субъективного благополучия. Но сама возможность наполнения жизни смыслом и выстраивания иерархии целей, адекватной как внутренним устремлениям, так и социальным контекстам, обеспечивается непрерывным развитием личностного потенциала ребенка. Без этого потенциала даже объективно благоприятная среда рискует остаться для субъекта внешней и чуждой, не будучи интериоризированной в систему внутренних инстанций. Следовательно, психологическое благополучие в образовательной среде достижимо лишь тогда, когда педагогические усилия направлены не только на трансляцию знаний и норм, но и на возвращение личностного потенциала – способности быть автором собственной жизни и субъектом собственного развития.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что фундаментальная проблема современного образования кроется не в наличии самих требований и стандартов (они являются необходимой частью социализации и трансляции культуры), а в их доминировании, в дисбалансе между внешней регуляцией и внутренней свободой. Ситуация гипер-адаптации, при которой контроль и стандартизация подавляют инициативу и творчество, провоцирует описанные выше психологические деформации, делая недостижимой декларируемую цель формирования психологически благополучной, самореализующейся личности. Научный вопрос для дальнейших эмпирических исследований, вытекающий из данного противоречия, может быть сформулирован следующим образом: «При каких параметрах образовательной среды внешние требования перестают восприниматься как ограничивающее давление и интериоризируются субъектом как личные вызовы, актуализирующие потенциал?» Ответ на поставленный вопрос лежит в плоскости перехода от полемики о функциональной значимости образовательных требований к моделированию оптимальных психолого-педагогических условий. Ключевым вектором такого моделирования выступает трансформация среды по направлению к пространству возможностей, выступающему амплификатором развития и становления

субъектности. В такой среде адаптация становится не процессом подчинения, а процессом освоения культуры, который обогащает личность, предоставляя ей новые возможности для самореализации.

Список литературы

1. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 432 с. EDN VRRVUX.
2. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54. EDN MQRWJF.
3. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI 10.17223/17267080/62/3. EDN XHJSXJ.
4. Лукина А.С. 1.1. Формирование позитивной образовательной среды как ключевой вектор развития современной школы // Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика: коллективная монография. Тверь: Тверской государственный университет, 2025. С. 14–25. EDN CGWPXJ.
5. Лукина А.С., Махновец С.Н. Парадигма позитивного образования: теоретико-методологические основания и векторы развития // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 4(73). С. 87–99. DOI 10.26456/vtspyped/2025.4.087. EDN OIFCTN.
6. Махновец С.Н., Лукина А.С. Позитивная школа – стратегический ориентир образования // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности: педагог, социальный работник, социолог, организатор работы с молодежью: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 80-летию Великой победы, Году защитника Отечества, 155-летию Тверского государственного университета, Тверь, 28 марта 2025 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2025. С. 176–186. EDN SNUHPZ.
7. Райан Р.М., Деси Э.Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. 2003. № 3-1. С. 97–111. EDN PYQJH.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 360 с. EDN VRRVWB.
9. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2004. 180 с. EDN LCUPEH.
10. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2006. Т. 6. № 1-2. С. 104–109. EDN JVUUQD.

Об авторах:

ЛУКИНА Анастасия Сергеевна – кандидат психологических наук, начальник департамента психологии института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к.1), e-mail: lukinaas@mgpu.ru

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, и.о. директора Института педагогического образования и социальных технологий, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

Developing students' psychological well-being by developing their personal potential

A.S. Lukina¹, S.N. Makhnovets²

¹Moscow City Pedagogical University, Moscow

²Tver State University, Tver

This article provides a theoretical analysis of the fundamental contradiction in the modern education system: between the proclaimed goal of developing students' personal potential and the actual teaching practice focused on standardized results and academic success. The authors examine the psychological mechanisms that lead to the distortion of students' motivation, cognitive engagement, and identity. The concept of an «ambivalent instruction» of the educational system, addressed to the subject of the educational process, is introduced. It reflects the contradiction between verbal commitments to development and creativity, on the one hand, and the limiting frameworks of their practical implementation, on the other. The problem of identifying the parameters of the educational environment that facilitate the development of a student's subjective position is formulated: when external normative control is transformed into a conscious personal challenge and internal motivation for self-development.

Keywords: *psychological well-being, personal potential, subjectivity, adaptation, self-determination, educational environment, motivation, identity, ambivalent prescription.*

Принято в редакцию: 06.03.2026 г.

Подписано в печать: 06.05.2026 г.

Деформация регуляции общественных отношений

Д.С. Безносков

Санкт-Петербургское ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», г. Санкт-Петербург

Цель статьи состоит в анализе социальных предпосылок деформации общественных отношений. Определены социально-психологические регуляторы общественных отношений: институциональное доверие, поддержка социальных целей и ценностей, соблюдение правовых и морально-нравственных норм, ответственное отношение к праву, умение защитить свои интересы. Выявлены социальные предпосылки деформации регуляции общественных отношений: противоправное поведение отдельных членов общества – преступность, мошенничество, коррупция, распространение ложных слухов и фейков. Показано деформирующее воздействие на общественные отношения информационного, нормативного и ценностного влияния западных средств массовой коммуникации. Противодействовать деформирующему влиянию могут регулирующие и охранительные функции общественных отношений, способствующие устойчивому развитию общества, формирующие чувство благополучия каждого члена общества. Изложены результаты эмпирического исследования отношения к правовым и морально-нравственным нормам 166 респондентов из Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов России.

***Ключевые слова:** регуляция общественных отношений, деформация общественных отношений, преступность, коррупция, дезинформация.*

Введение

Общественные отношения формируются в процессе совместной деятельности и поведения людей. В социальной психологии регуляция общественных отношений рассматривается как система, основанная на доверии людей государственным органам, поддержке целей и ценностей общества, соблюдении социальных, правовых, морально-нравственных норм, правовом реализме, как ответственном отношении к праву и асертивности поведения, как умении защищать свои интересы и права, уважая и не нарушая прав и интересов других людей. В настоящее время в сложной социальной ситуации актуальной проблемой является изучение предпосылок деформации регуляции общественных отношений. Важно также изучать виды и технологии информационного воздействия на общественное сознание, способствующие деформации

© Безносков Д.С., 2026

регуляции общественных отношений, разрабатывать социально-психологические способы профилактики и противодействия деструктивному влиянию. Социальная, юридическая, психологическая профилактика деформации регуляции общественных отношений обеспечивает устойчивое развитие и благосостояние российского социума, способствует психологическому благополучию граждан, повышению их ответственности, формированию чувства долга. Классификация общественных отношений может основываться на критерии выполнения ими социальных функций. Разделяют регулятивные и охранительные функции общественных отношений. Регулятивные функции общественных отношений направлены на формирование правомерного поведения членов общества, согласование социальных, морально-нравственных и правовых норм. Охранительные функции заключаются в профилактической работе с субъектами общественных отношений, предохраняя их от нарушения морально-нравственных и правовых норм.

Социально-психологические предпосылки деформации общественных отношений

Основными социальными предпосылками деформации регуляции общественных отношений являются: противоправное и коррупционное поведение отдельных членов общества, распространение ложных слухов и фейков, дезинформация и информационная война, ведущаяся против нашей страны со стороны западных стран.

Основным показателем деформации регуляции общественных отношений является девиантное и противоправное поведение отдельных членов общества, нарушение ими прав субъектов общественных отношений на получение надежной и проверенной информации, создание бюрократических препятствий при выполнении социальных и трудовых обязанностей, коррупция в системе государственной власти.

Проанализируем понятия «правовое, противоправное, девиантное поведение», «коррупционное поведение», и «социально-психологические средства профилактики и противодействия».

Правовое поведение регулируется правовыми нормами и связано с такими видами поведения как нравственное, этическое, политическое, эстетическое, профессиональное. Члены общества, придерживаясь правового поведения, реализуют общественные и личные интересы [7].

Противоправное поведение – это нарушение закона, которое человек совершает осознанно. Противоправное поведение представляет собой общественно опасное деяние, которое наносит вред окружающим людям, их имуществу, отношениям в обществе. Признаком противоправного поведения является умысел. Противоправные действия противоречат правовым нормативным актам, сложившимся общественным отношениям [5, с. 194].

Разновидностью противоправного поведения является преступное поведение. Это нарушение правовых норм, требующее расследования

правоохранительными органами. Зарубежные и отечественные социальные психологи изучают социальные и личностные факторы преступного поведения. Так, J. Bonta, D.A. Andrews, в книге «Психология преступного поведения» ввели понятие «криминогенные потребности», которые представляют собой динамические факторы риска. Они исследовали систему потребностей осужденных, содержащихся в исправительных учреждениях. Результаты показали, что если криминогенные потребности растут, то вероятность шансов совершить повторное преступление увеличивается. Если же растут не криминогенные потребности, а личностные, то шансы снижаются [10].

M. Gottfredson, T. Hirschi выяснили, что люди, совершившие преступные действия, связанные с насилием и мошенничеством, характеризуются корыстными интересами, криминогенной склонностью, слабым самоконтролем. Такие люди стремятся к тому, чтобы быстро удовлетворить свои потребности. Основными причинами преступного поведения являются потребности и особенности личности, а также социальные факторы риска. К факторам риска относится специфика ситуации, которая повышает вероятность совершения преступного деяния, например, позитивное отношение к преступности. По данным исследователей, самым значимым фактором профилактики правонарушений являются доверительные отношения с родителями [см.: 9, с. 8–10].

Коррупционное поведение – это «многоуровневое, многоаспектное системно организованное социальное явление, интегрирующее в себя экономическую, юридическую, социальную, управленческую, этическую и политическую составляющие» [4, с. 43–44]. Ученые провели психологическое исследование сотрудников ОВД, осужденных за коррупцию, и определили единый психологический профиль коррупционеров: небольшой круг общения, осторожность при установлении дружеских отношений, отсутствие жалости к жертвам коррупции, надежда на то, что их противоправная деятельность не будет раскрыта, склонность к агрессии [4, с. 44].

Особенности имеет и психология людей, способствующих коррупции. При объяснении причин своего поведения, люди, которые дали взятку, обычно совершают мотивационную ошибку атрибуции. В действительности, если человек попал, например, в ДТП, он объясняет свое поведение тем, что попал в кризисную ситуацию, а не своей невнимательностью, неумением водить автомобиль и пр. Человек начинает звонить знакомым, искать высокопоставленного чиновника, который может ему помочь, дать ему взятку. Так, люди обращаются не к праву, а к неформальным отношениям, деформируя таким образом общественные и правовые отношения.

Существует несколько форм коррупционного поведения: 1) денежное вознаграждение за услугу – квалифицируется как взятка должностному лицу и преследуется по закону; 2) подношение

коррупционеру дорогих подарков; 3) обмен услугами. В законодательстве не предусмотрено наказание за вторую и третью формы коррупционного поведения. Коррупция представляет собой существенный фактор, разрушающий общественные отношения. Она может способствовать совершению преступных антиобщественных действий, например, коррупционеры могут помочь бандитским и террористическим организациям проникнуть на территорию нашей страны. Коррупционная деятельность приводит к следующим последствиям: возникновению и росту преступности; моральному разложению некоторой части общества; способствует появлению экстремистской и террористической деятельности; формирует негативный образ страны; деформирует сложившиеся общественные отношения, основанные на правовых и морально-нравственных нормах.

Дезинформация как способ деформации общественного сознания

В современном обществе происходят кардинальные изменения информационных технологий. Информация поступает из средств массовой коммуникации и сетей интернета и играет все большую роль в формировании сознания, как индивидуального, так и общественного. Сознание человека подвергается информационным атакам, перегружено негативной, непроверенной информацией в форме слухов и фейков со стороны мошенников.

А.Л. Журавлев и Д.А. Китова рассматривают современное общественное сознание как совокупность коллективных представлений, присущих определенной эпохе [3, с. 29–42]. Э. Дюркгейм разработал теорию коллективных представлений, рассматривая их как основной элемент общественного сознания. По его мнению, коллективные представления – это способ, посредством которого люди осмысливают свои отношения с социальным миром. Коллективные представления возникают на основе социального взаимодействия и включены в сознание каждого человека. Они отличаются от индивидуальных представлений тем, что определенное число элементов сознания является общим для всех членов данного общества. Основными функциями коллективных представлений является создание социальной солидарности, единства, сплоченности, накопление социальной энергии. Чем в большей степени выражены коллективные представления, чем больше их объем в индивидуальном сознании каждого члена общества, чем выше консенсус, тем больше жизненная сила общества и его единство [2]. Эффективными способами воздействия на коллективные представления являются информационное, нормативное и ценностное. С. Московичи считал, что обычный человек в повседневной жизни мыслит стереотипным образом и может пренебрегать новой информацией [6, с. 3–14]. Однако, в современном мире информационных технологий любой человек подвержен информационному влиянию, что отражается на его системе ценностей и приверженности социальным и морально-нравственным нормам.

Общественное сознание состоит из социальных представлений об общественных отношениях, о морально-нравственных и правовых

нормах и включает следующие элементы: осознание себя как полноправного носителя прав и свобод; осознание себя как человека, права которого соблюдают или в чем-то нарушили; осознание своих социальных обязанностей по отношению к другим людям. Общественное сознание регулирует поведение человека и определяет его гражданскую активность. Основу общественного сознания составляют социальные, морально-нравственные и правовые нормы. Социальные и морально-нравственные нормы включают нормы взаимности, долга, чести (выполнение социальных обязательств). Правовые нормы состоят из норм справедливости и равноправия.

Мы предлагаем классифицировать виды общественного сознания по трем критериям: 1) структура общественного сознания, – по этому критерию разделяются социальные представления и социальные чувства; 2) уровень развития, – по этому критерию разделяют теоретическое и обыденное общественное сознание; 3) субъекты или носители сознания, – разграничиваются общественное (массовое), групповое (профессиональное) и индивидуальное сознание.

Информационное воздействие и ситуации социального взаимодействия формируют общественное сознание. Если информационное воздействие было осуществлено в результате агрессивной или недостоверной информации, то возникает деформация общественного сознания – искаженное, не точное представление о субъектах общественных отношений, социальных и правовых нормах.

Деформация общественного сознания возникает под влиянием слухов, как неподтвержденных фактами сведений, обсуждаемых людьми и передающихся по неформальным каналам коммуникации; *сведений* о событиях, сообщаемых по социальным сетям, но не подтвержденных фактами; *фейков* (ложной информации) – сведений о событиях, не подтверждаемых фактами и доказательствами, целенаправленно распространяемых по социальным сетям. Цель фейков состоит в специальном разрушении общественного сознания.

Изучая слухи, Д.С. Горбатов установил, что это сведения, не удостоверенные официально. Распространяют слухи в устной форме, не ссылаясь на источник информации. Информатор сохраняет анонимность, избегает ответственности за распространение непроверенных сведений. В процессе межличностной коммуникации люди обсуждают полученную информацию, так как им необходимо осмыслить и понять возникшую ситуацию. Слухи распространяются при следующих условиях: 1) проверка и подтверждение информации невозможны; 2) недоступность или неизвестность источника информации; 3) важность информации; 4) высокая неопределенность ситуации и выход из нее не ясен [1, с. 36].

Три варианта психологического осмысления информации характеризуют процесс передачи слухов: эффект «сухаря» – исчезновение лишних деталей и незначительных подробностей – (усыхания подробностей);

эффект «снежного кома» – появление новых подробностей, ярких деталей описания события; эффект «драматизации» – описание устрашающих деталей, угрожающих безопасности и способных нанести вред людям. Слухи могут активизировать общественное мнение, но они не провоцируют асоциальное поведение. Слухи могут и призывать некоторую часть членов общества к антиобщественному поведению, нарушению социальных и правовых норм [см.: 1, с. 46].

Распространение информации в виде фейков становится массовым явлением, является более серьезным и опасным. Фейк – это целенаправленное и злонамеренное сообщение ложной информации с целью деформации общественного сознания и дискредитации государственной системы. Фейк представляет собой явную дезинформацию, воздействующую на психоэмоциональное состояние человека. При этом человеку блокируют возможность проверить точную информацию и установить правду. Например, в настоящее время распространилась передача фейков мошенниками. Угрожая и запугивая людей, в основном пожилых, мошенники передают ложную информацию, не давая человеку проверить ее истинность и обратиться за помощью в полицию. Таким образом, снижается доверие к банковской системе, государственным служащим, происходит деформация общественных отношений. Противодействие и профилактика действий мошенников состоит не только в том, чтобы сразу прекратить подозрительный разговор, но и проверить получаемую информацию, например, позвонить в банк. Сообщив мошенникам, что Вы направляетесь в полицию или звоните в банк, Вы добиваетесь того, что они сразу прекращают общение.

Создание и распространение фейков выполняет психологически подготовленная группа специалистов, прошедших специальную психологическую подготовку на Западе. Они используют и подделывают видеоматериалы, старые фотографии, отрывки из давно забытых кинофильмов и пр. Если слухи воздействуют на слуховые анализаторы, то в фейках используются и зрительные анализаторы, а не только слуховые. В технологию создания фейка входит создание яркого, запоминающегося образа, насыщенного негативной эмоциональной информацией об объекте, угрожающей зрителю. Цель фейков состоит не только в передаче ложной информации, но и в воздействии на его сознание и чувства. Это информационная и когнитивная война, нацеленная на деформацию сознания человека – общественного, правового, этнического, морально-этического. В процессе создания фейков часто используют этнические стереотипы, например, русофобия, разжигающая этнические предубеждения и предрассудки. Результатом такого информационного воздействия может стать дискриминация по этническому признаку или геноцид, как полное истребление народа. Задача фейковой информации состоит в разрушении правовых основ общества, внедрение в сознание людей идеологии этноцентризма,

правового нигилизма, национализма. Фейковые новости направлены на то, чтобы побудить людей сменить существующий государственный строй, дестабилизировать работу государственных и правоохранительных органов.

Одна из технологий изменения общественного сознания была предложена Дж. Овертоном. Журналист Гл. Бек подробно ее описал и внедрил в практику манипуляции общественным мнением. Технология получила название «окно Овертона» и активно применяется на практике. Технология манипуляции массовым сознанием, разрушение морали состоит из пяти стадий. На первой стадии у специалистов в области информационных технологий появляется цель – разрушить моральные основы конкретного общества. На второй стадии журналисты в средствах массовых коммуникаций начинают активно обсуждать какое-либо явление, не соответствующее моральным нормам. В качестве примера рассмотрим феномен самостоятельного определения подростком своего пола и возможности хирургической операции по его смене. В средствах массовой коммуникации понятие «пол» заменяется термином «гендер». На третьей стадии возможности смены пола активно обсуждаются в СМИ, снимаются специальные фильмы, пропагандирующие это явление. Так снимаются социальные запреты, пропагандируется возможность смены пола. На четвертой стадии появляются реальные сообщества людей, сменивших пол. На пятой стадии смена пола принимается как общественная норма, разрабатываются теории существования более 50 полов, проводятся биологические и физиологические исследования. В реальной политике допускается самостоятельное принятие решение о смене пола несовершеннолетним ребенком. Таким образом, кардинально подрываются моральные и правовые устои западного общества.

К деструктивным способам воздействия относятся и другие манипуляции общественным сознанием. Р. Ронин перечисляет основные манипулятивные приемы: в правдивую информацию включаются сведения клеветнического характера; ложные факты включаются в сообщение о реальных событиях; сообщение ложных фактов сопровождается сильными эмоциями; на основе отдельного факта делаются обобщенные выводы; нарушаются логические и временные связи между событиями; используются ссылки на ложные авторитеты [8].

Исследование социальных и правовых норм

Мы провели эмпирическое исследование отношения к социальным и правовым нормам. Было опрошено 467 респондентов на платформе «Анкетолог», из них в Москве и Санкт-Петербурге проживали 32,62% опрошенных, в других регионах России (Поволжье, Северный Кавказ, сибирские регионы) проживали 53,38%. Обработка данных проводилась с помощью программного обеспечения IBM Statistics SPSS 22 и SPSS 25. Результаты исследования показали, что респонденты из мегаполисов и респонденты из других регионов

придерживаются социальных и правовых норм ($m=16,20$ при максимальном значении 20,00). Статистически значимых различий обнаружено не было. Корреляционный анализ показал, что отношение к нормам связано с доверием сотрудникам государственных органов ($r=0,594$, $p < 0,01$); поддержкой целей и ценностей общества ($r=0,581$, $p < 0,01$); способностью членов общества защищать свои права и интересы при уважении прав других людей ($r=0,552$, $p < 0,01$), правовым реализмом ($r=0,578$, $p < 0,01$). Правовой нигилизм препятствует выполнению социальных и правовых норм ($r = -0,318$, $p < 0,01$),

На корреляционной плеяде показаны взаимосвязи социальных и правовых норм с социально-психологическими показателями регуляции общественных отношений (рис. 1).

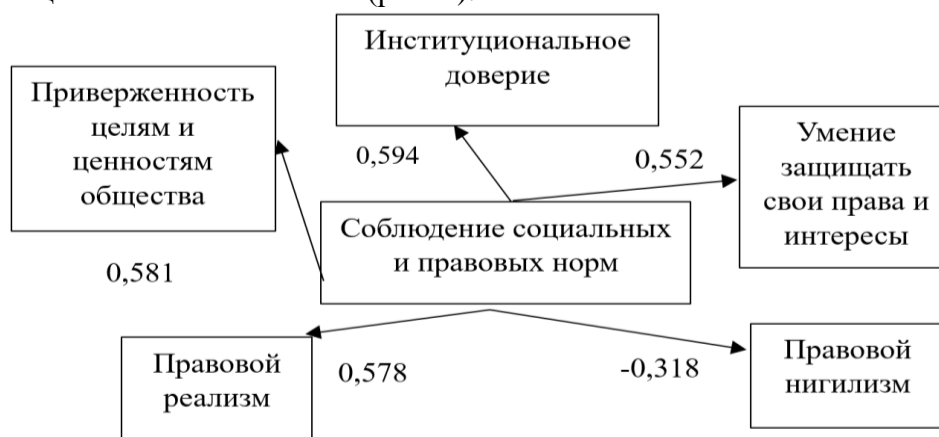


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязи социальных и правовых норм с социально-психологическими показателями регуляции общественных отношений

Факторный эксплораторный анализ выявил два основных фактора. Первый фактор состоит из видов правового сознания. В фактор вошли, как виды негативного правового сознания (правовой цинизм, правовой скептицизм, правовой нигилизм), так и виды позитивного правового сознания (правовой реализм и правовой идеализм).

Второй фактор включил отношение к морально-нравственным и правовым нормам. Нормы связаны с позитивным правовым сознанием (правовым реализмом), способностью и умением защищать свои права и интересы при уважении и соблюдении прав и интересов других людей, поведением и умением выстраивать договорные отношения, доверием сотрудникам государственной системы и ответственным отношением к целям и ценностям общества.

Третий фактор состоял из показателей доверия. В фактор вошли: доверие к людям и сотрудникам государственных органов, вера в справедливость для себя и для всех, защита межличностной справедливости.

Четвертый фактор включал показатели недоверия. Он состоял из показателей недоверия к людям, информационной несправедливости, то есть недоверие поступающей информации, недоверия во

взаимоотношениях руководителей и сотрудников, негативного вида правового сознания (правовой нигилизм).

Регрессионный анализ был направлен на выявление социально-психологических предикторов отношения к морально-нравственным и правовым нормам. Предполагалось, что социально-психологическими предикторами соблюдения морально-нравственных и правовых норм являются: правовой реализм, поведение, способствующее уважению прав и интересов взаимодействующих людей (ассертивность), доверие партнеров общественных отношений друг к другу, приверженность принципам справедливости. Отрицательное влияние на соблюдение морально-нравственных и правовых норм оказывают правовой нигилизм и правовой скептицизм. В качестве зависимой переменной был выбран показатель «Отношение к морально-нравственным и правовым нормам» из разработанной нами методики «Диагностика регуляции общественных отношений». Полученные регрессионные модели (метод пошаговый) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Регрессионная модель «Отношение к морально-нравственным и правовым нормам»

Предикторы	R^2	β	p
Правовой реализм	0.548	0.414	<0.000
Ассертивность		0.312	<0.000
Правовой скептицизм		-0.154	0.006
Информационная справедливость		0.145	0.004
Правовой нигилизм		-0.110	0.049

Примечания: R^2 – коэффициент детерминации; β – стандартизированный коэффициент регрессии; p – уровень значимости

Регрессионная модель «Отношение к морально-нравственным и правовым нормам» ($R^2 = 0.746$, скорректированный $R^2 = 0.548$; $F = 66.245$; $p < 0.001$) включает следующие предикторы: правовой реализм, ассертивность поведения, направленную на взаимное уважение прав и интересов партнеров, правовой скептицизм, информационную справедливость, правовой нигилизм. Наиболее значительное влияние на приверженность морально-нравственным и правовым нормам оказывают правовой реализм и ассертивность поведения – умение защищать свои права и интересы при уважении прав и интересов партнеров. Важна также информационная справедливость, оказывающая влияние на объем знаний о морально-нравственных и правовых нормах. Отрицательное воздействие на отношение к морально-нравственным и правовым нормам оказывают негативные виды правового сознания – правовой скептицизм и правовой нигилизм. Люди, склонные проявлять такое правовое сознание, скептически относятся к правовым нормам или полностью их отрицают.

Выводы

1. Общественные отношения формируются в процессе деятельности и поведения членов социума. Основным регулятором общественных отношений является общественное сознание, которое состоит из социальных представлений о морально-нравственных и правовых нормах, выражает то, какими они должны быть в идеале и какими являются в реальности. Ответственное общественное сознание регулирует поведение человека и определяет его гражданскую активность.

2. Социальные, морально-нравственные и правовые нормы составляют основу общественного сознания. Социальные и морально-нравственные нормы состоят из норм взаимности, долга, чести (выполнение социальных обязательств). Правовые нормы включают нормы справедливости и равноправия.

3. Структура классификации общественного сознания основана на следующих критериях. Во-первых, это структура общественного сознания, состоящая из социальных представлений и социальных чувств. Во-вторых, уровень развития общественного сознания: теоретическое и обыденное. В-третьих, субъекты сознания: по этому критерию разделяются общественное (массовое), групповое (профессиональное) и индивидуальное сознание.

4. Формирование общественного сознания осуществляется на основе информационного, нормативного и ценностного воздействия. Деформация общественных отношений возникает при агрессивном или недостоверном информационном воздействии (слухи и фейки). Давление нормативного или ценностного воздействия на основе технологии «окно Овертона» приводит к подмене системы ценностей и морально-нравственных норм.

5. В системе регуляции общественных отношений моральные и правовые нормы и отношение к праву занимают значительное место.

6. Коррупция государственных служащих приводит к деформации общественных отношений, разрушает институциональное доверие и доверие к морально-нравственным и правовым нормам.

7. Социально-психологическими предикторами позитивного отношения к правовым и морально-нравственным нормам является правовой реализм и доверие сотрудникам государственных органов. Негативное влияние оказывают правовой нигилизм и правовой скептицизм.

8. Профилактика и предотвращение деформации общественных отношений основана на укреплении морально-нравственных норм, оптимизации системы правовых норм, формировании доверия сотрудникам государственных органов.

Список литературы

1. Горбатов Д.С. Психология слухов и сплетен. СПб: Речь, 2012, 233 с.
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995. 352 с.

3. Журавлев А.Л., Китова Д.А. Особенности отношения пользователей социальной сети Twitter к детям в современной России // Наука. Культура. Общество. 2020. Т. 26. № 3. С. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.19181/2308829X-2020-3.3>
4. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции в современной России // Психологический журнал, 2012, Т. 33. № 3. С. 43–52.
5. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: норма и патология. М.: Наука, 1982. 287 с.
6. Московичи С. Социальные представления: исторический подход // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. с. 3–14.
7. Полищук Н.И. Эволюция идеи права и правовые отношения: вопросы теории и практики // под ред. С.А. Комарова. СПб.: Изд-во Юридического института, 2005. 270 с.
8. Ронин Р. Своя разведка. Практическое пособие. Минск: Харвест, 1997, 256 с.
9. Щербаков Г.В., Лаврентьева И.В. Понятие преступного поведения: поиск различных направлений несколько основных результатов исследований в области психологии преступного поведения // Прикладная юридическая психология. № 1(46). 2019. С. 6–17. [https://doi:10.33463/2072-8336.2019.1\(46\).006-017](https://doi:10.33463/2072-8336.2019.1(46).006-017)
10. Bonta J., Andrews D.A. The Psychology of Criminal Conduct. 6 ph. Edition., New York, Routledge, 2016. 470 p. <https://doi.org/10.4324/9781315677187>

Об авторе:

БЕЗНОСОВ Дмитрий Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургское ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы» (199178, Россия, г. Санкт-Петербург, 12-я линия В.О., д. 13, лит. А), e-mail: don_bizon@inbox.ru

Deformation of the regulation of social relations

D.S. Beznosov

St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

The purpose of the article is to analyze the social prerequisites for the deformation of social relations. The socio-psychological regulators of social relations are determined: institutional trust, support for social goals and values, compliance with legal and moral norms, responsible attitude to the law, the ability to protect one's interests. The social prerequisites for the deformation of the regulation of social relations are revealed: illegal behavior of individual members of society - crime, fraud, corruption, the spread of false rumors and fakes. The deforming effect on social relations of the informational, normative and value influence of the Western mass media is shown. The deforming influence can be counteracted by the regulatory and protective functions of social relations, contributing to the sustainable development of society, forming a sense of well-being of each member of society. The results of an empirical study of the attitude to legal and moral norms of 166 respondents from Moscow, St. Petersburg and other regions of Russia are presented.

Keywords: *regulation of social relations, deformation of social relations, crime, corruption, disinformation.*

Принято в редакцию: 23.01.2026 г.

Подписано в печать: 04.05.2026 г.

Бесплодие неясного генеза у женщин репродуктивного возраста как социально-демографическая проблема

Е.А. Карасева^{1,2}, Ю.Ю. Гудименко¹, В.Г. Абдуллаева³

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

²ТБУЗ ТО «Областной клинический психоневрологический диспансер», г. Тверь

³ООО «Клиника Фомина Тверь», г. Тверь

В статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы социально-демографического аспекта бесплодия неясного генеза у женщин репродуктивного возраста. Проведен анализ возможных социальных и психологических факторов ненаступления беременности при отсутствии медицинской патологии. Выявлены преобладающие психосоциальные переживания женщин репродуктивного возраста с установленным диагнозом бесплодия неясного генеза. На основе научных исследований выделены ключевые индивидуально-психологические особенности женщин с установленным бесплодием неясного генеза. Особое внимание уделяется выявлению возможных психосоциальных предикторов ненаступления беременности с целью построения эффективных психологических программ сопровождения и психологических групп поддержки данной группы женщин, что могло бы способствовать повышению вероятности наступления беременности и рождаемости в стране.

Ключевые слова: женское бесплодие неясного генеза, социально-демографическая проблема, психологический предиктор ненаступления беременности, социальный предиктор ненаступления беременности, индивидуально-психологические особенности.

Повышение рождаемости в Российской Федерации является одной из важнейших и приоритетных задач современной социально-демографической политики. Намеченный вектор невозможно реализовать без учета социальных и психологических феноменов, сопровождающих семью – отношение к беременности, к будущему ребёнку, понимание текущих материальных условий, состояние амбивалентности в принятии решения о расширении семьи. Однако, особая социально значимая категория женщин репродуктивного возраста пребывает в уязвимом положении – для таких женщин беременность желанна, но не наступает, что далее вынуждает женщину длительно наблюдаться в клиниках репродуктивного профиля, при этом причины медицинского характера отсутствуют [11].

Обделенность вниманием проблемы женского бесплодия неясного генеза повлечет за собой не только демографические последствия

(снижение рождаемости, высокий риск распада брака и прекращения отношений), но и снижение психологического благополучия личности. При этом актуальных научно-исследовательских работ, выполненных в рамках социально-психологического подхода, недостаточно [5].

В основе социально-психологической концепции бесплодия учитываются биологические факторы бесплодия, т.е. медицинские причины, а также – индивидуальная психологическая реакция на диагноз и лечение. К социальным факторам относятся такие последствия бесплодия, как стигматизация, разводы, давление со стороны семьи и общества, ухудшение материального и психосоциального благополучия [10, с. 45].

Бесплодие неясного генеза устанавливается у пар, при стандартном обследовании которых биомедицинская причина бесплодия не выявляется. Бесплодие неясного генеза – это номенклатурная форма бесплодия: по МКБ-10 кодируется как «N97.8 Другие формы женского бесплодия», т.к. не выделено в отдельную форму бесплодия [12].

Для организации действенной помощи женщинам, которые столкнулись с репродуктивными трудностями, необходимы научно обоснованные и эмпирически подтвержденные сведения о возможных социальных и психологических факторах, препятствующих зачатию ребенка и формированию у женщины репродуктивного возраста готовности к материнству – факторах, детерминирующих ее репродуктивное поведение и выполнение репродуктивных функций при отсутствии медицинской патологии [14].

Возникший с 1991 года в России демографический кризис до сих пор не преодолен: уровень рождаемости в 1,5–2 раза ниже, чем требуется для оптимального воспроизводства населения, что связано с установленным диагнозом бесплодия примерно у 6,5 млн женщин. Приблизительно 30–40 лет назад диагноз «необъяснимое бесплодие» ставился половине супружеских пар, однако по мере развития диагностических возможностей этот показатель имеет тенденцию снижаться [3].

В.Д. Менделевич подчёркивает, что одним из важных вопросов при диагностике состояния пациенток с бесплодием неясного генеза считают оценку их мотивов иметь ребёнка. У бесплодных супружеских пар мотивы могут несколько отличаться от традиционных мотивов деторождения, так как возможно влияние социально одобряемых установок и желания соответствовать общепринятым социальным ожиданиям [7, с. 572].

Э.Г. Эриксон в своих научных трудах вводит и описывает термин «генеративность», который отражает потребность человека в заботе о ребёнке и принятие ответственности за его воспитание, однако имеются и другие психосоциальные причины деторождения – «удержать мужа», «заполнить пустоту», поддержать семейные традиции, соответствовать социальным нормам. Для многих пациенток с бесплодием неясного генеза вопрос о мотиве иметь ребёнка оставался неясным и неосознаваемым.

Женщины приводят рациональные доводы о том, что ребёнок нужен, например, для «полной семьи» или для «укрепления супружеских отношений» [16].

Непредсказуемость, неконтролируемость бесплодия неясного генеза в зависимости от индивидуальных особенностей приводит к стрессу и вызывает чувство бессилия или опустошенности. Полученный опыт показывает, что несмотря на огромные усилия со стороны женщин и супружеской пары, беременность не наступает. Этот факт сложно принять, поскольку он противоречит их мировоззрению. Бесплодие является одновременно источником кризиса и доминирующим компонентом, разрушающим идентичность. У женщин при бесплодии неясного генеза выявлено чувство потери уверенности в себе, компетентности и адекватного контроля над ситуацией [9].

Несмотря на то, что бесплодие неясного генеза не идентифицируется как опасное для жизни заболевание, оно является серьезной социальной проблемой, а также проблемой, затрагивающей личность, её семью и общество в целом [1].

Женщины с установленным бесплодием неясного генеза подвержены высокому уровню стресса и склонны проявлять высокий уровень тревоги, что связано с ситуацией неопределенности. У них также отмечается депрессивный фон настроения, состояние фрустрации, чувство вины перед супругом, что, в свою очередь, может приводить к общей изоляции от социума, т.к. женщина чувствует свое несоответствие общепринятым социальным установкам [4].

Социально-демографические изменения современного общества характеризуются отложенным материнством, изменением гендерных ролей в социальных институтах, смещением приоритета на профессиональную самореализацию, что приводит к амбивалентным репродуктивным установкам, повышая уровень стресса [8].

Результаты зарубежных научных исследований показывают, что восприятие контролируемости проблемы бесплодия и стратегий совладания было непосредственно связано с увеличивающимся психологическим стрессом. Низкое восприятие личной управляемости и управляемости лечения было связано с частым использованием стратегии избегания, а высокое восприятие управляемости лечения было положительно связано с ориентацией на преодоление проблем. При учете демографических факторов низкое восприятие личного контроля ситуации и избегающее поведение положительно коррелировало со стрессом, связанным с фертильностью и тревогой за состояние [17].

В современном обществе приобретение материнской роли становится предметом осознанного выбора семьи и женщины, теряя статус безусловной необходимости. В связи с субъективной оценкой женщины экономических, социальных и личных рисков возрастает уровень личной ответственности за качество будущего родительства и процесс воспитания ребенка, формируя установку необходимого

ожидания «оптимального момента» для деторождения и усиливая уровень тревоги [6].

К сожалению, в настоящий период в стране существует дефицит оптимальных социальных программ государственной поддержки, включающих правовой и юридический аспекты для осведомления женщины и ее семьи о гарантиях их психосоциального и материального благополучия. Также необходима система оказания психологической помощи населению, а именно – планирующим беременность и материнство. В отсутствие подобной помощи и поддержки женщины репродуктивного возраста пребывают в страхе неизвестности, что увеличивает уровень тревоги относительно темы деторождения [15].

Личность находится и развивается в социокультурной среде, которая в той или иной мере формирует ее идентичность и оказывает влияние на ее установки и ценности, в том числе репродуктивные, через систему определенных социальных норм и правил [2].

В современных условиях пропагандируется необходимость успешной карьеры и материального достатка одновременно с необходимостью деторождения и приобретения материнской роли, которая часто идеализируется, что приводит к формированию амбивалентности репродуктивных установок у фертильных женщин, являясь возможным психологическим предиктором ненаступления беременности в отсутствие медицинской патологии [13].

Таким образом, среди психогенных и социальных причин бесплодия неясного генеза исследователи выделяют: страх не стать хорошей матерью, страх потерять свою самодостаточность и личную жизнь, страх потерять партнера, страх столкнуться с негативной социальной оценкой, ощущение неопределенности. При столкновении с репродуктивными трудностями, а именно с бесплодием неясного генеза, женщины демонстрируют признаки повышенного стресса и тревоги, депрессии, фрустрации, чувства вины перед супругом и обществом в целом, страха неопределенности ситуации, уныния, что связано с ощущением бесконтрольности ситуации. В условиях текущего демографического кризиса дефицит научной информации о психосоциальных причинах женского бесплодия неясного генеза приводит к отсутствию широко развитых программ социально-психологического сопровождения женщин с репродуктивными трудностями, которые в перспективе могли бы служить эффективным инструментом повышения уровня рождаемости в стране.

В рамках заявленной проблематики нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления возможных психологических и социальных предикторов ненаступления беременности у женщин репродуктивного возраста при условии отсутствия медицинской патологии. Полученные результаты исследования могут быть использованы для построения программ

социально-психологического сопровождения женщин с установленным бесплодием неясного генеза.

Исследование проводилось на базе Федеральной сети клиник ООО «Клиника Фомина» в г. Тверь, г. Краснодар, г. Москва, г. Пермь. Участницами исследования стали 55 женщин репродуктивного возраста (28–35 лет), у которых установлен диагноз «Бесплодие неясного генеза», что свидетельствует о ненаступлении беременности на протяжении от 1 года до 7 лет при регулярной половой жизни. Сопутствующих соматических заболеваний – не выявлено. Мужской фактор бесплодия – исключен. Попытки ЭКО – отсутствуют у 71% участниц, проводились у 29% участниц.

Для решения задач исследования применены клинико-психологические и экспериментально-психологические методы исследования. Теоретические методы представлены анализом научной литературы по проблеме исследования. Эмпирические методы представлены анализом медицинской документации, включена клинико-психологическая беседа с целью формирования выборки и определения мишеней исследования, психодиагностический метод, методы математической и описательной статистики.

Также были использованы следующие психодиагностические методики: «Пертский опросник алекситимии» (П.М. Ларионов, Д.А. Прис, О.Ю. Хохлова, М.В. Яковлева, 2023 г.); Интегративный тест тревожности (НИПНИ им. Бехтерева, А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, 2005); Опросник совладания со стрессом «СОРЕ» (П.А. Иванов, Н.Г. Гаранян, 2010); Методика «Отношение к значимой жизненной ситуации» (Е.Ю. Коржова, 2015); Опросник невротических черт личности «НЧЛ» (издательство НИПНИ им. Бехтерева, 2003). Для математической обработки полученных данных применен метод факторного анализа с использованием частотных таблиц с целью систематизации данных.

Результаты исследования. В соответствии с полученными эмпирическими данными можно выделить группы психосоциальных факторов как предикторы ненаступления беременности. Так как данные исследования удовлетворяют условиям проведения факторного анализа и интерпретации его результатов ($KMO > 0,5$), рассмотрим более подробно количество выделенных факторов на рис. 1.

Анализируя график собственных значений, мы можем констатировать, что для данной выборки количество возможных психосоциальных факторов характеризуется числом 10, где каждый случай может быть содержательно описан.

Таким образом, мы можем отметить, что в первый фактор попали переменные со следующими значениями: страх «воспитать ребенка неправильно» (0,870), страх повышенной ответственности (0,850), страх не справиться с материнской ролью (0,840), страх материнства (0,839), страх беременности и ее влияния (0,787), тревожные мысли: не соответствовать социальным ожиданиям в роли «матери» (0,686), страх

перемен в бытовой жизни (0,677), страх неопределенности (неизвестности) (0,545), которые можно объединить в один фактор – «Социальный аспект беременности и материнства как предиктор ненаступления беременности» (собственное значение 8,632; % объясняемой дисперсии 13,701).



Рис. 1. График собственных значений в результате факторного анализа индивидуально-психологических особенностей женщин с бесплодием неясного генеза

Второй фактор характеризуется следующими значениями: факт измены со стороны партнера (0,837), недоверие к партнеру (0,808), страх забеременеть в связи с отсутствием доверия к готовности мужа к ребенку (0,763), чувство вины перед мужем в случае ненаступления беременности в течение года (0,489), которые можно объединить в фактор – «Межличностные отношения с партнером как фактор ненаступления беременности» (собственное значение 6,928; % объясняемой дисперсии 10,997).

Третий фактор характеризуется следующими значениями: низкий семейный доход по мнению женщины (0,803), опасение получить негативную общественную оценку и мнение в случае наступления беременности (0,766), отсутствие благоприятных по мнению женщины жилищно-бытовых условий (0,734), страх забеременеть в связи с неготовностью жилищно-бытовых условий (0,720), опасение получить осуждение со стороны родителей в случае наступления беременности (0,681), которые можно объединить в фактор – «Социально-экономический фактор ненаступления беременности» (собственное значение 5,725; % объясняемой дисперсии 9,087).

Четвертый фактор характеризуется следующими значениями: факт высокого уровня ситуативной тревожности (0,814), факт высокого уровня личностной тревожности (0,791), наличие нарушенного сна (кошмары) (0,720), ощущение высокого уровня стресса в данный момент жизни (0,712), наличие бессонницы (0,660), потребность в гиперконтроле

овуляции (0,602), которые можно объединить в фактор – «Тревога и тревожные состояния как предиктор ненаступления беременности» (собственное значение 4,364; % объясняемой дисперсии 6,926).

Пятый фактор характеризуется следующими значениями: неготовность к материнской роли (0,885), непринятие материнской роли (0,794), непринятие своей женственности (0,780), неблагоприятные отношения с собственной матерью (0,753), неблагоприятная первая семья, что вызывает страх повторения данного опыта (0,720), которые можно объединить в фактор – «Страх принять свою женственность как предиктор ненаступления беременности» (собственное значение 3,747, % объясняемой дисперсии 5,948).

Шестой фактор характеризуется следующими значениями: страх врачебной ошибки в период беременности (0,920), страх оперативного вмешательства в период беременности (0,815), страх забеременеть, т.к. беременность испортит фигуру (0,711), страх замершей беременности (0,711), недоверие к врачам (0,624), которые можно объединить в фактор – «Медико-биологический аспект страха беременности» (собственное значение 3,338; % объясняемой дисперсии 5,299).

Седьмой фактор характеризуется следующими значениями: повышенная эмоциональная чувствительность (0,723), повышенная вспыльчивость (0,657), сниженная стрессоустойчивость (0,557), которые можно объединить в фактор – «Индивидуально-личностные особенности как предиктор ненаступления беременности» (собственное значение 3,198; % объясняемой дисперсии 5,076).

Восьмой фактор характеризуется следующими значениями: чувство несправедливости и обида на мир в случае ненаступления беременности в течение года (0,760), чувство неполноценности, возникшее в случае ненаступления беременности в течение года (0,619), эмоциональное выгорание женщины в связи с ненаступлением беременности при активных действиях (0,614), пассивность своих действий в отношении наступления беременности (0,529), которые можно объединить в фактор – «Совладающее поведение как предиктор ненаступления беременности» (собственное значение 2,010, % объясняемой дисперсии 3,190).

Девятый фактор характеризуется следующими значениями: страх долгого восстановления организма после беременности и родов (0,742), навязчивые мысли о смерти ребенка после родов (0,712), страх потерять личную жизнь с появлением ребенка (0,632), страх, что муж после родов «перестанет воспринимать как женщину» (0,628), тревожные мысли «остаться без поддержки в послеродовой период» (0,622), страх, что рождение ребенка разрушит семью (0,576), страх развития послеродовой депрессии (0,561), которые можно объединить в фактор – «Страх послеродового периода как фактор ненаступления беременности» (собственное значение 2,719; % объясняемой дисперсии 4,317).

Десятый фактор характеризуется следующими значениями: вредные трудовые факторы (0,588) и нестабильная обстановка в стране (0,365), которые можно объединить в фактор – «Производственно-экономические факторы как предикторы ненаступления беременности» (собственное значение 1,967; % объясняемой дисперсии 3,123).

Исходя из полученных данных, ведущими психологическими и социальными предикторами ненаступления беременности в случае неясного генеза являются: социальные страхи беременности и материнства, межличностные отношения с партнером, социально-экономическое положение, проявление тревоги и тревожных состояний, непринятие своей личной женственности, медико-биологические страхи беременности и родов, индивидуально-личностные особенности. Менее выражены такие возможные психологические факторы ненаступления беременности, как: особенности совладающего поведения, страх послеродового периода и особенностей адаптации к нему, производственно-экономические факторы.

Один из ведущих факторов, чаще всего выделяемый женщинами, подразумевает под собой страх несоответствия социальным установкам. Страх осуждения может иметь под собой сильную психологическую основу: низкая самооценка, неуверенность в себе, повышенная личностная тревожность, трудности в коммуникации с людьми и внутри семьи, недифференцированный «Образ-Я», что в свою очередь, способно создавать достаточно сильное психоэмоциональное напряжение, которое может затруднять процесс зачатия, формируя бесплодие неясного генеза. Нередко страх осуждения и зависимость от социального одобрения приводят к психологическим и психическим нарушениям тревожного спектра.

Бесплодие неясного генеза – это проблема, требующая биопсихосоциального подхода и не ограничивающаяся только медицинским вмешательством, т.к. при данном типе бесплодия влияние медицинского фактора исключено, что требует рассмотрения психологических и социальных предикторов бесплодия неясного генеза у женщин репродуктивного возраста.

Для разработки программы социально-психологической помощи и поддержки женщинам, страдающим бесплодием неясного генеза, необходимо проведение качественной диагностики, которая позволит идентифицировать социальные и психологические мишени работы с целью оптимального воздействия на них. Понимание влияния психосоциального сопровождения на фертильность важно, как для врачей, так и для женщин, которые столкнулись с репродуктивными трудностями. Более пристальное внимание в части расширения представлений о психологической и социальной составляющей бесплодия неясного генеза, в конечном счете, будет способствовать лучшему пониманию механизмов бесплодия неясного генеза, что позволит оказывать необходимую психологическую и социальную поддержку женщинам,

повышая при этом вероятность наступления беременности и способствуя улучшению демографической ситуации в стране.

Список литературы

1. Агарков В.А. Психоаналитический подход к проблемам фертильности: бессознательные корреляты вспомогательных репродуктивных технологий // *Человек как открытая целостность*. Новосибирск: ООО «Академиздат», 2022. № 1. С. 143–167.
2. Болванович С.А., Рудецкий О.А. Формирование предрасположенности к доверию в перинатальный период человеческой жизни // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2024. Т. 21. № 3. С. 81–87.
3. Бонкало Т.И., Степанова В.А. Коммуникативная направленность психолога-консультанта как фактор готовности к консультированию женщин с психологическим бесплодием // *Российский психологический журнал*. 2025. Т. 22. № 1. С. 68–82.
4. Власова В.Н., Власов С.Н. Изменение смысложизненных ориентаций и ценностей у женщин в связи с рождением ребенка // *Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология*. 2024. Т. 7. № 4. С. 53–61.
5. Войтко О.К., Минчик Е.С. Социально-психологические факторы репродуктивных установок девушек с разной степенью религиозного мировоззрения // *Вестник БарГУ Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки»*. 2023. Вып. 14. С. 55–59.
6. Волков В.В., Юмкина Е.А. Психологическое измерение культуры // *Социально-гуманитарные знания*. 2022. № 1. С. 92–101.
7. Коновалов В.Г., Менделевич В.Д. Сексуальные расстройства у женщин с хроническим сальпингофоритом как вариант биопсихосоциальной модели // *Гинекология*. 2021. Т. 23. № 6. С. 571–577.
8. Кудрявцева Н.Ю., Антонова И.И., Сахарчук С.А. Сексуальное здоровье женщин с бесплодием неясного генеза // *Акушерство, гинекология и репродуктология*. 2024. Т. 18. № 1. С. 45–52.
9. Матвеева Н.В., Стручкова Г.И. Психологические особенности инфертильных семей // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. 2022. № 4 (28). С. 109–120.
10. Стазаева Ю.А. Психоаналитическое исследование бесплодия: от симптома к смыслу // *Психоанализ: Вопросы теории и практики*. 2024. № 1. С. 33–47.
11. Тарасова А.Ю. и др. Психологическая помощь в комплексном подходе к решению проблем репродуктивного здоровья // *Главный врач Юга России*. 2023. № 4 (90). С. 45–48.
12. Тювина Н.А., Балабанова В.В., Николаевская А.О. Психосоматические механизмы идиопатического бесплодия: клинические наблюдения // *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*. 2023. Т. 15. № 1. С. 77–82.
13. Фоменко Г.Ю. Личность как субъект бытия в экстремальных условиях: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2006. 788 с.
14. Фоменко Г.Ю. Психологические проблемы женского бесплодия в контексте личностных противоречий (экзистенциальные аспекты) // *Южно-российский журнал социальных наук*. 2008. № 4. С. 17–29.

15. Шкодова А.А. Особенности репродуктивных установок студентов факультета клинической психологии // Молодежная наука и современность. Курск: Курский государственный медицинский университет. 2022. С. 243–245.
16. Эриксон Э.Г. Детство и общество/пер. с англ. и науч. ред /А.А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.
17. Francoise A. Assessment of sexual function before medically assisted procreation: A mixed-methods study among a sample of infertile women and men cared for in a fertility center [Электронный ресурс]// Sexual & Reproductive Healthcare. 2023. Т. 38. № 6. URL: <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2023.100922> (дата обращения: 15.12.2025).

Об авторах:

КАРАСЕВА Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г.Тверь, ул. Желябова, д.33), заведующая отделением медицинской психологии ГБУЗ ТО ОКПНД (170026, г. Тверь, ул. Фурманова, д. 12), e-mail: kea12@mail.ru

ГУДИМЕНКО Юлия Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г.Тверь, ул. Желябова, д.33), e-mail: Gudimenko.YY@tversu.ru

АБДУЛЛАЕВА Валентина Геннадьевна – медицинский психолог ООО «Клиника Фомина Тверь» (170100, г. Тверь, Вагжановский переулок, д. 14); член Российской Ассоциации Репродукции Человека, e-mail: vgsivolap@yandex.ru

Infertility of unknown origin in women of reproductive age as a socio-demographic problem

E.A. Karaseva^{1,2}, Yu.Yu. Gudimenko¹, V.G. Abdullaeva³

¹Tver State University, Tver

²Regional Clinical Psychoneurological Dispensary, Tver

³LLC «Fomin Clinic Tver», Tver

The article presents a theoretical and methodological analysis of the socio-demographic aspect of infertility of unknown origin in women of reproductive age. It analyzes the possible social and psychological factors of non-pregnancy in the absence of medical pathology. The article identifies the prevailing psychosocial experiences of women of reproductive age with a diagnosed infertility of unknown origin. Based on scientific research, the article highlights the key individual and psychological characteristics of women with a diagnosed infertility of unknown origin. Special attention is paid to identifying possible psychosocial predictors of infertility in order to develop effective psychological support programs and groups for this group of women, which could help increase the likelihood of pregnancy and birth rates in the country.

Keywords: *female infertility of unknown origin, socio-demographic problem, psychological predictor of infertility, social predictor of infertility, individual psychological characteristics.*

Принято в редакцию: 26.02.2026 г.

119 Подписано в печать: 27.04.2026 г.

Психологическое консультирование абьюзивных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок»

Е.Д. Котосонова, Е.С. Ребрилова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлены результаты верификации авторской программы психологического консультирования жертв абьюзивных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок». В исследовании подтверждается предположение о том, что психологическая работа, реализованная в интегративном подходе (сочетание принципов и техник рационально-эмоциональной-терапии А. Эллиса, логотерапии В. Франкла, экзистенциальной терапии, когнитивно-поведенческой терапии, включая классическую теорию Бэка, функционально-аналитической терапии, терапии принятия ответственности и авторской методики повышения уровня силы воли на базе идей воспитания воли К.Н. Корнилова) по развитию волевых качеств индивида, позволяет добиться завершения сепарационного процесса и выхода из деструктивных межличностных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок» имеющих признаки абьюза.

Ключевые слова: абьюзивные отношения, абьюзер, жертва абьюза, система «родитель – взрослый ребёнок», социальное взаимодействие, психологическое консультирование, сепарация, воля.

Современные глобальные мировые процессы, такие как геополитические изменения (усиление многополярности, региональные конфликты, борьба за ресурсы и влияние и т.п.), проблемы экологии (изменение климата, загрязнение, дефицит пресной воды и т.п.), прорывные технологии (искусственный интеллект, биотехнологии, квантовые вычисления, освоение космоса и т.п.), экономические (инфляция, цифровизация финансов, санкции, торговые войны, развитие новых экономических моделей и т.п.) и социальные (старение населения, урбанизация, миграционные волны, вопросы социальной несправедливости, глобализация культуры и т.п.) трансформации приводят к изменению социальной действительности жизни и деятельности человека, что отмечается многими исследователями. А именно, изменяются отношения человека с социумом [2], все больше наблюдается индивидуализация отношений человека с окружающим миром [24], описываемая через изменение жизненных стратегий индивида и проявляется в тенденции увеличения дестандартизации жизненных сценариев (в частности, формируются отклоняющиеся от общепринятых нормативных представления о паттернах жизненного

пути) [2, 24**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], что объясняет увеличение практических запросов на нормализацию межличностных отношений, часто имеющих признаки абьюза и представляет значимую проблему современной социальной психологии.

Несмотря на десятилетия исследований абьюза, абьюзивных отношений, в психологической науке до сих пор нет единого определения этих терминов, методологического основания их изучения, не выделен симптомокомплекс ролей жертвы и агрессора и их детерминанты, что определяет научную ценность работ подобного рода.

Проведя анализ исследований абьюзивных отношений за период с конца XX века по настоящее время, авторам [9] удалось выделить признаки абьюза: 1) абьюз всегда проявляется только в межличностных отношениях; 2) в абьюзивных отношениях имеются, как минимум, две ролевые позиции – «абьюзер» и «жертва»; 3) абьюзивные отношения – это интерактивный процесс, требующий учета поведения обеих сторон (жертвы и абьюзера); 4) содержательно абьюз трактуется как насилие над личностью, насильственное поведение, причиняющее вред; 5) последствия абьюза (физиологические, эмоционально-личностные проблемы, проблемы социального взаимодействия) для его жертвы разрушительны и наносят серьёзный вред здоровью (физическому и психологическому), а также социальному, материальному и др. положению; 6) 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, ребёнка, трудового и учебного коллектива, друга и пр.).

Учёные и практикующие психологи сходятся в том, что одним из самых травмирующих видов абьюза является абьюз над детьми [18], следствием которого могут быть деструктивные отношения в системах «родитель – ребёнок» и далее «родитель – взрослый ребёнок».

Необходимо отметить, что тема детско-родительских отношений достаточно изучена как в отечественной (Л.С. Выготский, А.Н. Запорожец, М.И. Лисина, И.В. Дубровина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.Я. Варга, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др.) так и зарубежной (Дж. Боулби, М. Эйнворт, Д. Баумринд, Д. Винникотт, А. Фрейд, Т. Гордон, Х. Гинотт, У. Бронфенбреннер и др.) психологии, однако в большинстве исследований фокус смещён на периоды детства и юношества человека, а исследований таких отношений во взрослом периоде онтогенеза (за исключением Р.Н. Егорова, И.В. Шаповаленко, В. Adams, V. Cicirelli, M. Field, S. Weishaus) практически не представлено. Таким образом, существует пробел в исследованиях отношений родителей и взрослых (старше 18 лет) детей.

При этом, практики отмечают участвовавшие запросы от взрослых людей (старше 18 лет) на оптимизацию межличностных отношений (имеющих признаки абьюза разного вида и уровня) с родителями. Такие запросы включают жалобы на снижение или полное отсутствие эмоциональной близости (или отсутствие аффективной автономии одного из членов системы «родитель – взрослый ребёнок» и отсутствие желания её приобретать); отсутствие взаимодействия по типу «взрослый – взрослый»; отсутствие взаимного уважения и равноправности точек зрения; противоречия потребностей (родителя, ребёнка) и потребностей всей семьи; проблемы в коммуникации и повышение уровня конфликтности через манипуляцию; снижение психологического благополучия каждого члена семьи, что характеризует дисфункциональность диады отношений «родитель – взрослый ребёнок».

Наиболее полно поведенческие проявления участников таких деструктивных отношений, характеризующих ролевую позицию жертвы и (или) абьюзера, описаны нами ранее [8], что позволяет наиболее точно определить практический запрос и выстроить модель психологической помощи.

Довольно часто причиной таких деструкций является отсутствие сепарации. Сепарация от родителей – это трансформация отношений между родителями и взрослеющими детьми в сторону повышения равенства и паритетности. В этом процессе происходит перестройка функционирования семейной системы и достижение взрослыми детьми автономии в аффективной, когнитивной и поведенческой сферах. Сепаративный процесс, как правило, завершается по достижению ребёнком 23–25 лет [3]. Во время сепарации фокус взрослеющего ребёнка смещается на отказ от опыта родителей, желание поступать самостоятельно, приобретать собственный опыт в профессиональной и личной сферах.

Проблема родителей в рамках сепаративного процесса определяется неготовностью принять взрослого ребёнка самостоятельным и автономным [12]. Родители сопротивляются сепарации взрослеющих детей, по нескольким причинам: стремления сохранить авторитет и чувство собственной важности; стремления сохранить активность; реализации своей мечты и амбиций через ребёнка; скрывают экзистенциальные страхи – одиночества, смерти, смерти в одиночестве (после сепарации детей у родителей может сформироваться «синдром опустевшего гнезда»); родители-одиночки стремятся сохранить ощущение семьи и др. [15].

Выделяют следующие типы сепарации (Дж. Хоффман): эмоциональную (снижение зависимости от родительского одобрения или неодобрения, способность действовать самостоятельно без ожидания похвалы или страха осуждения), функциональную (самостоятельно

обеспечивать себя материально, принимать решения и решать бытовые вопросы, не прибегая к помощи родителей), аттитюдную (формирование собственной уникальной картины мира, взглядов, ценностей и убеждений, которые могут отличаться от родительских), конфликтную (свобода от чувства вины и страха при возникновении разногласий с родителями, умение выстраивать личные границы и защищать свою позицию) [22]. Отсутствие сепарации является маркером психологически нездоровых отношений, которые могут содержать насилие.

На сепарацию влияет множество причин, среди которых выделяют семейную систему и индивидуально-личностные особенности ребёнка. Существуют разнообразные сочетания типов семейных систем (нуклеарная, расширенная), часто определяющих уровень готовности родителей к сепарации взрослеющих детей; и психологических особенностей (в частности, слабо развитые волевые характеристики) взрослеющих детей, что объясняет неоднородность протекания сепарации, включая её различные процессы, а именно, сепарацию от матери и от отца [3].

Воля – «психический процесс, который получает своё выражение в сознательных действиях и поступках человека, направленных на достижение поставленных целей» [6]. В зарубежной литературе (О. Кюльпе, Р. Мэй, Р. Багоцци и др.) воля определяется как самоконтроль, волевая регуляция и сила воли – сила, регулирующая ход мышления в соответствии с задачей, которая стоит перед человеком [21, 21]. В работах отечественных учёных воля рассматривается через теорию деятельности (А.Н. Леонтьев С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, А.И. Высоцкий, П.А. Рудик, А.Ц. Пуни, Г.С. Никифоров, Е.П. Ильин, Е.П. Щербаков и др.), считается высшей психической функцией и относится к регулятивным функциям психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.И. Селиванов и В.А. Иванников), характеризуется осознанностью, опосредованностью, системностью, произвольностью и социальностью [4, с. 35]. Сила воли определяется как установка (Д.Н. Узнадзе, Ш.Н. Чхартишвили) [17] и саморегуляция – высокая степень погружённости человека в деятельность и успешное противостояние противоположным намерениям при наличии произвольности и высоко организованного функционирования стратегий волевого контроля (Ю. Куль), а также контроль за действием при наличии мысленных персевераций, конкурирующих намерений (Ч.Х. Кули) [5, 11]. Этими же авторами предложены классификация волевых качеств и структура волевых действий.

Определена классификация волевых качеств и структура волевых действий. Выделяют такие волевые качества как инициативность, самостоятельность, решительность, настойчивость, самоконтроль / выдержку / самообладание, смелость, организованность, дисциплинированность, оперативную и стратегическую

целеустремлённость, упорство, энергичность, терпеливость, умение преодолевать препятствия, старательность, ответственность и др. [4, 1313, 16, 19]. Уровни развития вышеперечисленных качеств являются показателями уровня силы воли индивида.

Таким образом, авторами выдвинуто предположение о том, что, реализуя психологическую работу в рамках психологического консультирования по развитию волевых качеств индивида, можно добиться завершения сепарационного процесса и выхода из деструктивных межличностных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок», имеющих признаки абьюза.

Из всего вышеизложенного критерии для определения мишеней (клиентов) психологической помощи определены следующим образом:

1. Возраст клиента старше 18 лет;
2. Запрос от клиента на проведение психологической консультации по проблеме деструктивных отношений со своим родителем / родителями (мать или отец) или семьей полностью;
3. Наличие абьюзивных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок» (определяется по авторской исследовательской анкете для определения ролевой позиции – профиля (жертва, абьюзер) в системе «родитель – взрослый ребёнок»);
4. Отсутствующая или не завершённая сепарация взрослого ребёнка от родителей (определяется по «Опроснику психологической сепарации (Psychological Separation Inventory, PSI)», J. Hoffman (1984), адаптация: В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова, 2014 и «Опроснику родительской позиции по отношению ко взрослому ребёнку» Р.Н. Егорова и И.В. Шаповаленко);
5. Низкий уровень развития волевых качеств личности (определяется по опроснику «Волевые качества личности» М.В. Чумакова, опроснику «Определения уровня развития волевых качеств личности» Н.Б. Стамбуловой, тестам «Оценки настойчивости, терпеливости и упорства» Е.П. Ильина и Е.К. Фещенко.

План эмпирического исследования может быть определен как доэкспериментальный (ОХО) – исследование единичного случая до и после воздействия (где под случаем подразумевается малая по численности группа респондентов). Представленный план имеет множество факторов невалидности, однако в силу специфичности объекта исследования может быть принят как единственно верный с допущением результатов сравнения данных на качественном уровне и последующей перепроверкой на большей по численности выборке.

Выборку исследования составили 30 респондентов в возрасте от 20 до 51 года, женского пола. Четверо из них полностью соответствовали всем выделенным критериям для проведения психологических консультаций и подтвердили свой практический запрос и участие.

А именно, возраст клиентов 25 лет, 31 год, 38 лет и 41 год, все женского пола, все обратились с запросом на улучшение отношений (в которых фигура матери или лица, её замещающего, вызывала тревогу, беспокойство и другие состояния, характеризующие психологическое неблагополучие личности) с матерью и другими членами семьи (отец, сиблинги, родители родителей) и завершения сепаративного процесса («перестать быть родителем своей матери»).

Результаты психологической диагностики до проведения консультационных мероприятий позволяют говорить о том, что все отобранные для работы клиенты соответствуют профилю жертвы абьюзивных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок», а именно, у них наблюдаются заниженные самооценка и неуверенность в себе; проявления ноогенного невроза по В. Франклу; проявления симптомов депрессивного состояния; злоупотребление алкоголем / психоактивными веществами; искажение восприятия реальности и других (партнёра, родственников, друзей, коллег); проявления, характерные для симптомокомплексов «посттравматическое стрессовое расстройство» и «комплексное посттравматическое стрессовое расстройство»; врождённая реакция беспомощности; отсутствие контроля над негативным событием; психологический инцест; эмоциональный шантаж через безусловную любовь и традиции общества.

Респонденты имеют низкий уровень развития большинства волевых качеств: ответственности, решительности, выдержки, настойчивости, энергичности, целеустремлённости, инициативности, самостоятельности, смелости, терпеливости и упорства.

У респондентов не завершена сепарация от родителей, более всего у них выражены эмоциональная и аттитюдная зависимость от матери.

Корреляционный анализ позволил установить тенденции ($p < 0,07$, уровень тенденции объясняется малой выборочной совокупностью исследования) к множеству взаимосвязей между показателями волевых качеств респондентов, что согласуется с положениями А.Ц. Пуни [13] о взаимосвязи волевых качеств между собой.

Также установлена тенденция ($p < 0,07$) к прямой и обратной взаимосвязям между характеристиками воли и показателями сепарации от родителей. В частности, отмечается, что независимость (конфликтологическая, эмоциональная, аттитюдная и функциональная) от матери будет более проявляться при более выраженных (развитых) показателях ответственности, энергичности и меньших инициативности и настойчивости. То есть, при более развитой ответственности личность принимает последствия всех своих решений, что характеризует функциональную независимость, а энергичность даёт своего рода ресурс для разрыва эмоционального слияния с матерью и выстраивания собственных границ. Интересным, кажется, то, что снижение

инициативности и настойчивости личности взрослого ребёнка повысит независимость от матери. Данный факт может объясняться тем, что, в процессе сепарирования от матери, сниженные настойчивость и инициативность, помогут не вовлекаться в «борьбу» интересов, а именно, чем менее настойчив взрослый ребёнок в спорах с матерью, тем быстрее он достигает конфликтологической независимости. Иными словами, ему не нужно ничего ей доказывать, такой человек может выбрать стратегию «уйти и сделать по-своему», не испытывая чувства вины. Сниженная инициативность именно *в рамках семейной системы* может означать отказ от роли «спасателя» или «вечного двигателя» семейных отношений. Таким образом, подобное сочетание проявления волевых качеств при взаимодействии в системе «родитель – взрослый ребёнок» может способствовать более успешному и спокойному сепарированию друг от друга. Также данный факт подтверждает выводы Селигмана и Майера о том, контроль над негативным событием (под которым мы можем понимать деструктивные абьюзивные отношения с матерью) и уход от врождённой реакции беспомощности может быть осуществлен с помощью волевых действий [23].

Полученный результат представляет ценность в прикладном значении и учтён авторами при составлении и оптимизации программы психологического консультирования на этапе подбора наиболее действенных техник и упражнений, направленных на развитие волевых характеристик личности, которые опосредованно влияют на процесс сепарации от матери.

Авторская программа краткосрочного психологического консультирования (форма деятельности профессионального психолога, состоящая в непосредственном взаимодействии с людьми с целью оказания помощи в принятии ими решений относительно обстоятельств и условий их личной и социальной жизни, направленных на достижение психологического комфорта, личностного роста и изменение поведения [14]) основана на эклектической циркулярной модели консультирования Римаса Кочюнаса (стадии: исследование проблем, двухмерное определение проблем, идентификация альтернатив, планирование, деятельность, оценка и обратная связь [10]), и реализована в рамках магистерской выпускной квалификационной работы Котосоновой Е.Д. под руководством Ребриловой Е.С. (в 2025 году).

Программа включает первичную встречу, 10 консультаций (длительностью 60 минут), повторную психодиагностику, встречи для обсуждения результатов, поддерживающую и завершающую встречи.

Цель программы: развитие волевых качеств и завершение процесса сепарации от родителей у взрослых людей.

В рамках программы использован комплексный подход к консультационной деятельности, сочетающий следующие принципы и положения рационально-эмоциональной-терапии (или рационально-

эмоционально-поведенческой-терапии) А. Эллиса (применение обосновано результатами многолетних исследований создателей теории выученной беспомощности М. Селигмана и С. Майера, данный подход успешно позволяет работать с иррациональными установками жертвы абьюза); техники из логотерапии Л. Франкла и экзистенциальной терапии (позволяют справиться с тревожными состояниями, навязчивыми мыслями клиентов, что способствует скорейшему завершению сепарации и выходу из абьюзивных отношений); когнитивно-поведенческой терапии, включая классическую теорию Бэка, а также функционально-аналитической терапии и терапии принятия ответственности (применение обосновано тем, что данные техники хорошо подходят для работы с жертвами насилия (абьюза) в системе «родитель – взрослый ребёнок», поскольку у жертв сформированы искажённые ценности и установки, приводящие к «самоповреждающим мыслям», вызывающие самоповреждающие чувства и самоповреждающие поступки [1, 7]; авторская методика повышения уровня силы воли на базе идей воспитания воли К.Н. Корнилова.

Временной интервал реализации программы: с ноября 2024 года по май 2025 года.

Повторная диагностика респондентов (после проведения консультационных мероприятий) установила отсутствие профиля жертвы психологического абьюза у всех четырех респондентов, при этом также у всех определяется наличие «контроля за негативным событием»; развитость большинства волевых качеств респондентов определяется на уровне выше среднего или на высоком уровне; показатели сепарации от родителей приближены к высоким.

Сравнительный анализ по критерию Вилкоксона позволяет говорить о тенденции к различиям в показателях *волевых характеристик респондентов*: Общий уровень саморегуляции ($Z = -1,841$, при $p = 0,066$); ответственность ($z = -1,841$, при $p = 0,066$); решительность ($z = -1,890$, при $p = 0,059$); самостоятельность ($z = -1,841$, при $p = 0,066$); выдержка ($z = -1,841$, при $p = 0,066$); внимательность ($z = -1,826$, при $p = 0,068$); целеустремлённость ($z = -1,841$, при $p = 0,066$); целеустремлённость выраженность ($z = -1,841$, при $p = 0,066$); целеустремлённость генерализованность ($z = -1,826$, при $p = 0,068$); смелость и решительность ($z = -1,841$, при $p = 0,066$); смелость и решительность генерализованность ($z = -1,857$, при $p = 0,063$); настойчивость и упорство генерализованность ($z = -1,841$, при $p = 0,066$); самостоятельность и инициативность генерализованность ($z = -1,826$, при $p = 0,068$); самообладание и выдержка выраженность ($z = -1,890$, при $p = 0,059$); самообладание и выдержка генерализованность ($z = -1,890$, при $p = 0,059$); и *сепарации от матери*: конфликтологическая независимость от матери ($z = -1,826$, при $p = 0,068$); эмоциональная независимость от матери ($z = -1,826$, при $p =$

0,068); аттитюдная независимость от матери ($z = -1,826$, при $p = 0,068$) до и после реализации авторской программы психологического консультирования.

Для наглядности результаты сравнительного анализа представлены на рис. 1 и 2.

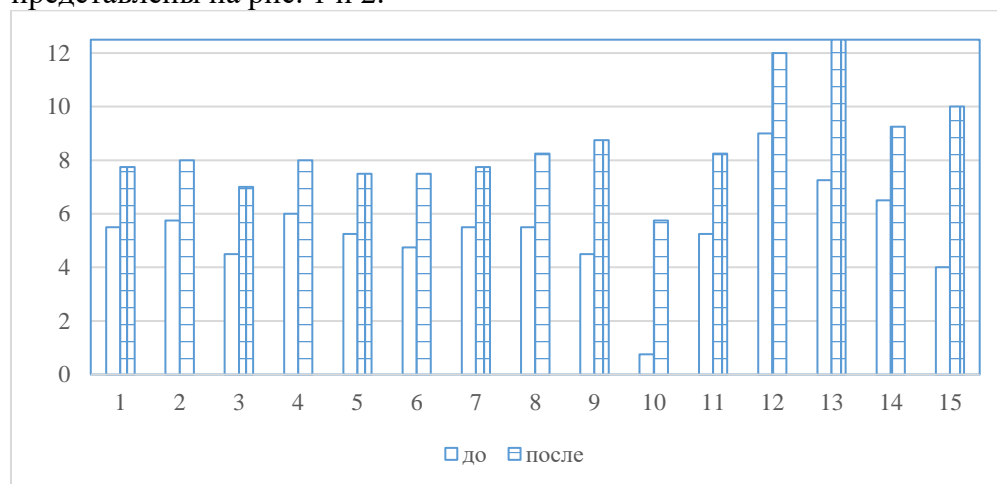


Рис. 1. Показатели волевых качеств респондентов до и после реализации программы психологического консультирования, 1 – Общий уровень саморегуляции, 2 – Ответственность, 3 – Решительность, 4 – Самостоятельность, 5 – Выдержка, 6 – Внимательность, 7 – Целеустремлённость, 8 – Целеустремлённость (выраженность), 9 – Целеустремлённость (генерализованность), 10 – Смелость и решительность (выраженность), 11 – Смелость и решительность (генерализованность), 12 – Настойчивость и упорство (генерализованность), 13 – Самостоятельность и инициативность (генерализованность), 14 – Самообладание и выдержка (выраженность), 15 – Самообладание и выдержка (генерализованность)

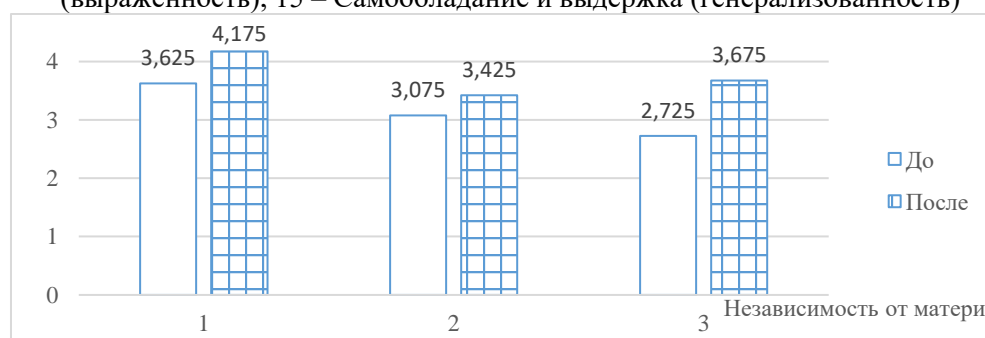


Рис. 2. Показатели сепарации от родителей до и после реализации программы психологического консультирования, 1 – Конфликтологическая независимость от матери, 2 – Эмоциональная независимость от матери, 3 – Аттитюдная независимость от матери

Рис. 1 и 2 наглядно демонстрируют, что показатели волевых характеристик респондентов и независимости от матери возросли после реализации авторской программы психологического консультирования,

что подтверждает эффективность авторской программы психологического консультирования с использованием авторской методики повышения уровня силы воли.

Таким образом, проведённое исследование вносит вклад в решение актуальной социальной проблемы абьюзивных отношений и открывает новые возможности для психологической помощи жертвам абьюза в системе «родитель – взрослый ребёнок». Перспективы дальнейшей работы видятся в проведении психологических консультаций и сравнительного исследования на большей выборке респондентов (с участием респондентов мужского пола) для получения статистически значимых данных; увеличении продолжительности программы психологического консультирования с 10 до 20 консультаций (при условии возникновения сопротивления клиентов и успешного достижения завершённой сепарации от родителей); апробации программы в работе с родителями – жертвами абьюзивных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок» с целью повышения уровня их волевых качеств и достижения сепарации от детей; апробации авторской программы психологического консультирования с использованием авторской методики повышения уровня силы воли на клиентах из других диад абьюзивных отношений (любовные, дружеские, коллегиальные, детско-родительские с несовершеннолетними детьми) для универсализации программы и методики.

Список литературы

1. Бэк А.Т., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб.: Питер, 2024. 448 с.
2. Гришина Н.В. Жизненные сценарии: нормативность и индивидуализация // Психологические исследования. Научный электронный журнал. 2011. № 3 (17). Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/491-grishina17.html> (дата обращения: 20.03.2026).
3. Дзукаева В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 Москва, 2016. 36 с.
4. Кирейчева Е.В., Коглярова Д.А., Недоступ С.С. Анализ научно-теоретических подходов к проблеме формирования и развития волевых качеств студентов ВУЗа [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Сборник трудов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2020. С. 366–371. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41821151_44596993.pdf (дата обращения: 23.03.2026).
5. Кормачёва И.Н., Донцов Д.А., Машкова Л.А. Влияние системных идей Ю. Куля на советскую и российскую психологию воли // Системная психология и социология. 2021. №1 (37). С. 109–120.

6. Корнилов К.Н. Воспитание воли и характера. М.: Государственное издательство детской литературы министерства просвещения РСФСР, 1948. 31 с.
7. 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 Межвузовской научно-практической конференции магистрантов. Тверь, 12 декабря 2023 г. С. 88–94. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62918854&pff=1> (дата обращения: 23.03.2026).
8. Котосонова Е.Д. Теоретический анализ критериев абьюзивных отношений в системе «родитель – взрослый ребёнок» // Современный мир психологии глазами молодого ученого: материалы Всероссийской научно-практической конференции магистрантов. Тверь, 2025. С. 87–97.
9. Котосонова Е.Д., Короткина Е.Д., Ребрилова Е.С. Абьюз: из истории становления понятия. 2026. № 1 (74). С. 137–148.
10. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект. 1999. 240 с.
11. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. М.: Идея-Пресс, 2000. 309 с.
12. Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология и психология развития. 2016. №4. С. 180–184.
13. Пуни А.Ц. Некоторые вопросы теории воли и волевая подготовка в спорте. Хрестоматия по психологии: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1977. С. 311–315.
14. Сапогова Е.Е. Консультативная психология. М.: ИНФРА-М, 2023. 427 с.
15. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 304 с.
16. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 СПб., 1999. 42 с.
17. Ткаченко Н.И., Ивлиев П.В. Теория установки Д.Н. Унадзе как система познания закономерностей психической активности человека, его сознания и действий // Прикладная юридическая психология. 2022. №2 (59). С. 121–126.
18. Фурманов И.А. Психологические последствия насилия над детьми // Избранные научные труды Белорусского государственного университета. В 7 т. Т. 1. Педагогика. Психология. Социология. Философия. Минск: БГУ, 2001. С. 183–190.
19. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая сфера личности: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 106 с.
20. Vagozzi R.P., Leone L., Moore D. J. Self-Control and the Regulation of Dieting Decisions: the Role of Prefactual Attitudes, Subjective Norms, and Resistance to Temptation // Basic and Applied Social Psychology. September 2004. Vol. 26 (2). P. 199–213.
21. Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The Strength Model of Self-Control // Current Directions in Psychological Science. 2007. Vol 16 (6). P. 351–355.
22. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of Counseling Psychology. 1984. Vol. 31. P. 170–178.

23. Maier S.F., Seligman M.E.P. Learned Helplessness at Fifty: Insights from Neuroscience // Psychological Review. – Colorado, Pennsylvania. 2016 July. 123 (4). P. 349-367.
24. Schoon Ing., Schulenberg J.E. The Transition to Adulthood across Time and Space: Overview of Special Section// Longitudinal and Life Course Studies. 2015. Vol. 3(2). P. 164–172.

Об авторах:

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

Psychological counseling for abusive relationships in the «parent-adult child» system

E.D. Kotosonova, E.S. Rebrilova

Tver State University, Tver

The article presents the results of verification of the author's program of psychological counseling for victims of abusive relationships in the «parent - adult child» system. The study confirms the assumption that psychological work implemented in an integrative approach (a combination of the principles and techniques of Rational-Emotive Therapy, Logotherapy by L. Frankl, Existential Therapy, Cognitive-Behavioral Therapy, including the classical theory of Beck, Functional-Analytical Therapy, Acceptance of Responsibility Therapy and the author's method of increasing the level of willpower based on the ideas of willpower education by K.N. Kornilov) to the development of volitional qualities of an individual allows for the completion of the separation process and the exit from destructive interpersonal relationships in the «parent – adult child» system that have signs of abuse.

Keywords: *abusive relationships, abuser, victim of abuse, parent-adult child system, social interaction, psychological counseling, separation, will.*

Принято в редакцию: 06.02.2026 г.

Подписано в печать: 29.04.2026 г.

Социальная и виртуальная идентичность «цифровых кочевников»: ценностно-смысловая регуляция и адаптация в условиях мобильности

А.С. Спиридонова, Е.Д. Короткина, Е.С. Ребрилова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования социальной идентичности, ценностно-смысловой сферы и социально-психологической адаптации цифровых кочевников – новой социальной группы, чей образ жизни интегрирует удаленную занятость и перманентную географическую мобильность. Теоретическая часть работы базируется на концепциях «текучей современности» З. Баумана, теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера, а также на структурно-динамическом подходе к ценностно-смысловой регуляции личности. Эмпирическая дифференциация 136 респондентов посредством кластерного анализа (метод k-средних) позволила выделить три группы цифровых кочевников «Ситуативно-адаптивные номады», «Благополучные интеграторы» и «Деадаптированные номады», различающиеся по уровню социально-психологической адаптации, осмысленности жизни, субъективному благополучию, выраженности социальной идентичности и виртуальной идентичности. В статье обсуждаются противоречия между декларируемой свободой и экзистенциальной уязвимостью, а также роль виртуальной идентичности как компенсаторного или дефицитарного механизма.

***Ключевые слова:** цифровые кочевники, номадизм, социальная идентичность, виртуальная идентичность, ценностно-смысловая сфера, текучая современность.*

Исследователи современности чаще обращаются к феномену цифрового кочевничества, рассматривая его как одну из наиболее показательных моделей поведения, отражающих антропологические трансформации в условиях «текучей современности» по З. Бауману. Субъекты, которые добровольно выбрали стратегию существования, предполагающую удалённую трудовую деятельность и систематическое перемещение между странами и городами, оказываются перед лицом принципиально новых вызовов мира. Отсутствие жёсткой привязки к территории или конкретной организации затрудняет формирование стабильного самоощущения, заставляя человека искать внутренние ценностно-смысловые опоры для регуляции собственного поведения. Кроме того, постоянное пребывание в изменяющейся культурной и коммуникативной среде порождает высокий уровень неопределённости,

требующий особых адаптационных механизмов. Это определяет научную и прикладную ценность рассматриваемой социокультурной проблематики и определяет цель исследования – выявление и содержательное описание типов цифровых кочевников в зависимости от особенностей их социальной и виртуальной идентичности, социально-психологической адаптации, смысложизненных ориентаций и субъективного благополучия.

В классических теориях идентичность определяется как внутренняя непрерывность и тождественность личности (Э. Эриксон) [14], Дж. Мид подчеркивал социальную природу самости, формирующейся через интернализацию «обобщенного другого» [12]. Согласно теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера, социальная идентичность определяется как те аспекты «образа Я» человека, которые возникают из социальных категорий, к которым он ощущает свою принадлежность, вместе с ценностными и эмоциональными проявлениями этой принадлежности [3]. Ключевыми процессами здесь выступают социальная категоризация, социальное сравнение и ингрупповой фаворитизм, а самовосприятие человека может изменяться вдоль континуума «личностная – социальная идентичность» [7]. Эти подходы исходили из представления о стабильности, континуальности и интеграции «Я» во времени и пространстве.

Однако в условиях «текущей современности» по З. Бауману, классические формы идентичности претерпевают радикальную трансформацию. Как отмечает З. Бауман, главная проблема человека сегодня – не «как обрести избранную идентичность», а «какую идентичность выбрать и как суметь вовремя сделать другой выбор» [2, С. 185]. Социальные связи и обязательства отступают перед конструированием социально значимого образа, а идентичность индивида тесно связывается с потребляемыми товарами и услугами [2].

В русле этих идей Э. Гидденс описывает «Я» индивида как рефлексивно организованный проект: «в посттрадиционном порядке индивиды вынуждены постоянно делать выбор из множества вариантов, и нет иного выбора, кроме как выбирать» [15, с. 82]. Это порождает состояние нарциссической озабоченности собой и фрагментацию самоидентичности.

Важно также обратиться к понятию виртуальной идентичности, которая рассматривается как особый вид социальной идентичности, формирующийся в цифровой среде. Виртуальная идентичность характеризуется альтернативностью, множественностью, проективностью, тесной связью с реальной идентичностью и опосредованностью технологическими платформами [5]. Пользователи социальных сетей нередко конструируют более одной сетевой идентичности, которые могут в разной степени соответствовать реальной идентичности [5]. При этом исследователи выделяют две основные

группы причин создания виртуальных идентичностей: компенсаторные (удовлетворение нереализованных желаний) и поисковые (стремление испытать новый опыт). А.Е. Войскунский с соавторами показали, что пользователи социальных сетей нередко конструируют альтернативные идентичности, причины чего могут быть как компенсаторными, так и поисковыми [5]. Е.П. Белинская и Т.Д. Марцинковская подчеркивают, что влияние виртуальной среды на идентичность опосредовано стилем идентичности: информационный стиль способствует интеграции онлайн- и оффлайн-опыта, тогда как нормативный и диффузный – усиливают дезадаптацию [3].

Анализ идентичности цифровых кочевников позволяет заглянуть в суть антропологических сдвигов, характерных для эпохи «текущей современности» [2]. Исследователи сходятся во мнении, что идентичность цифрового кочевника принципиально отличается от классических моделей, утрачивая черты устойчивости, целостности и континуальности, приобретая взамен характеристики подвижности, множественности, ситуативности и контекстуальности [6].

Однако идентичность цифрового кочевника формируется в поле напряжения между несколькими фундаментальными противоречиями, которые становятся источником, как новых возможностей, так и глубоких личностных кризисов [8]. Одним из ключевых противоречий для цифровых номадов является рассогласование между провозглашаемой независимостью и реальной уязвимостью. Свобода от офисных рамок и фиксированного расписания в реальности часто оборачивается неустойчивостью занятости, отсутствием социальных гарантий и необходимостью полностью полагаться на свои ресурсы [6]. Следующее противоречие заключается в конфликте между высокой мобильностью и потребностью в психологической укоренённости. Оно проявляется в том, что частая смена местожительства и ситуативные, неглубокие контакты препятствуют созданию устойчивых доверительных отношений. Это, в свою очередь, порождает чувство одиночества и социальную оторванность [8]. Третье противоречие касается совмещения режима работы и отдыха: декларируемое стремление к их сбалансированности в реальности часто приводит к противоположному эффекту – полному смешению этих сфер, что стимулирует самоэксплуатацию и ведёт к эмоциональному истощению [6].

Отдельное место в жизни кочевника занимает виртуальное пространство. В современной реальности виртуальная среда (социальные сети, блоги, мессенджеры) перестала быть лишь вспомогательным инструментом, превратившись в полноценное пространство жизни, где разворачиваются процессы самопознания, самовыражения и личностного самоопределения [11]. Характерной чертой интернет-пространства является его ризоматическая организация, не

предполагающая единого центра, иерархии или жёстких границ [8]. Это создает предпосылки для экспериментирования с идентичностью, ее множественного конструирования и деконструкции [5].

Психологическая типология М.Р. Арпентьевой различает несколько типов социальной идентичности цифровых кочевников: интегрированный тип («человек вселенной» с целостной идентичностью), амбивалентный тип (маргинальная идентичность, бегство от обязательств) и «лоскутный» тип (фрагментарная негативная идентичность, «человек без корней») [1]. Для цифровых кочевников виртуальная идентичность приобретает особое значение, поскольку именно в цифровом пространстве разворачивается значительная часть их жизни. Они работают на множестве цифровых платформ и не идентифицируют себя с конкретными организациями, находя общие профессиональные темы для обсуждения [6].

Для понимания внутренней регуляции личности в условиях мобильности необходимо рассмотреть ценностно-смысловую сферу. Согласно А.Н. Леонтьеву, личностный смысл порождается отношением мотива деятельности к цели действия [9]. Б.С. Братусь выделяет уровни смысловой сферы – от эгоцентрического до просоциального (нравственного), где другой человек выступает как самооценность [4]. Д.А. Леонтьев предлагает трехуровневую модель смысловых структур (непосредственно включенные в деятельность, смыслообразующие и высшие – личностные ценности) [10].

В условиях неопределенности и высокой мобильности ценностно-смысловая сфера становится «внутренним якорем». Как отмечает Д.А. Леонтьев, смысл всегда трансцендентен и укоренен в более широком контексте, что позволяет человеку сохранять целостность даже при разрушении привычных связей [10]. Ценностно-смысловая сфера личности выступает как высший уровень регуляции жизнедеятельности, определяя направленность, интенсивность и избирательность всего поведения человека. Согласно деятельностному подходу, личностный смысл есть «значение для меня», порождаемое связью объективных значений с реальными мотивами деятельности. Личностные ценности представляют собой «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни», являющиеся результатом рефлексии и определяющие главные и относительно постоянные отношения человека к миру, другим людям и самому себе [13].

В условиях нарастающей неопределенности и социальной транзитивности именно ценностно-смысловая сфера выступает тем внутренним стержнем, который позволяет человеку сохранять устойчивость, целостность и направленность развития, несмотря на внешнюю турбулентность [13]. Она выполняет три критически важные функции. Во-первых, служит внутренней опорой, позволяющей сохранять идентичность и целостность «Я» в быстро меняющемся мире

[10]. Во-вторых, выступает главным инструментом совладания с кризисными ситуациями, запуская механизмы смыслостроительства и посттравматического роста [13]. В-третьих, опосредует взаимодействие личности с новой цифровой реальностью, определяя характер виртуальной активности и способствуя формированию новых, адекватных эпохе смыслов и ценностей [11].

Способом компенсации дефицита устойчивых смысловых ориентиров выступает формирование «стабильной нестабильности» как внутренней зоны комфорта – способности сохранять устойчивость за счет развитых психологических качеств: гибкости, адаптивности, самодисциплины, открытости новому и способности к самоорганизации [8].

Ценностно-смысловая сфера цифровых кочевников выполняет ключевую регуляторную функцию, позволяя личности либо успешно интегрировать разнородный опыт в целостную картину мира и обрести «внутренний дом», либо утратить смысловые ориентиры, погрузившись в симуляцию полноценной жизни через мифодизайн в социальных сетях [11]. Именно ценностно-смысловая сфера становится тем внутренним планом, который позволяет личности сохранять устойчивость и целостность в изменяющемся мире, выходить за пределы ситуативной необходимости и совершать поступки на основе высших ценностных ориентиров [13].

Таким образом, анализ научной литературы позволяет выдвинуть следующую *гипотезу* для эмпирической проверки: *цифровые кочевники имеют неоднородную структуру сообщества, связанную с различным уровнем социальной идентичности и адаптации, а также смысложизненными ориентациями личности.*

В исследовании приняли участие 136 респондентов, идентифицирующих себя как цифровые кочевники (19 мужчин, 117 женщин; возраст от 20 до 59 лет). Критерии включения респондентов в выборку: удаленная работа, смена места жительства и путешествия (трижды в год), использование цифровых технологий как основного средства профессиональной коммуникации.

Диагностический инструментарий

1. «Методика исследования социальной идентичности (МИСИ)» Л.Б. Шнейдер, 2007 – позволяет исследовать интегральный показатель социальной идентичности.

2. Тест «Виртуальная идентичность пользователей социальных сетей» (ВИПСС) Д.Н. Погорелов, 2022 – результаты теста показывают, какие компоненты виртуальной идентичности наиболее выражены у человека.

3. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, 2006 – позволяет исследовать общий уровень осмысленности жизни и его

конкретные составляющие общую осмысленность жизни и субшкалы (цели, процесс, результат, локус контроля).

4. Опросник социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса, Р. Даймонд (адаптация А.К. Осницкого), 1996 – направленный на выявление адаптированности/дезаптированности личности в различных сферах.

5. Методика диагностики субъективного благополучия личности (СБ) Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова, 2018 – исследует эмоциональный комфорт, удовлетворенность жизнью.

Статистическая обработка включала корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), кластерный анализ (метод k-средних) и непараметрический критерий Краскела–Уоллиса.

Результаты исследования

1. Посредством корреляционного анализа установлено более 130 взаимосвязей между показателями социальной, виртуальной идентичности, смысложизненных ориентаций, социально-психологической адаптации и субъективного благополучия личности (39 переменных). С повышением социальной и снижением виртуальной идентичности у респондентов повышается осмысленность жизни. Это проявляется через ощущение наполненности, наличие долгосрочных и краткосрочных целей и возможность их реализации, понимание своего предназначения, восприятие жизни как интересной, эмоционально насыщенной и продуктивной. Присутствие у респондентов убежденности, что человек сам управляет своей жизнью, включен в многообразие социальных связей, что способствует повышению субъективного благополучия личности.

2. Кластерный анализ (метод k-средних), проведенный на переменных «социально-психологическая адаптация», «осмысленность жизни», «субъективное благополучие», «социальность» – выраженность социальной идентичности (по МИСИ), «виртуальная идентичность», позволил выделить три кластера по 37 (27,2% от выборки), 69 (50,8 % от выборки) и 30(22 % от выборки) респондентов.

3. Сравнительный анализ по критерию Краскела–Уоллиса установил достоверные различия по всем использованным в кластеризации переменным ($p < 0,01$) у респондентов, попавших в разные кластеры, что позволяет содержательно описать каждый. Обобщенные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Интегральные показатели кластеров группы «цифровые кочевники»

Методики	Кластер		
	1 (27,2%)	2 (50,8%)	3 (22%)
Опросник социально-психологической адаптации*	Средние	Высокие	Низкие
Тест смысложизненных ориентаций**	Средние	Высокие	Низкие

Методика диагностики субъективного благополучия**	Средние	Высокие	Низкие
Методика исследования социальной идентичности**	Средние	Высокие	Низкие
Виртуальная идентичность пользователей социальных сетей***	Высокие	Низкие	Средние

* были использованы 13 шкал из 16; ** были использованы все шкалы опросника;

*** были использованы 3 шкалы из 4.

Кластер 1 («Ситуативно-адаптивные номады») – составили 37 человек (27,2%). При средних показателях адаптации, осмысленности и субъективного благополучия у них резко повышена виртуальная идентичность. Это может означать, что данная группа использует цифровую среду для достраивания, экспериментирования или компенсации дефицита признания, возникающего из-за постоянной смены физических сообществ. Высокие показатели методики «Виртуальная идентичность пользователей социальных сетей» демонстрируют, что виртуальная идентичность выступает как адаптивный механизм: создание множественных образов «Я» в соцсетях и профессиональных сообществах позволяет поддерживать чувство принадлежности и контроля [5]. Вероятно, в данной ситуации именно виртуальная идентичность и проявления личности в сети будут играть большую роль, чем внутренние смысловые механизмы регуляции. Люди данного типа сделали упор на формирование виртуальной идентичности, которая для них стала более значима. Следовательно, общение онлайн становится базовой опорой для формирования представлений о себе.

Кластер 2 («Благополучные интеграторы») – наиболее адаптивный тип. Этот кластер составили 69 человек (50,8%), это самый многочисленный кластер. Высокие показатели по всем шкалам, кроме виртуальной идентичности (низкие). Это цифровые кочевники, которые, по-видимому, успешно интегрировали мобильный образ жизни с устойчивой социальной идентичностью, высокой осмысленностью и субъективным благополучием. Низкие значения по методике «Виртуальная идентичность пользователей социальных сетей» свидетельствуют о том, что они не нуждаются в компенсаторном конструировании альтернативных «Я» в сети; их виртуальная идентичность конгруэнтна реальной. Данный тип соответствует «интегрированному» типу по М.Р. Арпентьевой [1] и, вероятно, опирается на развитую ценностно-смысловую регуляцию, как внутреннюю точку опоры [10].

Кластер 3 («Дезадаптированные номады») – наименьшая по представленности группа. Она составляет 30 человек (22%). Низкие показатели по адаптации, осмысленности, субъективному благополучию и социальной идентичности сочетаются со средними (не максимальными) значениями виртуальной идентичности. Это, вероятно,

те цифровые кочевники, у которых номадический образ жизни стал формой бегства от решения проблем, что привело к фрагментации идентичности, экзистенциальному вакууму и социальной изоляции. По типологии М.Р. Арпентьевой, они близки к «амбивалентному» или «лоскутному» типу [1]. Средние показатели по методике «Виртуальная идентичность пользователей социальных сетей» могут отражать неспособность даже в сети выстроить устойчивый альтернативный образ – «потерянность» и в реальности, и в виртуальности.

Таким образом, можно констатировать факт того, что проверяемая гипотеза подтвердилась. Выделенные три кластера показывают, что успешность адаптации в условиях высокой мобильности определяется не столько самим фактом кочевания, сколько способностью личности интегрировать множественный опыт в целостную идентичность и использовать виртуальную реальность как инструмент (а не как замену) реальных социальных связей. «Благополучные интеграторы» демонстрируют, что низкая виртуальная идентичность и высокая социальная идентичность являются ресурсом; «ситуативно-адаптивные» – что высокая виртуальная идентичность может быть временным компенсатором; «дезадаптированные» – что кризис идентичности и дефицит смыслов указывают, что кочевничество выступает как предиктор усиления деструктивных тенденций в социальной идентичности.

Заключение

1. Социальная идентичность цифровых кочевников формируется в поле напряжения между глобальной мобильностью и потребностью в укорененности, что согласуется с концепцией «текущей современности» З. Баумана. Успешная адаптация связана с переходом от внешней (поведенческой) свободы к внутренней автономии, подкрепленной ценностно-смысловой регуляцией.

2. Виртуальная идентичность может выступать ресурсом (экспериментирование, поддержание связей) и компенсаторным механизмом, для поддержания социальной идентичности.

3. Эмпирически выделены три типа цифровых кочевников, различающихся по социальной адаптации, психологическому благополучию, смысло-жизненным ориентациям. Наиболее адаптивный тип характеризуется низкой виртуальной идентичностью, высокой социальной идентичностью и осмысленностью жизни.

Практические рекомендации для психологического сопровождения цифровых кочевников должны включать развитие навыков рефлексии и смысло-строительства, формирование «стабильной нестабильности» как внутренней зоны комфорта, а также обучение осознанному использованию цифровых платформ без замещения реальной коммуникации.

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Проблема и типология цифрового кочевничества: Теоретический анализ // Симбирский научный вестник. 2017. № 4(30). С. 14–19.
2. Бауман З. Текущая современность/ пер. с англ. С. А. Комарова под ред. Ю. В. Асочакова. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. 238 с.
3. Белинская Е.П., Марцинковская Т.Д. Идентичность в транзитивном обществе: виртуальность и реальность // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции, Коломна, 14–17 февраля 2018 года / под общей редакцией Р.В. Ершовой. Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. С. 43–48. EDN XWNAWL.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. Психологический подход. М.: Никея, 2019. 907 с.
5. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 1. С. 66–83.
6. Добринская Д.Е. О феномене цифрового кочевничества // ЭКО. 2020. № 2. С. 37–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fenomene-tsifrovogo-kochevnichestva> (дата обращения: 20.02.2026).
7. Иванова Н.Л. Проблема психологического анализа социальной идентичности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3, № 4. С. 14–38.
8. Кужелева-Саган И.П. Сучкова Н.А. Онтология сетевого общества и культура цифровых кочевников: методологические подходы // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 440. С. 58–63. DOI 10.17223/15617793/440/8
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е издание, стереотипное. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
10. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2019. 584 с.
11. Марцинковская Т.Д. Цифровая повседневность в хрупком и изменчивом мире. // Новые психологические исследования. 2023. Т. 3, № 4. С. 10–28. DOI 10.51217/npsyresearch_2023_03_04_01 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=58728569> (дата обращения: 20.02.2026).
12. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 118 с.
13. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта: специальность 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии: дис. ... доктора психол. Наук. Казань, 2011. 441 с.
14. Эриксон Э. Идентичность и цикл жизни. СПб: Питер, 2023. 207 с.
15. Giddens, A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press, 1991. 256 p.

Об авторах:

СПИРИДОНОВА Александра Сергеевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: asia.alexandrova@yandex.ru

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

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

Social and virtual identity of «digital nomads»: value-meaning regulation and adaptation in conditions of mobility

A.S. Spiridonova, E.D. Korotkina, E.S. Rebrilova

Tver State University, Tver

The article presents the results of a theoretical and empirical study of social identity, the value-meaning sphere, and socio-psychological adaptation of «digital nomads» – people whose lifestyle integrates remote employment and permanent geographical mobility. The theoretical part of the work is based on the concepts of «liquid modernity» by Z. Bauman, the theory of social identity by H. Tajfel and J. Turner, as well as on the structural-dynamic approach to the value-meaning regulation of personality. Empirically, using cluster analysis on a sample of 136 respondents, three profiles of digital nomads were identified, differing in the level of socio-psychological adaptation, meaningfulness of life, subjective well-being, expression of social identity and virtual identity. Substantive names for the clusters are proposed: «Situationally adaptive nomads», «Well-being integrators» and «Maladaptive nomads». The contradictions between declared freedom and existential vulnerability, as well as the role of virtual identity as a compensatory or deficit mechanism, are discussed.

Keywords: *digital nomads, nomadism, social identity, virtual identity, value-meaning sphere, liquid modernity.*

Принято в редакцию: 09.01.2026 г.

Подписано в печать: 23.04.2026 г.

УДК 355.22(091)

Doi: 10.26456/vtspyped/2026.2.142

Воспитательная система Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в контексте становления государственной образовательной политики

И.А. Артемьев

ФБГОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет», г. Москва

Рассматривается воспитательная система Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в контексте становления государственной образовательной политики России XVIII века. На основе анализа нормативно-правовых документов, исторических источников и историко-педагогических исследований раскрываются предпосылки создания корпуса, связанные с петровскими военными реформами и политикой обязательной службы дворянства. Характеризуются цели, принципы и содержание воспитательной системы, включая организацию распорядка дня, систему наставничества и санкций. Делается вывод о том, что Сухопутный шляхетский кадетский корпус стал первым устойчивым институтом комплексной подготовки служилой элиты, заложившим традицию государственной опеки над воспитанием дворянской молодежи и оказавшим значительное влияние на развитие системы военного образования в XIX веке.
Ключевые слова: *Сухопутный шляхетский кадетский корпус, воспитательная система, государственная образовательная политика, служилое дворянство, военное образование, цивилизационный подход, дисциплинарная педагогика, кадетские корпуса.*

Введение

В XVIII веке в России формировалась государственная система подготовки служилой элиты, связанная с реформами Петра I и его преемников. Одним из ключевых элементов данной системы стал Сухопутный шляхетский кадетский корпус, учреждённый в 1731 г. как специализированное учебно-воспитательное учреждение для подготовки дворянской молодежи к военной и государственной службе. Вместе с тем, в историко-педагогических исследованиях воспитательная система корпуса чаще рассматривается в институционально-историческом аспекте, тогда как её роль в становлении государственной образовательной политики Российской империи изучена недостаточно.

Целью статьи является анализ воспитательной системы Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в контексте формирования государственной образовательной политики России XVIII века.

Научная новизна исследования заключается в интерпретации Сухопутного шляхетского кадетского корпуса как первой

© Артемьев И.А., 2026

институционализированной модели государственной педагогики в России, в рамках которой образование обеспечивало воспроизводство политико-административной системы государства, а воспитание реализовывало функцию социального контроля и направленной социализации.

Цивилизационный подход, позволяющий рассматривать образовательные процессы в тесной связи с социокультурным развитием общества [12, с. 81], составляет методологическую основу исследования. Его применение к анализу историко-педагогических явлений обосновывается в работах М.В. Богуславского [4, с. 243], отождествляющего его «с культурологическим, ментальным и социогенетическим», что способствует выявлению «глубинных педагогических традиций – социогенома каждой цивилизации» [20, с. 80]. Данный подход позволяет рассматривать воспитательную систему Сухопутного шляхетского корпуса как уникальный синтез западноевропейской образовательной модели и традиционных для российской цивилизации ценностей (например, высокие нравственные идеалы, патриотизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, гражданственность, взаимопомощь и взаимоуважение), что является характерным примером «догоняющей модернизации». В данном случае позаимствуем термин из политико-экономического контекста [7, с. 190] российского образования в XVIII веке, когда, по образному выражению исследователя, в лице Петра I и его преемников, государство «закладывало фундамент современной российской цивилизации» через создание светских учебных заведений, включая систему кадетских корпусов.

В исследовании используются историко-педагогический, историко-генетический и историко-сравнительный методы, а также анализ нормативно-правовых и исторических источников. К числу наиболее значимых отнесем «Сведения о навигаторской школе и морской академии», «Указ об учреждении в Москве школы математических и навигацких наук», «Именной указ о производстве в офицеры дворян, не служивших солдатами в гвардии», «Указ об учреждении Кадетского Корпуса» [21].

Классическим исследованием, заложившим основы изучения воспитательной работы в закрытых учебных заведениях дореволюционной России, является труд Н.И. Алпатова [1]. Он рассматривает кадетские корпуса как целостную педагогическую систему. Огромную роль в определении места кадетских корпусов в системе военного образования играют труды Н.Н. Ауровой [2]. Автор видит в них центры образования и просвещения. В.Н. Бенда, в свою очередь, изучает организационно-педагогические аспекты функционирования корпуса [3, с. 18].

Появление Сухопутного шляхетского кадетского корпуса было непосредственно связано с процессами изменения государственной политики России начала XVIII века, с реформаторской деятельностью Петра I и его курсом на модернизацию армии и государственного управления [19, с. 35]. Одним из важнейших направлений петровских

преобразований стало создание институциональной системы подготовки военных кадров. Так, Указ 1701 г. об основании школы математических и навигацких наук закреплял необходимость специального обучения: «быть математических и навигацких, т.е. мореходных хитростных наук учению» [13]. Тем самым закладывались основы государственной образовательной политики в сфере военного дела.

При Петре I военные школы носили преимущественно прикладной характер, однако уже к 1725 г., «армия была уже насыщена ... и можно было придать военной школе более широкое основание» [13]. Это свидетельствует о переходе от срочного кадрового восполнения к стратегическому формированию управленческой и военной элиты. Важнейшей предпосылкой создания корпуса стала петровская политика обязательной службы дворян. Как писал С.В. Волков, «Император Петр I считал необходимым, чтобы каждый офицер непременно начинал военную службу ... особенно это касалось дворян» [5]. «Указ о производстве в офицеры дворян, не служивших солдатами в гвардии» 1714 г. предписывал: «из дворянских пород иных со стороны не писать ... которые не служили в гвардии» [18]. Подобные нормативные акты закрепляли принцип служебной обязанности как сословную норму, формируя модель служилого государства. Однако к 1720-м гг. выявилась ограниченность прежних механизмов подготовки офицерства через гвардейскую службу. Развитие военного дела требовало специальной подготовки офицерских кадров, ведь возникла необходимость в высококвалифицированных артиллеристах, инженерах. Тем самым объективно формировалась потребность в системном образовательном учреждении, ориентированном на раннюю профессиональную социализацию дворянской молодёжи. Ответом на данный вызов стало учреждение в Петербурге 29 июля 1731 г. Кадетского корпуса. Указ был подписан в июне 1731 г., 17 февраля 1732 г. состоялось его открытие [8]. Существенную роль в разработке проекта сыграл фельдмаршал Бурхард Кристоф Миних, представивший императрице Анне Иоанновне план создания нового учебного заведения [8]. В обосновании подчеркивалась государственная необходимость – «весьма нужно, дабы шляхетство от младых лет к тому в теории обучены, а потом и в практику годны были» [8]. Обратим внимание, что формулировка отражает стратегическую установку на соединение теоретической подготовки и практической службы.

Согласно Уставу, корпус являлся привилегированным учебным заведением [17], однако его значение выходило за рамки сословных интересов. Обучение включало не только военные дисциплины, но и широкий круг общеобразовательных предметов, «понеже не каждого человека природа к одному воинскому склонна» [11]. Тем самым формировался новый тип дворянина – образованного государственного служащего, способного к военной, административной и гражданской

деятельности. Следовательно, создание Сухопутного шляхетского кадетского корпуса стало закономерным этапом развития государственной образовательной политики России XVIII века. Он выступил инструментом институционализации служебной модели дворянства. В связи с чем Сухопутный шляхетский кадетский корпус следует рассматривать как первую оформленную модель государственной педагогики в России, в рамках которой образовательный процесс был встроен в систему государственного управления и подчинён задачам формирования служилой элиты.

На примере функционирования корпуса можно выделить три уровня государственной педагогики XVIII века. Сам корпус создаётся по прямому государственному заказу, финансируется из казны и контролируется государственной администрацией. Поэтому можно утверждать, что педагогика институционально включена в систему государственного управления. Она не просто «поддерживается» властью, а функционирует как её элемент. В первой четверти XVIII века формируется государственно-административный тип педагогики, для которой содержание определяется государственным заказом.

Центральной целью корпуса выступало формирование идеала «служилого дворянина» – профессионально подготовленного, дисциплинированного и нравственно устойчивого представителя высшего сословия, ориентированного на государственную службу. Социальной основой данной цели стала закреплённая в эпоху Петра I обязанность дворян служить государству. Анализ указа [18] позволяет сделать вывод о необходимости привлечения дворян к военной службе. Мы видим, как педагогика в петровскую эпоху становится инструментом целенаправленного формирования управляемого социального слоя.

Воспитательная модель корпуса строилась на сочетании военной, интеллектуальной и нравственной подготовки. Согласно уставным положениям, корпус являлся «привилегированным учебным заведением», однако его задачи выходили за рамки узкопрофессиональной подготовки. Примечательно, что воспитанников обучали не только военным, но и общеобразовательным предметам, что позволяет сделать вывод о принципе комплексности: кадет рассматривался как будущий офицер и одновременно как государственный деятель, носитель культуры и морали.

Среди ключевых принципов воспитательной системы следует выделить сословность. Корпус предназначался исключительно для шляхетства, что обеспечивало воспроизводство служилого дворянства как социальной опоры государства. Сословный характер набора способствовал формированию корпоративной идентичности и закреплению служебных ценностей внутри дворянской среды. Принцип государственной направленности выражался в самом целеполагании учреждения. В проекте создания корпуса подчеркивалось: «весьма

нужно, дабы шляхетство от молодых лет к тому в теории обучены, а потом и в практику годны были» [11]. Образование понималось как подготовка к практической службе, а корпус – как инструмент реализации интересов армии и государственного управления. Неотъемлемым основанием воспитательной системы являлась дисциплинарность. Военный статус учреждения предполагал строгую регламентацию распорядка дня, систему субординации и подчинения.

Анализ приказов по корпусу за 1732–1762 гг. [16, с. 15] позволяет выделить следующую хронологическую структуру дня:

Раннее утро: 5:45 – Побуждение. 6:00 – Общий сбор на молитву. 6:30 – Начало утренних занятий. После полудня: 13:30 – Сбор после обеда на дневные занятия. До 18:00 – Теоретические классы. При этом недельный график предусматривал чередование «наук» и «экзерциций» (строевой подготовки). Например, согласно приказу 1760 года, строевой подготовке отводилось утро, тогда как послеобеденное время посвящалось подготовке к экзаменам. Вечерний распорядок был выстроен так, чтобы кадеты завершали день не только отдыхом, но и закреплением дисциплины. Так, в 18:30 был ужин под надзором офицеров. При этом, кадеты были обязаны сидеть «смирно, тихо», внимая чтению «авизий» (так назывались новости) [14]. Логическим завершением дня становилась «вечерняя заря в 20:00» – сигнал ко сну.

Кроме учебных занятий, режим включал обязательные караульные службы. По замыслу организаторов, это приучало учащихся к военному быту и ответственности. Более того, направление кадетов на «ординацию» (что означало отправлять на службу) к высокопоставленным лицам выступало не только инструментом обучения этикету, но и социальным лифтом. За нарушения режима полагались «санкции». Прогулы и опоздания фиксировались дежурными офицерами и могли привести к лишению отпуска. В особо серьезных случаях применялась публичная «стигматизация»: провинившиеся носили отличительные «черные крашенинные кафтаны», что визуально подчеркивало их статус нарушителей в глазах сверстников.

Если оценивать воспитательную систему в целом, то очевидно прослеживается в качестве ее основ религиозно-нравственное воспитание и патриотизм, как он воспринимался в контексте дворянской служилой среды восемнадцатого столетия. Верность монарху и Отечеству рассматривалась как обязательное качество офицера. Поэтому и воспитание понималось не просто как процесс обучения, но и как формирование моральных качеств, необходимых для преданности государственной службе.

Особое значение в реализации данных принципов имели офицеры-наставники. Они осуществляли постоянный контроль и обеспечивали педагогическое сопровождение кадетов. При этом необходимо учитывать, что в условиях строго регламентированной образовательной среды корпуса личный пример наставника становился основным инструментом передачи служебной этики и дисциплины.

Первоначально кадеты делились на роты, однако при реформировании системы «деление на роты было заменено делением на пять возрастов ... обучение было рассчитано на 15 лет» [15, с. 225]. Такая возрастная модель предполагала постепенную социализацию и профессионализацию воспитанников. В старших, «военных» возрастах кадеты вновь делились на роты – «гренадерскую, мушкетную и конную», что обеспечивало сочетание теоретической подготовки с практической строевой специализацией.

Корпус функционировал как закрытое учреждение. По свидетельству историка и члена Государственного совета начала 20 века, М.П. Майкова, «кадеты не покидали Корпус даже на праздники ... увольнение кадет со двора было вовсе прекращено на том основании, что частое с людьми другой среды пребывание может повлиять на привычки и склонности, в которых кадеты воспитываются в корпусе. Для свидания с родителями и близкими родственниками назначены по воскресным дням особые часы, в присутствии корпусного начальства» [10, с. 369]. Подобная изоляция подчеркивает характер учреждения как интерната с жесткой воспитательной регламентацией. Высшее руководство осуществляло постоянный нравственный надзор: главный директор выступал «цензором или наблюдателем нравов во всем Корпусе». Воспитателям предписывалось «присматриваясь к воспитанникам первого возраста, чтоб познать наперед их свойства и склонности ... продолжать оное ... при вступлении их в другие возрасты» [15, с. 227]. Эта норма свидетельствует о попытке индивидуализации педагогического воздействия в рамках строгой дисциплинарной системы.

Воспитательная модель корпуса во многом определялась идеями Просвещения. И.И. Бецкой характеризует автором как «поклонник французского Просвещения» [9, с. 170], стремившийся соединить гуманитарное образование с патриотическими задачами. Кроме того, П.Я. Ягужинский, бывший сподвижник Петра I, генерал-прокурор Сената и инициатор создания корпуса, ориентировался на модели военного образования Дании и Пруссии, что подтверждает заимствование европейского институционального опыта [6, с. 15]. В корпусе была библиотека с фондом до 10 000 книг и «натуральный кабинет с сотнями образцов минералов, 150 чучел птиц, зоологическая коллекция заспиртованных препаратов» [14, с. 225]. Для того периода это весьма серьезная материально-техническая база обучения.

Таким образом, воспитание в корпусе было сословно ограничено, ориентировано на служебную карьеру и опосредовано системой контроля, санкций, регламентации. По сути, воспитание выступает механизмом управления будущей элитой на стадии её формирования. Как следствие, возникает модель управляемой социализации, в которой ценности внедряются через институциональную среду и личность формируется по заданной траектории.

Одной из особенностей корпуса было сочетание военной и светской подготовки. Как пишет М.П. Стародубцев, «помимо военных

дисциплин (верховой езды, артиллерии, фортификации, "солдатской экзерциции") здесь преподавали чистописание, архитектуру, рисование, геральдику, музыку и танцы» [15, с. 224]. В процессе образования специализированные военные дисциплины дополнялись элементами культурного воспитания, характерные для дворянского сословия, – фехтование, танцы и музицирование (по терминологии XVIII века). Учебный план «включал в себя 19 общеобразовательных, 3 специальных и 9 видов внеклассных занятий» [2, с. 19]. Такая многосторонняя подготовка свидетельствовала о стремлении обеспечить всестороннее развитие личности, однако одновременно порождала проблему систематизации и глубины освоения материала. В документах 1762 г. дисциплины делились на четыре группы: «науки, руководствующие к познанию других наук» (логика, математика, физика, хронология); науки, нужные гражданскому званию; «полезные науки» (фортификация, химия, артиллерия, астрономия, натуральная история); и «художества». Здесь очевидно влияние и европейской образовательной традиции в том числе.

Примечателен тот факт, что в 1784 г. комиссия, возглавленная графом П.В. Завадовским провела исследование «Сухопутного Шляхетного ... и Пажеского корпусов» [15, с. 227]. Это подчёркивает особый статус корпуса в системе элитарных учебных заведений империи. При этом, если Пажеский корпус делал ставку на придворно-аристократическое воспитание, то Сухопутный шляхетский корпус, напротив, сохранял баланс между военной специализацией и фундаментальным образованием.

Заключение

Таким образом, проведённый анализ позволяет трактовать воспитательную систему Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в качестве важного элемента становления государственной образовательной политики Российской империи XVIII века, вследствие чего становится очевидно, что само создание корпуса явилось закономерным итогом модернизационных преобразований петровской эпохи, а значит, отражало переход от разрозненных специализированных школ к институциональной системе подготовки служилой элиты. Корпус воспроизводил служилое дворянство, закрепляя модель «служения государству» и формируя лояльность власти. Это означает, что образование выполняло функцию воспроизводства политико-административной системы. Оно было ориентировано не просто на подготовку кадров, а на формирование идентичности служилого дворянина. Корпус, в данном контексте, можно рассматривать как педагогическую систему воспроизводства государственной власти. На целевом уровне для нее характерно формирование служилой элиты, ориентированной на государственную службу. На содержательном – интеграция общего образования, военной подготовки и нравственного воспитания. Для организационного уровня характерны жесткий регламент, дисциплина, система санкций и наставничество.

Результативный уровень направлен на формирование определенного типа личности, сочетающего профессиональную подготовку с лояльностью власти и жесткой дисциплиной.

Список литературы

1. Алпатов Н.И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа: (из опыта кадетских корпусов и воен. гимназий в России). М.: Учпедгиз, 1958. 244 с.
2. Аурова Н.Н. Система военного образования в России: кадетские корпуса во второй половине XVIII – первой половине XIX века. М.: ИРИ РАН, 2003. 276 с.
3. Бенда В.Н. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в Сухопутном шляхетном кадетском корпусе во второй половине XVIII в. // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 4. С. 15–21.
4. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО; ИЦ ИЭТ, 2012. 434 с.
5. Волков С.В. Русский офицерский корпус [Электронный ресурс]. URL: <https://swolkov.org/rok/pre.htm> (дата обращения: 14.03.2026).
6. Горбатенко Г.В. Исторический опыт и особенности организации образовательного процесса в Первом кадетском корпусе Российской империи в первой половине XVIII в. // Современное педагогическое образование. 2021. № 11. С. 13–17.
7. Дроздов В., Погребинская В., Золотарева В. Эволюция моделей догоняющей модернизации России во второй половине XIX – начале XXI в. // Федерализм. 2018. № 4. С. 181–194.
8. Именной указ от 29 июля 1731 г., данный Сенату «Об учреждении Кадетского корпуса» [Электронный ресурс] // Законодательство императрицы Анны Иоанновны / сост. В. А. Томсинов. — М. : Зерцало, 2009. — URL: <https://base.garant.ru/55005114/> (дата обращения: 29.04.2026).
9. Ключевский В.О. Курс русской истории. Лекция LXXV // Сочинения: в 9 т. / под ред. В.Л. Янина. М. : Мысль, 1989. Т. 5. С. 167–173.
10. Майков П.М. Иван Иванович Бецкой: опыт его биографии. СПб.: Тип. Имп. акад. наук, 1904. 504 с.
11. Об учреждении Кадетского корпуса: [указ] // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830. Т. 8. № 5811. [Электронный ресурс]. URL: https://nlr.ru/e-res/law_r/content.html?ysclid=mov65z72jq69743027 (дата обращения: 14.03.2026).
12. Полякова М.А. Потенциал применения цивилизационного подхода О. Шпенглера в исследовании историко-педагогического процесса // Историко-педагогический журнал. 2022. № 4. С. 79–88.
13. Сведения о навигаторской школе и морской академии, 1701–1725. Указ об учреждении в Москве школы математических и навигацких наук от 14 января 1701 г. [Электронный ресурс] // Материалы для истории русского флота. СПб.: Тип. Морского министерства, 1866. Ч. 3. URL: http://vvpeter.shpl.ru/1701_shcola.html (дата обращения: 14.03.2026). Словарь русского языка XVIII века [Электронный ресурс]. URL: <https://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/15/slh07203.htm> (дата обращения: 14.03.2026).
14. Стародубцев М.П. Сухопутный шляхетный кадетский корпус как универсальное учебное заведение XVIII века // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2016. № 1 (131). С. 223–228.

15. Татарников К.В., Юркевич Е.И. Сухопутный шляхетный кадетский корпус. 1732–1762: обмундирование и снаряжение. М., 2009. 25 с.
16. Устав Императорского шляхетного сухопутного кадетского корпуса [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscadet.ru/history/doc/ustav-1766.htm> (дата обращения: 14.03.2026).
17. Февраля 26 дня 1714 года. Именной указ о производстве в офицеры дворян, не служивших солдатами в гвардии // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830. Т. 5. № 2775. [Электронный ресурс]. URL: https://nlr.ru/e-res/law_r/content.html?ysclid=mov65z72jq69743027 (дата обращения: 14.03.2026).
18. Филимонов Д.А. Модернизация политической элиты Российского государства в контексте петровских преобразований // Вестник университета. 2021. № 10. С. 32–38. DOI: 10.26425/1816-4277-2021-10-32-38.
19. Шевелев А.Н. К проблеме эффективности историко-педагогических подходов // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 74–95.
20. Электронная библиотека исторических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/470861> (дата обращения: 14.03.2026).

Об авторе:

АРТЕМЬЕВ Игорь Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дорожно-строительные материалы и химические технологии», первый проректор-проректор по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)» (125319, г. Москва, Ленинградский пр-кт, 64), e-mail: artemiev@naukacenter.ru

The educational system of the Land gentry cadet corps in the context of the formation of state educational policy

I.A. Artemyev

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Moscow

The article examines the educational system of the Land Gentry Cadet Corps in the context of the formation of Russian state educational policy in the 18th century. Based on the analysis of regulatory documents, historical sources, and historical-pedagogical research, the prerequisites for the establishment of the corps, associated with Peter the Great's military reforms and the policy of compulsory noble service, are revealed. The goals, principles, and content of the educational system, including the organization of the daily routine, the system of mentoring, and sanctions, are characterized. It is concluded that the Land Gentry Cadet Corps became the first stable institution for the comprehensive training of the serving elite, laying the foundation for the tradition of state guardianship over the education of noble youth and exerting a significant influence on the development of the military education system in the 19th century.

Keywords: *Land Gentry Cadet Corps, educational system, state educational policy, serving nobility, military education, civilizational approach, disciplinary pedagogy, cadet corps.*

Принято в редакцию: 09.01.2026 г.
Подписано в печать: 12.05.2026 г.

Противодействие буллингу в китайских вузах: состояние и перспективы

Лю Чуньянь^{1,2}, С.Н. Махновец¹

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

²Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

В данной статье систематизированы теоретические основы, современное состояние и практические результаты применения позитивной психологии в противодействии буллингу в китайских вузах, подробно проанализированы основные трудности в процессе ее реализации. На основе передового международного опыта предложены целевые меры по совершенствованию и перспективы развития. Работа служит теоретической основой и практическим руководством для академического обмена и взаимного использования опыта в сфере обеспечения безопасности кампуса в китайских и российских высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *позитивная психология, китайское высшее образование, университетский буллинг, практика противодействия буллингу.*

I. Введение

Высшее образование как ключевое звено подготовки кадров выполняет важную миссию по формированию высококвалифицированных специалистов, всесторонне развитых в нравственном, интеллектуальном, физическом, эстетическом и трудовом отношениях. Безопасная, гармоничная и доброжелательная среда в вузе является фундаментальным условием реализации этой миссии.

Одним из негативных процессов, мешающих формированию такой сред, является буллинг – это систематическое, запугивание и физическое или психологическое давление, осуществляемое одним человеком или группой, направленное на подчинение и причинение вреда. По сравнению с буллингом в системе основного образования, в высшем образовании он характеризуется скрытностью, многообразием и сложностью. Формы его проявления выходят за рамки традиционных физических конфликтов и включают словесные оскорбления, социальную изоляцию, кибернападения, академическое вытеснение и другие виды, затрагивая студентов бакалавриата, аспирантов, иностранных студентов и другие группы. Подобные действия не только наносят долгосрочный вред психическому здоровью, становлению личности и академическому прогрессу обучающихся, но и могут

© Лю Чуньянь,
Махновец С.Н., 2026

спровоцировать экстремальные инциденты, угрожая стабильности в вузе и социальной гармонии.

Перспективным современным направлением для оптимизации образовательной среды вуза может послужить позитивная психология, которая была предложена М. Селигманом в 90-х годах XX века, её ядро заключается в обращении внимания на позитивные эмоции человека, позитивные качества и позитивную социальную среду, а также в том, чтобы через формирование у индивида таких позитивных черт, как психологическая устойчивость, эмпатия и совместная деятельность, снизить возникновение негативного поведения [1, с. 280]. Это соответствует ключевому требованию борьбы с буллингом в средних и начальных школах – предотвращение в первую очередь, комплексное решение проблем и устранение их причин. В отличие от традиционного однообразного подхода к борьбе с буллингом, который фокусируется на «проблемах и репрессивных ограничениях», противодействие буллингу с точки зрения позитивной психологии обращает больше внимания на выявление сильных сторон и потенциала учеников, формирование позитивной школьной культуры и межличностных отношений, а также на достижение перехода от пассивного реагирования к активному предотвращению и от репрессивных ограничений к позитивной поддержке и развитию.

В настоящее время Китай и Россия придают большое значение повышению качества высшего образования и обеспечению безопасности в вузах. В сфере противодействия буллингу обе страны сталкиваются со многими общими проблемами и дифференцированными вызовами, а применение позитивной психологии становится важным направлением решения проблем буллинга в университетах обеих стран. На основе практики китайских высших учебных заведений данная статья анализирует современное состояние, результаты и трудности применения позитивной психологии в противодействии буллингу, предлагает пути оптимизации и перспективы развития. Статья не только отражает специфическую практику китайских вузов по противодействию буллингу, но и создаёт платформу для академического обмена и взаимного обмена опытом между китайскими и российскими вузами в данной области, способствуя совместному развитию глобального движения по противодействию буллингу в высшем образовании.

II. Теоретические основы применения позитивной психологии в противодействии буллингу в образовательных организациях.

Концепции позитивной психологии предоставляют прочную теоретическую основу для работы по борьбе с буллингом в средних и начальных школах, среди которых три теории имеют наибольшее значение: во-первых, теория формирования позитивных качеств, которая утверждает, что позитивные качества индивида (например, эмпатия, доброта, ответственность, смелость) являются основанием для

противодействия негативным поведением и формирования хороших межличностных отношений. Путем систематического формирования позитивных качеств у учеников можно снизить возникновение актов буллинга [2, с. 561]; во-вторых, теория психологической устойчивости, которая подчеркивает адаптивные и восстановительные способности индивида при столкновении с трудностями и конфликтами. Формирование психологической устойчивости у учеников может помочь жертвам лучше справиться с травмой от буллинга, а также направить агрессоров на осознание вреда своего поведения и осуществление поведенческого перехода [3, с. 1832]; в-третьих, теория формирования позитивной среды, которая утверждает, что благоприятная школьная, семейная и социальная среда являются важной гарантией для формирования позитивных качеств и снижения негативного поведения. Путем создания позитивной, инклюзивной и взаимопомогающей школьной атмосферы можно эффективно сдерживать появление буллинга [4, с. 660].

В последние годы китайские высшие учебные заведения благодаря государственной политике активно осуществляют углубленную интеграцию позитивной психологии в деятельность по противодействию буллингу в учебных заведениях. Постепенно сложилась практическая модель, основанная на теоретическом руководстве, приоритетной профилактике, эффективном вмешательстве и культурном обеспечении. Были достигнуты промежуточные результаты в формировании позитивных качеств студентов, предотвращения буллинга и создания гармоничной университетской среды.

В китайских высших учебных заведениях концепции позитивной психологии комплексно интегрированы в профилактическую работу по противодействию буллингу, преодолевая однобокость традиционных предупредительных мероприятий и сосредотачиваясь на формировании позитивных качеств обучающихся. С помощью тематических лекций, учебных курсов по позитивной психологии, групповых тренингов и других форм работы студентам разъясняется значение эмпатии, доброжелательности и ответственности, предлагается обучение конструктивному разрешению межличностных конфликтов, формируется система ценностей, основанная на неприятии буллинга, уважении к окружающим и взаимопомощи. Это позволяет студентам в практической деятельности испытывать позитивные эмоции, развивать положительные личностные качества, стимулирует их к активному пресечению случаев буллинга и смелому обращению за помощью [5, с. 40].

При вмешательстве и урегулировании случаев буллинга в учебном заведении в отношении пострадавших на базе центра психолого-педагогического сопровождения вуза применяются методы психологической коррекции на основе позитивной психологии. Они помогают пострадавшим преодолеть психологическую травму,

восстановить уверенность в себе, раскрыть собственные сильные стороны и потенциал, а также выйти из негативного опыта буллинга. Одновременно с помощью групповых тренингов для пострадавших формируется система социальной поддержки и повышается их психологическая устойчивость. В отношении лиц, совершивших буллинг, применяются методы поведенческой коррекции на основе позитивной психологии. Они направлены на осознание допущенных ошибок, раскрытие позитивных качеств и потенциала, формирование правильных ценностных ориентаций и норм межличностного общения, а также исправление негативных поведенческих привычек [6, с. 5].

В ходе развития цифровизации университетской среды китайские высшие учебные заведения интегрируют концепции позитивной психологии с цифровыми технологиями для повышения точности и эффективности мер по противодействию буллингу. Осуществляется мониторинг эмоционального состояния студентов, особенностей их межличностных отношений, выявляются потенциальные угрозы буллинга и психологические кризисы. На основе психологических диагностик выделяются студенты с низкой способностью к эмоциональной регуляции и напряженными межличностными отношениями, им своевременно направляются предупредительные сигналы. Психологи и кураторы оказывают целенаправленную психологическую помощь и проводят коррекционные мероприятия, организуют тематические групповые занятия по позитивной психологии, способствуя повышению психологической устойчивости студентов и обеспечению их долгосрочного личностного развития [7, с. 24].

III. Трудности применения позитивной психологии в практике противодействия буллингу в китайских высших учебных заведениях

Несмотря на то, что в практике применения позитивной психологии в противодействии буллингу в китайских высших учебных заведениях достигнуты определённые промежуточные результаты, в процессе её реализации сохраняется ряд серьёзных проблем, обусловленных различиями в понимании концепции, обеспеченности ресурсами, практической компетентностью и другими факторами, что ограничивает полноценное достижение ожидаемых эффектов.

Во-первых, во многих высших учебных заведениях отсутствует глубокое понимание позитивной психологии, наблюдаются искажения в её восприятии, из-за чего её применение носит формальный характер. Позитивная психология не сводится лишь к психологической помощи, однако часто игнорируются её ключевые составляющие – формирование позитивных качеств личности и создание благоприятной психологической среды. В практике противодействия буллингу психологическая поддержка оказывается только после возникновения инцидентов, при этом не проводится работа по формированию позитивных качеств обучающихся на ранней стадии, что не позволяет

достичь основной цели – предупреждения буллинга. В связи с недостаточным пониманием позитивной психологии у сотрудников вузов отсутствует осознанность и готовность использовать её теоретические положения и методики в противодействии буллингу; по-прежнему применяются традиционные модели осуждающего воспитания и дисциплинарных санкций, не реализуя полностью позитивное воспитательное воздействие позитивной психологии. Кроме того, часть студентов и их родителей имеют ошибочные представления о позитивной психологии, считая её лишь набором общих оптимистических установок. В результате активность участия в проводимых вузом мероприятиях по позитивному психологическому воспитанию остаётся низкой, что мешает формированию эффективного взаимодействия между университетом и семьёй.

Во-вторых, наблюдается неравномерность распределения ресурсов и недостаточный уровень профессионализации. Применение позитивной психологии в противодействии буллингу требует достаточного обеспечения профессиональными ресурсами, однако в настоящее время в китайских высших учебных заведениях наблюдается неравномерное распределение кадрового потенциала в области психологии и финансовых вложений. Преподаватели-психологи не проходят систематическую подготовку по позитивной психологии, в связи с чем им сложно грамотно применять её теории и методы в работе по противодействию буллингу. Ограниченность финансовых вложений в позитивное психологическое образование, техническое обеспечение психологической коррекции и цифровые системы превентивного реагирования не позволяет обеспечить полноценное внедрение практик позитивной психологии.

Наконец, наблюдается недостаточная интеграция теории и практики, отсутствуют адресность и долгосрочность подхода. Содержание позитивного психологического образования оторвано от реальных потребностей студентов: оно преимущественно основано на теоретическом изложении и не включает практические материалы, приближенные к повседневной жизни студентов высших учебных заведений. Это не позволяет пробудить интерес к участию в мероприятиях и эффективно решать реальные проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся в межличностном общении и эмоциональной регуляции. Применение позитивной психологии сосредоточено в основном на профилактическом образовании и последующем вмешательстве, отсутствует комплексное объединение всех этапов – профилактики, превентивного реагирования, вмешательства, восстановления и рефлексии. Механизмы постоянного и стандартизированного применения ещё не сформированы должным образом, поэтому невозможно обеспечить устойчивый долгосрочный эффект. Кроме того, недостаточно развито персонализированное

позитивное психологическое вмешательство для различных групп студентов – аспирантов, иностранных обучающихся, студентов из малоимущих семей.

IV. Перспективы практического применения позитивной психологии в противодействии буллингу в китайских высших учебных заведениях

Учитывая существующие трудности практического применения позитивной психологии в противодействии буллингу в китайских высших учебных заведениях, а также требования развития китайского высшего образования и общие потребности китайских и российских вузов в обеспечении университетской безопасности, в перспективе необходимо опираться на основные концепции позитивной психологии, углублять методологические подходы, оптимизировать ресурсное обеспечение, интегрировать теорию и практику, развивать межведомственное взаимодействие. Это позволит последовательно повышать эффективность применения позитивной психологии, формировать адресную, профессиональную и долгосрочную модель профилактики и вмешательства, а также укреплять международное сотрудничество и обмен опытом для обеспечения высококачественного развития деятельности по противодействию буллингу в учебных заведениях.

Во-первых, необходимо осуществлять пропаганду и распространение идей позитивной психологии, а также проводить обучение методам вмешательства, основанным на теоретических положениях позитивной психологии. Следует организовывать научно-просветительские мероприятия для штатных преподавателей университетов, административного персонала и родителей. Проведение таких мероприятий, в том числе в формате онлайн-конференций, помогает им понять основы позитивной психологии, изучить причины возникновения университетского буллинга и способы его преодоления, а также повысить способность окружения студентов использовать методы позитивной психологии в профилактике буллинга в университете. В работе со студентами университетов целесообразно использовать привлекательные для молодёжи форматы, помогающие им научиться адекватно воспринимать окружающие события, регулировать собственные эмоции и поведение. К таким формам относятся короткие видеоролики и мини-сериалы в социальных сетях.

Во-вторых, государственная политика и финансовая поддержка должны обеспечивать сбалансированное развитие работы вузов по противодействию буллингу. Чтобы решить проблему долгосрочного отставания в этой работе высших учебных заведений центральных и западных регионов, региональных и частных вузов, необходимо увеличить инвестиции ресурсов в данные учебные заведения. Одновременно следует последовательно реализовывать политику сотрудничества государства и вузов, объединяя усилия Министерства образования, местных органов власти и участвующих в сотрудничестве

высших учебных заведений. Необходимо укреплять взаимодействие ведомственных вузов с региональными совместно созданными учебными заведениями, а также сотрудничество Министерства образования с местными властями. Путем онлайн-обмена курсами по позитивной психологии, системами раннего предупреждения школьного буллинга и передовым опытом применения методов вмешательства в случаях буллинга оказывается поддержка слабым вузам. Это позволяет им опираться на собственные этнокультурные преимущества, учитывать основные потребности студентов и формировать уникальные направления профилактики и преодоления буллинга.

В-третьих, внедрение углублённых мер по предотвращению студенческого буллинга, формирование механизма профилактики и противодействия, охватывающего этапы до совершения буллинга, в процессе его совершения и после него. Применение положений позитивной психологии на каждом из этапов противодействия буллингу. На этапе поступления студентов в высшее учебное заведение – выявление потенциальных буллеров и потенциальных жертв буллинга с помощью анкетного опроса. В повседневной деятельности – усиление патрулирования и мониторинга всех зон вуза, осуществление контроля в разное время: как во время учебных занятий, так и во внеучебное время. Преподаватели высшей школы уделяют больше внимания выслушиванию мыслей и мнений студентов. С использованием студенческих объединений и дисциплин по общей психологии на регулярной основе проводятся курсы и мероприятия, опирающиеся на позитивную психологию, способствующие формированию личностных качеств и характера студентов. После того как случай буллинга в студенческой среде произошёл, куратор академической группы совместно со специалистами вуза по воспитательной работе и педагогом-психологом, обращаясь к совместно созданной базе кейсов буллинга, проводит психологическую работу с буллером, жертвой буллинга и свидетелями буллинга, основанную на подходах позитивной психологии. В завершение необходимо обобщить полученный практический опыт, пополнить базу кейсов буллинга, а также уточнить и доработать план практических мероприятий.

В-четвертых, профилактика и противодействие студенческому буллингу требуют координированного взаимодействия трёх сторон: семьи, высшего учебного заведения и общества в целом. Общество должно пропагандировать традиционную добродетель доброжелательного отношения к людям, разработать специализированное приложение по проблематике буллинга, повысить уровень внимания к буллингу со стороны родителей, учебных заведений, местных сообществ и соответствующих ведомств. Путём сотрудничества с социальными организациями, службами психологической помощи и благотворительными фондами необходимо привлечь для студентов

профессиональные ресурсы коррекции на основе позитивной психологии, что позволит комплексно повысить профессиональный уровень профилактики и противодействия буллингу. Преподаватели высшей школы должны изучать семейные обстоятельства студентов и уделять повышенное внимание тем из них, чьи родители применяют домашнее насилие или отсутствуют в силу разных причин. Родителям необходимо понимать межличностные проблемы и психологические трудности, с которыми их дети сталкиваются в вузе. Родители должны своевременно взаимодействовать с вузом и участвовать совместно с образовательным учреждением и местными сообществами в антибуллинговых мероприятиях, обеспечивая тем самым замкнутый цикл управления случаями буллинга и достигая цели сокращения масштабов этого явления среди студентов.

Пятое, усиление международного взаимодействия и обмен опытом. Буллинг в вузах является общей проблемой мирового высшего образования, а применение позитивной психологии выступает важным направлением её решения. В перспективе китайские высшие учебные заведения будут расширять академические связи и сотрудничество с университетами России и других стран, формировать механизмы совместного противодействия буллингу, обмениваться практическим опытом, методиками вмешательства и научными результатами в области применения позитивной психологии для предотвращения буллинга. Планируется проведение совместных межгосударственных исследований, направленных на изучение общих проблем и специфических особенностей буллинга в китайских и российских вузах, поиск путей внедрения позитивной психологии, адаптированных к национальным условиям обеих стран, с целью широкого распространения практик позитивной психологии в сфере противодействия буллингу в мировом высшем образовании. Будет укрепляться межгосударственный обмен и подготовка специалистов по противодействию буллингу: организовываться взаимные визиты ученых и преподавателей, обмен практическим опытом и исследовательскими результатами. Это позволит повысить международный уровень компетенций специалистов, послужит мостом для академического взаимодействия и сотрудничества в сфере обеспечения университетской безопасности в Китае и России, а также будет способствовать совместному развитию глобального движения по противодействию буллингу в высшем образовании.

V. Заключение

Позитивная психология открывает новые теоретические и практические подходы к противодействию буллингу в китайских высших учебных заведениях. В настоящее время позитивная психология постепенно интегрирована во все направления работы – профилактическое образование, вмешательство и урегулирование

инцидентов, формирование благоприятной университетской среды, что позволило сформировать практическую модель с китайскими особенностями. Вместе с тем следует отчетливо понимать, что в процессе применения позитивной психологии сохраняются ряд проблем: искаженное понимание концепции, неравномерное распределение ресурсов, недостаточная интеграция теории и практики, несовершенство механизмов взаимодействия, которые требуют дальнейшего совершенствования. В перспективе китайские высшие учебные заведения, руководствуясь основными идеями позитивной психологии, будут углублять понимание концепции, оптимизировать распределение ресурсов, укреплять интеграцию практики, совершенствовать механизмы сотрудничества и расширять международные обмены. Это позволит постоянно повышать эффективность применения позитивной психологии, формировать более безопасную, гармоничную и доброжелательную университетскую среду и обеспечить надежные условия для подготовки высококвалифицированных специалистов, гармонично развитых в нравственном, интеллектуальном, физическом, эстетическом и трудовом отношениях. Китайские вузы будут активно делиться практическим опытом применения позитивной психологии в противодействии буллингу, укреплять академические связи и сотрудничество с университетами России и других стран, содействовать взаимному обмену опытом в сфере обеспечения университетской безопасности, совместно решать проблему буллинга и вносить вклад в высококачественное развитие мирового высшего образования.

Список литературы

1. Seligman M.E.P., & Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 2014, 279–298. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
2. Seligman Martin Elias Peter (M.E.P. Seligman). The president's address // *American Psychologist*. 1998. 54: 559–562.
3. 段文杰, 卜禾. 积极心理干预是“新瓶装旧酒”吗?[J]. *心理科学进展*. 2018. 26(10):1831–1843. [Дуан Вэньцзе, Бу Хэ. Является ли позитивная психологическая интервенция «старым вином в новых бутылках»? // *Прогресс психологических наук*. 2018. № 10 (26). С. 1831–1843.]
4. Corral Verdugo V. The positive psychology of sustainability. *Environ Dev Sustain* 2012. №14, 651–666. <https://doi.org/10.1007/s10668-012-9346-8>
5. 张艳红. 积极心理学在大学生心理健康教育中的应用[J]. *课程教育研究*. 2014. (35):39-40. [Чжан Янхун. Применение позитивной психологии в психолого-педагогическом образовании студентов // *Исследования по курсу образования*. 2014. № 35. С. 39–40.]
6. 姜娜娜. 山东省济南市在校大学生伤害相关行为现状及影响因素研究[D]. 山东大学, 2024. DOI: 10.27272/d.cnki.gshdu.2024.006761. [Цзян Нанна.

Состояние и факторы поведения, связанного с травмами, среди студентов города Цзинань провинции Шаньдун: магистерская диссертация. Шаньдунский университет, Цзинань, 2024. DOI: 10.27272/d.cnki.gshdu.2024.006761.]

7. 郭栋. 数字化视角下大学生感恩情感培养模式创新研究[J]. 公关世界. 2026 . (02):23–25. [Го Дун. Инновационные модели воспитания чувства благодарности у студентов в цифровой среде // Мир общественных связей. 2026. № 02. С. 23–25].

Об авторах:

ЛЮ Чуньянь – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Россия, г. Тверь, ул. Желябова, 33); аспирант, Шэньянский педагогический университет, (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: 18309883360@163.com

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, и.о. директора Института педагогического образования и социальных технологий, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Россия, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

Anti-bullying measures in Chinese universities: current status and prospects

Liu Chunyan^{1,2}, S.N. Makhnovets¹

¹Tver State University, Tver, Russia

²Shenyang Normal University, Shenyang, China

This paper systematically reviews the theoretical foundation, current application status, and implementation effects of positive psychology in anti-bullying practice in Chinese universities, deeply analyzes the prominent dilemmas in its application, and proposes targeted optimization paths and future prospects based on advanced international experience. It aims to provide theoretical references and practical experience for academic exchanges and knowledge sharing in campus safety governance between Chinese and Russian universities.

Keywords: *positive psychology, Chinese higher education, campus bullying, anti-bullying practice.*

Принято в редакцию: 09.01.2026 г.

Подписано в печать: 08.05.2026 г.

Алгоритм формирования проектной культуры начинающих художников в условиях освоения компьютерной графики

Е.Г. Милюгина¹, Е.А. Глазкова^{1,2}

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

²МБУ ДО «Детская художественная школа имени В.А. Серова», г. Тверь

Представлен алгоритм формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы на учебных занятиях по компьютерной графике. Алгоритм основан на структурной модели проектной культуры, включающей когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты в их взаимосвязи. Описана реализация алгоритма в цикле учебных занятий, выстроенных по принципу постепенного усложнения проектных задач. Апробация алгоритма показала его продуктивность в решении задачи последовательного формирования компонентов и индикаторов проектной культуры. Определены перспективы разработки программы формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы.

Ключевые слова: *личность, проектная культура, личностное проектирование, дополнительное образование, художественное образование, алгоритм, проектная задача.*

Актуальность темы исследования. Феномен проектной культуры личности прочно утвердился в фокусе современной педагогики и осмысливается сегодня в широком спектре методологических подходов – от личностно-деятельностного (Т.Е. Белякова [1], Н.А. Гордеева [2], Н.В. Топилина [9]) до философско-культурологического, в русле которого он предстает сущностной характеристикой современного типа мышления (В.Ф. Сидоренко [6]). При этом интенсивность теоретических дискуссий и многообразие исследовательских оптик выявляют существенный дисбаланс между приоритетным статусом задачи по формированию проектной культуры личности и разработкой адекватных статусу практических решений.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что большинство исследований либо удерживаются в русле общеметодологических рассуждений (Т.И. Рогова [5], Т.Л. Стенина [7]), либо посвящены прикладным аспектам проектной деятельности и ее ресурсности (Н.В. Топилина [8]) и не предлагают системного инструментария для педагогической практики. Особенно очевидно отсутствие такого инструментария в сфере дополнительного

художественного образования детей. Процесс формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы, предпрофессиональная подготовка которых неразрывно связана с задачами ценностного и творческого самоопределения, требует комплексного методического оснащения в соответствии с Федеральными государственными требованиями к дополнительным предпрофессиональным программам в области изобразительного искусства (ФГТ [Ошибка! Источник ссылки не найден.]). Определяя целевые параметры обучения в роли нормативного ориентира, ФГТ не содержат конкретных методических указаний по их достижению. Налицо противоречие между приоритетностью формирования проектной культуры как образовательного результата, значимость которого обоснована в педагогических исследованиях и программах детских художественных школ [2], и неразработанностью необходимого для этого системного методического инструментария, что актуализирует педагогический поиск на уровне образовательных организаций и отдельных преподавателей.

Выявленное противоречие позволило определить проблему исследования, связанную с разработкой системного методического инструментария формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы.

Цель исследования – разработать алгоритм формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы, ориентированный на планомерное и последовательное ее освоение и реализуемый в цикле учебных занятий, и описать результаты его апробации.

Результаты исследования. Предлагаемый для рассмотрения алгоритм формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы и соответствующий цикл учебных занятий разработаны для реализации в условиях учебного предмета «Компьютерная графика» и апробированы на базе МБУ ДО «Детская художественная школа имени В.А. Серова» (г. Тверь).

Теоретической основой при проектировании концепции алгоритма и содержания и структуры соответствующих учебных занятий послужило выработанное в ходе предшествующего этапа исследования понимание проектной культуры начинающих художников как сложного личностного образования, интегрирующего знания, ценностные ориентации, мотивационную сферу и практические способности, обеспечивающие готовность обучающихся к реализации проектных замыслов [4]. Переход от концепции феномена к разработке практического инструментария потребовал декомпозиции этого сложного образования на составляющие компоненты, поскольку именно структура проектной культуры определяет направления педагогической работы и те личностные сферы обучающихся, на которые необходимо

воздействовать. Разработанная нами структурная модель проектной культуры начинающих художников включает когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты с соответствующими индикаторами сформированности [4]. Выделенные компоненты выступили в качестве содержательных ориентиров при построении логики алгоритма и конструировании цикла занятий, что обеспечило целенаправленность и системность педагогического воздействия.

Разработанный алгоритм включает пять этапов, реализуемых в соответствующей последовательности занятий, которые структурированы в согласии с принципом постепенного усложнения проектных задач и расширения спектра формируемых компонентов проектной культуры. Данная логика построения обеспечивает возможность на каждом этапе целенаправленно актуализировать определенные индикаторы сформированности, что последовательно приближает учащихся к целостному освоению основ проектной деятельности. Содержательное наполнение реализованных заданий связано общей календарной тематикой – от прощания с осенью до подготовки и встречи Нового года, которая вызывает у обучающихся определенный эмоциональный отклик. Обратимся к характеристике содержания и методических особенностей каждого занятия в аспекте их воздействия на компоненты проектной культуры.

В рамках первого занятия «Осенние хлопоты» осуществляется начальный этап формирования проектной культуры, направленный на выработку понимания обучающимися структуры проектного цикла и приобретение первичного опыта его реализации в цифровой иллюстрации. Для усвоения ключевых фаз проектной деятельности (генерация идей, эскизирование, концептуализация, реализация, презентация) обучающимся было предложено структурированное по этим фазам наглядное пособие (см. рис. 1). Доминирующее значение на данном этапе приобретают когнитивный и поведенческий компоненты: если усвоение ключевых фаз создает когнитивный базис, то освоение инструментария графического редактора, в частности организации слоев как средства структурирования проектной работы, обеспечивает развитие поведенческого индикатора, выражающегося во владении проектным циклом и способности к управлению ресурсами. Одновременно строгое следование алгоритму и контроль организации файла воспитывают проектную дисциплину, что формирует предпосылки для становления эмоционально-волевого компонента, проявляющегося в мобилизации волевых усилий для последовательной реализации действий. Итоговая защита проекта, сопровождающаяся демонстрацией пройденных этапов и рефлексией, актуализирует ситуацию публичной презентации результата, требующую начальных проявлений эмоциональной устойчивости и создающую основу для

дальнейшего формирования индикаторов данного компонента. Работы обучающихся представлены на рис. 2.

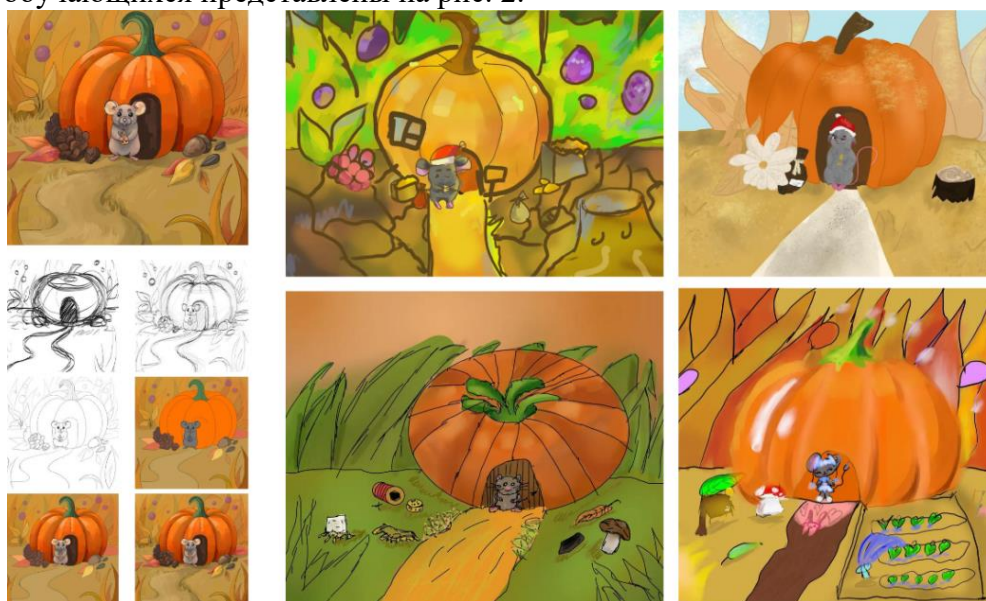


Рис. 1. «Осенние хлопоты»: наглядное пособие

Рис. 2. «Осенние хлопоты»: работы обучающихся

Второе занятие цикла – «Палитра настроения» – решает задачу развития способности обучающихся к проектной деятельности в условиях заданных ограничений, что предполагает наполнение работы лично значимым содержанием. При сохранении направленности на совершенствование когнитивного и поведенческого компонентов, анализ образца и выявление заданных параметров углубляют понимание сущности этапов и значимости промежуточных результатов. Основной акцент смещается на актуализацию мотивационно-ценностного компонента: осознанный выбор цветовой гаммы и индивидуализация работы посредством авторских деталей формируют мотивацию к созданию лично значимого проекта. Ключевым нововведением выступает целенаправленная актуализация эмоционально-волевого компонента: удержание концепции в рамках заданных параметров требует волевых усилий, а защита итоговой работы с объяснением роли личных деталей в раскрытии общей идеи развивает способность к сохранению эмоциональной устойчивости в ситуации публичной аргументации. Работы обучающихся представлены на рис. 3.

Третье занятие «Островок света» знаменует качественно новый этап формирования проектной культуры, ориентированный на выработку способности обучающихся к самостоятельной постановке и решению ключевой смысловой задачи. В отличие от предшествующих занятий, где проектная проблема задавалась извне, здесь учащиеся впервые сталкиваются с необходимостью самостоятельной

концептуализации при сохранении технической основы работы. Метод проблемного изложения (открытый вопрос «Что может быть в островке света?») инициирует поисковую деятельность, в полной мере актуализируя формирование индикаторов мотивационно-ценностного компонента: возникает потребность в создании лично значимого смысла, формируется ценностное отношение к инициативной идее.

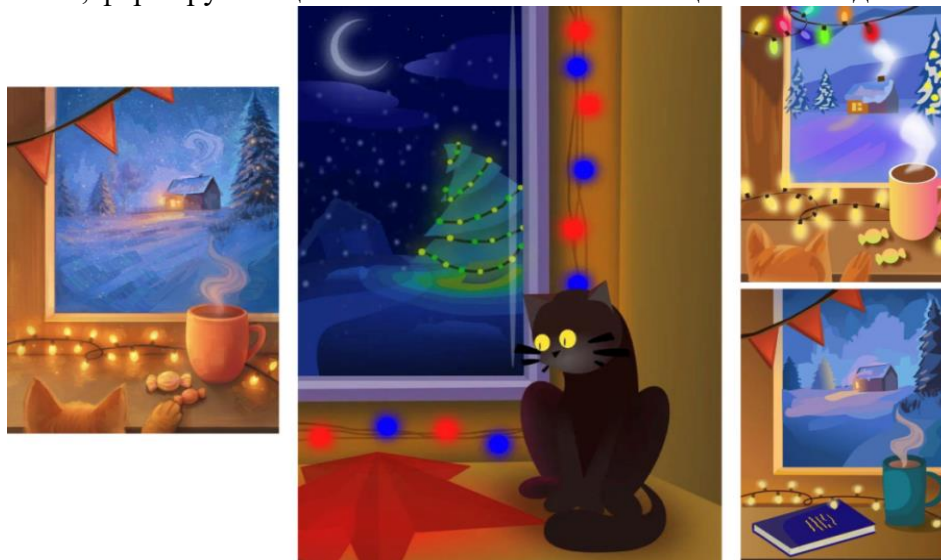


Рис. 3. «Палитра настроения»: наглядное пособие (слева) и работы обучающихся (справа)

Применение частично-поискового метода (работа с референсами, быстрые зарисовки, консультации) требует мобилизации волевых усилий для сохранения и развития концепции на всех этапах работы, что укрепляет индикаторы эмоционально-волевого компонента. Практическая работа наглядно демонстрирует вариативность проектных решений: при единой технической задаче возникает множество уникальных инициативных проектов, что позволяет обучающимся осознать, как одна техническая основа порождает различные концептуальные воплощения. Работы обучающихся представлены на рис. 4. Четвертое занятие «Символ года» ориентировано на развитие образного и метафорического мышления как основы проектного переосмысления реальности. На данном этапе происходит качественное углубление индикаторов мотивационно-ценностного компонента: формируется ценностное отношение к нестандартной интерпретации и творческому поиску. Применение метода аналогий и мозгового штурма (коллективный поиск метафорических трансформаций образа) не только генерирует идеи, но и акцентирует значимость смелых неочевидных решений, укрепляя систему ценностных ориентаций. Исследовательский метод (выделение узнаваемого силуэта, абстрагирование от деталей)

развивает когнитивный компонент в аспекте понимания сущностных характеристик объекта, подлежащих сохранению при трансформации.



Рис. 4. «Островок света»: работы обучающихся

Самостоятельная разработка и визуализация метафоры требует от обучающихся владения проектным циклом и выбора адекватных методов стилизации, что актуализирует развитие поведенческого компонента. Формирование эмоционально-волевого компонента проявляется в способности к реализации нестандартного замысла и готовности аргументированно отстаивать оригинальность проектного решения. Оценка по критериям узнаваемости исходного образа, оригинальности и уместности метафоры позволяет комплексно диагностировать уровень сформированности задействованных компонентов. Работы обучающихся представлены на рис. 5.

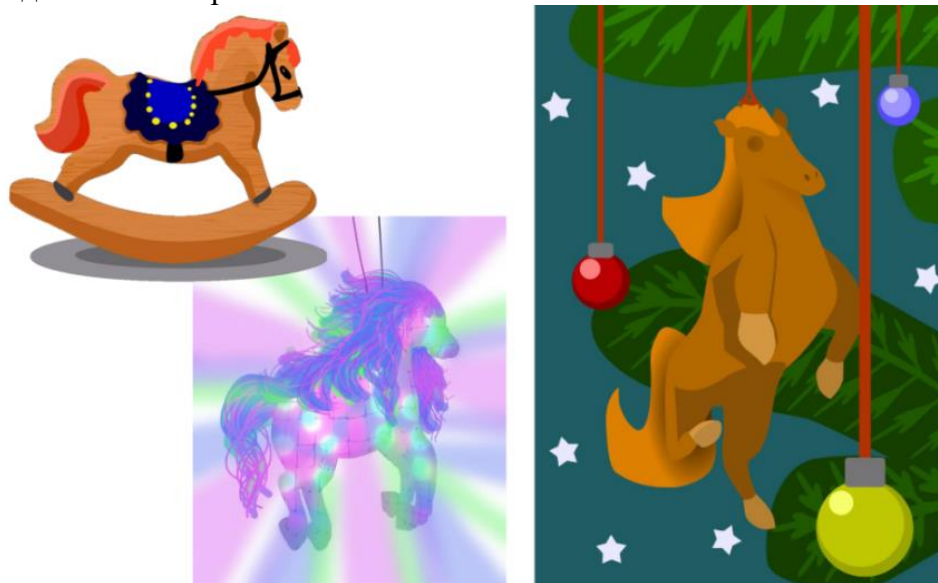


Рис. 5. «Символ года»: работы обучающихся

Пятое, завершающее занятие, посвященное созданию авторской новогодней открытки, представляет собой наиболее сложный уровень проектной задачи, требующий самостоятельного прохождения всех этапов проектного цикла и интеграции всех компонентов проектной

культуры. Если на предшествующих занятиях отдельные компоненты формировались преимущественно изолированно либо в частичных сочетаниях, то на данном этапе необходимо их целостное проявление. Самостоятельное планирование и создание открытки требуют устойчивого проявления индикаторов поведенческого компонента (умение планировать цикл, управлять ресурсами, выбирать методы реализации). Именно на завершающем этапе проверяется сформированность всех индикаторов в их совокупности, поскольку создание целостного продукта, адресованного зрителю, требует одновременного проявления знаний, ценностных ориентаций, волевых качеств и практических умений. Работы обучающихся представлены на рис. 6.



Рис. 6. Инициативные работы обучающихся: новогодние открытки

В целом разработанный цикл занятий представляет собой последовательную систему, направленную на поэтапное формирование проектной культуры обучающихся. Логика построения цикла отражает движение от освоения базового алгоритма (с акцентом на индикаторах когнитивного и поведенческого компонентов) через введение проектных задач с ограничениями и развитие способности к самостоятельной постановке концепции (актуализация индикаторов эмоционально-волевого и мотивационно-ценностного компонентов) к метафорическому переосмыслению и, наконец, интеграции индикаторов всех компонентов в целостном авторском продукте. Предложенная последовательность обеспечивает постепенное нарастание сложности проектных задач и расширение спектра формируемых компонентов, что соответствует закономерностям становления проектной культуры как интегративного личностного образования.

Проведенная апробация алгоритма позволила зафиксировать ряд эмпирических наблюдений, значимых для дальнейших исследований и разработки программы формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы. Было установлено, что работа в условиях жестко заданного алгоритма либо в рамках проектных ограничений (как в первом, втором и третьем занятиях) вызывает у учащихся меньше затруднений и приводит к более выразительным

визуальным результатам по сравнению с заданиями, предполагающими высокую степень проектной свободы. Ситуация полной самостоятельности в постановке концепции (четвертое и пятое занятия цикла) оказывается для обучающихся менее привычной: они испытывают трудности при выборе темы, тяготеют к стереотипным, шаблонным решениям, демонстрируют снижение эмоциональной устойчивости на отдельных этапах проектного цикла. Данное наблюдение позволяет предположить, что переход к свободному проектированию требует более длительного предварительного этапа целенаправленного формирования каждого из компонентов проектной культуры в отдельности, а также проведения диагностических замеров, позволяющих объективно оценить уровень готовности обучающихся к решению комплексных творческих задач.

Выводы. Представленный в настоящем исследовании алгоритм разработан и апробирован в качестве инструмента формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы на начальном этапе освоения компьютерной графики. Однако суть его намного шире: он отражает способы достижения личностных, предметных и метапредметных результатов, зафиксированных в ФГТ [10] и программе базовой организации [3] применительно к комплексу учебных предметов детской художественной школы. В этом смысле он составляет общую методологическую основу процесса формирования проектной культуры детей и подростков в течение всего срока обучения в художественной школе, что свидетельствует о его универсальности (см. рис. 7).



Рис. 7. Алгоритм формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы

В силу отмеченной метапредметности и универсальности алгоритм может быть положен в основу разработки учебных модулей по живописи, рисунку, композиции и истории изобразительного искусства. Необходимая при этом предметная конкретизация осуществляется посредством разработки субалгоритмов, разных по целям, стимульному материалу, сложности проектных задач и времени реализации – от цикла занятий до проблемно-тематических блоков, основанных на внутренней, межпредметной и метапредметной интеграции. Алгоритм предполагает разные способы использования в построении программ и модулей: линейный (каскадный), спиральный, ризомный; выбор диктуется оптимальной для обучающихся скоростью решения проектных задач, нарастанием их сложности и расширением спектра формируемых компонентов и индикаторов

Перспективы исследования мы видим в разработке программы формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы. В разработке этой программы мы будем опираться на результаты пилотной диагностики компонентной структуры проектной культуры и предусмотрим поэтапное, более протяженное во времени формирование когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов до уровня, достаточного для успешного решения задач с высокой степенью проектной самостоятельности.

Список литературы

1. Белякова Т.Е. Формирование культуры проектной деятельности будущих дизайнеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2018. 29 с.
2. Гордеева Н.А. Формирование компетентности учащегося в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2005. 23 с.
3. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Изобразительное искусство» по рисунку, живописи, станковой композиции, истории искусства, графической композиции, компьютерной графике. Тверь: Художественная школа им. В.А. Серова, 2024. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/75lbgycd.pdf?preview=1> (дата обращения: 06.02.2026).
4. Мильюгина Е.Г., Глазкова Е.А. Проектная культура начинающего художника как педагогический феномен: постановка проблемы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 4 (73). С. 135–144.
5. Рогова Т.И. Проектная культура педагога в современной системе образования: методология осмысления и методика формирования // Современные тенденции развития системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 28 марта 2018 г.). Чебоксары: Среда, 2018. С. 363–366.
6. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дис. ... доктора иск.: 17.00.06. М., 1990. 32 с.

7. Стенина Т.Л. Педагогическая проблема становления проектной культуры личности // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 183–189.
8. Топилина Н.В. Проектная культура учителя как основа продуктивного внедрения образовательных инноваций // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2006. № 2. С. 143–147.
9. Топилина Н.В. Становление проектной культуры педагога в практической деятельности в образовательном пространстве вуза // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2016. № 2. С. 144–150.
10. Требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе / приказ Минкультуры РФ от 12.03.2012 № 156; зарег. в Минюсте РФ 22.03.2012 № 23578 // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 10.02.2026).

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@rambler.ru

ГЛАЗКОВА Екатерина Александровна – преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-кт Чайковского, 31), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: glazkovaekaterina2002@mail.ru

An algorithm for forming the novice artists' project-based culture by mastering computer graphics

E.G. Milyugina¹, E.A. Glazkova^{1,2}

¹Tver State University, Tver

²Children's Art School named after V.A. Serov, Tver

The authors presented an algorithm for forming the novice artists' project-based culture at a children's art school during computer graphics classes. The algorithm is based on a project-based culture structural model, including cognitive, emotional-volitional, motivational-value and behavioral components in their interactions. The cycle of five classes is structured according to the principle of gradual complexity of project tasks, which allows for the consistent development of the components. The article also outlines the prospects for developing a refined program for developing project culture, taking into account the identified features.

Keywords: *personality, project culture, personal design, additional education, art education, algorithm, design problem.*

Принято в редакцию: 09.01.2026 г.

Подписано в печать: 23.04.2026 г.

Коучинг в педагогическом взаимодействии субъектов в среде среднего профессионального образования

Е.В. Сартакова

ГБПУ «Новосибирский химико-технологический колледж
им. Д.И. Менделеева», г. Новосибирск

В статье определяется педагогическое взаимодействие как значимый фактор образовательной среды в среднем профессиональном образовании с акцентом на роль педагогов, их влиянии на характер и результативность педагогического процесса, субъектность обучающихся. Современный педагогический процесс требует проектирования в ключе личностно-ориентированного подхода педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, где равны и одинаково значимы обучающийся и педагог. Проектирование педагогического взаимодействия является значимым для современных педагогов умением. В работе представлена авторская модель сопровождения субъектогенеза в системе и среде среднего профессионального образования.

***Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, коучинг в контексте педагогического взаимодействия, формирование личности и субъектогенез в среднем профессиональном образовании, взаимосвязь субъектогенеза обучающихся и преподавателей.*

Современная парадигма образования признает смещение организационного и методологического фокуса на новые ориентиры. Сегодня в психолого-педагогической среде существует консенсус о том, что обучающийся является субъектом собственной образовательной деятельности, а результатом образования является развитие личности, способной к самостоятельной деятельности, или, иными словами, – субъекта деятельности. Таким образом, среднее профессиональное образование (СПО) является средой развития личности и субъектогенеза профессионала.

Говоря о субъектогенезе профессионала в системе и среде СПО, мы подчеркиваем важность этого процесса не только для обучающихся, но и для преподавателей: субъектогенез преподавателей – это непрерывный процесс, сопровождающий их профессиональную деятельность. В данном контексте можем говорить о взаимосвязи субъектогенеза преподавателей и студентов в процессе педагогического взаимодействия.

Актуальная дискуссия по проблеме педагогического взаимодействия затрагивает различные стороны данного вопроса: так, Р.Ф. Исхакова [7] рассматривает обучение в высшей школе в качестве педагогического взаимодействия, подчеркивая, что обучение как

© Сартакова Е.В., 2026

образовательный процесс носит диалогический характер и представлено двумя сторонами – «обучающей» и «обучаемой» (преподавательской и студенческой); также Р.Ф. Исхакова, в соавторстве с Ф.Ф. Исхаковым, характеризует педагогическое взаимодействие как «приоритетный фактор гуманизации образовательного процесса» [8]; А.А. Островская, анализируя педагогическое взаимодействие в социальной работе, пишет, что оно «осуществляется не столько как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником) или социально-психологический (взаимодействие в коллективе), а как процесс интегральный, объединяющий различные воспитательные воздействия» [16, с. 84].

И.Р. Усамов [22] представляет педагогический процесс как интеграцию взаимосвязанных процессов, взаимодействие педагогов, обучающихся, родителей и общественности (то есть, педагогический процесс в понимании автора не ограничивается контекстом взаимодействия педагога и обучающегося в учебной аудитории); также И.Р. Усамов в контексте проблемы педагогического взаимодействия пишет об ответственности обучающихся: «при четком осознании своей роли начинают принимать ответственность за собственное обучение, ищут новые источники информации и развивают критическое мышление» [22, с. 182].

Е.В. Волобуева представляет педагогическое взаимодействие как значимый фактор эффективности образовательного процесса [3].

Некоторые авторы считают педагогическое взаимодействие одним из значимых факторов образовательной среды (Е.В. Коротаева отмечает особую важность педагогического взаимодействия в этом аспекте) [12]. М.В. Климова пишет, что педагогическое взаимодействие является не только одним из ключевых понятий педагогики, но и условием функционирования учебно-воспитательного процесса: «это самый сложный процесс, состоящий из множества компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий» [9, с. 131]. При этом «взаимодействие – составляющая человеческого общения, которое, как известно, является важнейшей средой духовного, общественного и личностного проявления человека, средством достижения взаимопонимания между людьми. Социально-психологическая сущность общения состоит в том, что оно представляет собой живой и никогда не прекращающийся процесс взаимодействия людей, человека с самим собой и окружающим миром» [19, с. 192–193]. То есть, в данном определении рассматривается взаимодействие не столько как социальная интеракция субъектов образовательного процесса, сколько в более широком контексте – как внутриличностное, межличностное, межгрупповое взаимодействие, а также – взаимодействие человека и мира.

Затронутый Р.Ф. Исхаковой [7] аспект образовательного процесса – как диалога и партнерства – видится нам ключевым не только в

рассматриваемых автором условиях высшей школы, но и в обучении в системе СПО. Тут важны два значимых момента: субъектность обучающихся и их ответственность за результаты учебного процесса, а также —непрерывное обучение и развитие самих преподавателей. Говоря о коучинге в контексте педагогического взаимодействия, а также осуществляя управленческую деятельность в организации СПО, мы обращаем внимание на то, что в повседневном учебном процессе нередко «опускаются», уходят из поля внимания элементы, выходящие за пределы непосредственной учебной ситуации: субъектность обучающихся как их ответственность за результаты учебного процесса (традиционно ответственность возлагается на преподавателей), а также необходимость целенаправленного индивидуально-личностного и профессионального развития преподавателей.

Е.В. Волобуева, характеризуя педагогическое взаимодействие, пишет: «Педагогическое взаимодействие – явление чрезвычайно разностороннее. Оно включает в себя: контакт в диаде (два участника, прямо или опосредованно включенные в учебный процесс), триаде (и далее по увеличению количества участников: учитель, ученик, родитель или психолог, завуч и др.), группе как совокупном субъекте, различающемся по составу, по характеру выполняемой деятельности (ученические коллективы, педагогический коллектив, родительский комитет, единый школьный коллектив и т.п.)» [3, с. 135]. Как отмечает Е.А. Богущ, педагогическое взаимодействие может происходить в диаде (два субъекта), триаде (три субъекта) или группе (субъект – полисубъект, полисубъект – полисубъект) [2]. В педагогическое взаимодействие могут быть включены члены среды взаимодействия организации, а также субъекты и полисубъекты на разных уровнях организации. Мы также подчеркиваем, что общение в системе и среде СПО существует не только в межличностном (субъект-субъектном), но и во внутригрупповом, межгрупповом (полисубъект-полисубъектном) проявлениях, а также в форме взаимодействия личности с группой (то есть, субъекта с полисубъектом).

Некоторые авторы понимают современное образование в целом как процесс педагогического взаимодействия [2, с. 6]. Мы считаем, что, обучаясь в современной системе среднего профессионального образования, студент наряду с педагогом формирует собственные образовательные задачи (и пути их достижения), осознавая свои намерения, способности, качества. Также итогом педагогического взаимодействия в образовательной среде сегодня является изменение психологических характеристик не только обучающегося, но и педагога. С точки зрения коучингового подхода, ответственность за результаты обучения разделяют педагог и обучающийся. Таким образом, мы считаем особенностью современного профессионального образования проектируемое в ключе личностно-ориентированного подхода

педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса, где равны и одинаково значимы как обучающийся, так и педагог.

Для нас особенно важно, что педагогическое взаимодействие проектируется в зависимости от контекста решения конкретной образовательной задачи. Проектирование педагогического взаимодействия затрагивает не только межличностные, но и внутриличностные аспекты коммуникации (рефлексию). Саморазвитие педагогов и других организаторов образовательного процесса, а также средовые характеристики оказывают влияние на характер личностного развития и субъектогенеза обучающихся (студентов). Таким образом, коучинг в организации СПО направлен, среди прочего, на стимулирование саморазвития педагогов и других субъектов среды СПО. Проектируя педагогическое взаимодействие, мы тем самым формируем среду СПО, как пространство непрерывного совместного развития студентов и преподавателей.

Процесс педагогического взаимодействия претерпевает изменения с каждым поколением, с развитием педагогического опыта как педагогов, так и целых коллективов: меняется среда взаимодействия, его характеристики, условия, контекст. Все это требует от педагога постоянного осмысления характера окружающей социально-профессиональной среды, свойств субъектности (в контексте той или иной деятельности), их характеристик, а также – саморефлексии в новых контекстах – как профессиональных, так и социальных, культурных, психологических. Проектирование педагогического взаимодействия в ходе учебного процесса является значимым умением современных педагогов и ключевым процессом в образовательной среде организации. Для развития данного умения мы, среди прочего, обращаемся к методологии коучинга.

Философия, технология, другие элементы коучинга рассматриваются нами в качестве методов психолого-педагогического взаимодействия на разных уровнях отношений субъектов образовательного процесса. Формирование педагогических условий применения технологий коучинга на разных уровнях системы образования является актуальной проблемой, связанной с организацией равноправного партнерства между всеми субъектами взаимоотношений в системе и среде образования, развитием самостоятельности в собственном развитии, развитием коммуникативных умений и рефлексии [4].

Проблема коучинга в педагогическом взаимодействии является аспектом более широкой проблемы – коучинга в образовании. Вопросы применения коучинга в системе образования, существующего опыта его применения, а также подходов к пониманию возможностей коучинга в образовании рассматриваются как в зарубежном, так и в отечественном психолого-педагогическом поле. Актуальность темы – как для теоретиков в психолого-педагогических сферах, так и для практикующих

коучей и педагогов – обусловила масштабную дискуссию по проблеме, которая разворачивается вокруг вопросов общей характеристики сущности и роли коучинга в образовании и воспитании [14, 17], развития технологий коучинга в образовательном пространстве [20], технологических особенностей применения коучинга в повышении квалификации преподавателей и профессиональной переподготовке [4], профессиональном развитии педагогов [10, 11], методологических основ коучинга в контексте непрерывного совместного развития [6] и т.д. Отдельный интерес для нас представляют работы, связанные с применением коучинга в СПО [1, 5, 21].

Коучинг в СПО становится значимой средовой характеристикой, частью ценностно-нормативной системы субъектов, взаимодействующих в этой среде. Говоря о коучинге не только как о наборе специфических методов, но и как об особой оптике, как о характеристике среды и факторе, оказывающем влияние на культуру образовательного пространства, мы должны уделять особое внимание преподавателям как значимым участникам образовательного процесса, подчеркивая важность коучинговой работы с преподавателями для формирования благоприятной развивающей среды СПО.

Практика показывает, что в штатной структуре организаций среднего профессионального образования от 50% до 80% составляют педагогические работники. По нашему мнению, это означает, что именно они являются средообразующим фактором для образовательных организаций. Современное понятие образовательной среды включает в себя многое – это и физические качества среды (инфраструктура), и атмосфера в образовательной организации (культура, корпоративная культура), и индивидуальный подход к обучению.

Средовое взаимодействие является одной из форм педагогического взаимодействия (наравне с субъект-субъектным, субъект-полисубъектным и т.д.). Согласно Е.А. Богуш, педагогическим взаимодействием в образовательном процессе между разными его субъектами (преподавателями, студентами, творческими или другими сообществами) являются совместная деятельность, взаимное общение, взаимовлияние, воздействие (на другого субъекта) [2], что, в свою очередь, формирует среду образовательной организации. При этом преподаватели являются ключевыми субъектами этой среды, способными проектировать и направлять педагогическое взаимодействие в ней. Проектирование педагогического взаимодействия является важнейшим умением педагога и часто требует анализа факторов психолого-педагогической среды, который, по нашему мнению, наилучшим образом формируется с применением безопасной коучинговой технологии.

Задачей модели педагогического взаимодействия и сопровождения субъектогенеза в системе и среде СПО является, на наш

взгляд, проектирование факторов (элементов среды, педагогических коммуникаций, образовательных и культурных событий, программ), чтобы получить в ответ соответствующую реакцию в виде отношения, действия или взаимодействия, за которой последуют другие действия, направляемые на решение некоторой педагогической задачи. С опорой на концепцию педагогического взаимодействия, мы сформировали модель сопровождения субъектогенеза в системе и среде СПО. Авторская модель содержит следующие элементы.

Сопровождение становления личности и формирования личностных качеств. В современном процессе профессионального становления необходим процесс осмысленного развития самой личности. Сопровождение такого процесса психолого-педагогическими (в том числе коучинговыми) методами позволяет делать это более эффективно и индивидуально, в условиях большой вариативности профессиональных и личностных траекторий развития. Профессиональное становление невозможно без развития личности, которое, в свою очередь, опирается на субъектогенез.

Сопровождение субъектогенеза в освоении деятельности. Мы понимаем субъектогенез как становление субъектности относительно той или иной деятельности. В системе и среде СПО все субъекты (в том числе обучающийся, педагоги, другие группы, объединения и структуры) развиваются не только как субъекты учебной и профессиональной деятельности, но и как субъекты социально-коммуникативной, общественной деятельности, а также деятельности саморазвития. Для сопровождения субъектогенеза мы применяем, в частности, коучинговые методы.

Психодидактика. Педагогу следует проектировать психодидактическую составляющую как учебного процесса в целом, так и каждого взаимодействия с обучающимися (как в групповом, так и в индивидуальном форматах). Поэтому набор психодидактических приёмов, методов, а также понимание психологических процессов, протекающих как в группе, так и с конкретным обучающимся, является значимым инструментарием в работе.

Психологическое проектирование. Психодидактический подход должен сопровождаться психологическим проектированием профессиональной деятельности (постановкой целей, планированием, выбором инструментов, исполнением, контролем, завершением, оценкой и рефлексией процесса и результата).

Значимость среды. Среда образовательной организации является важным фактором становления личности и субъектогенеза. Преподаватель должен не только осознавать, но и транслировать то, что он является значимой частью среды (профессиональной, отраслевой, педагогической, культурной). Это заставляет педагога заметить, что существуют средовые характеристики, на качество которых он оказывает влияние. К средовым характеристикам мы относим: пространственные

(характер физического пространства), социально-коммуникативные (характер социального пространства, его дружелюбность, человекоцентричность), ценностно-смысловые (характер аксиосферы, социальные нормы и принципы, а также ценности, которые они разделяют в образовательной организации).

Сотрудничество и взаимодействие. Среди ключевых элементов аксиосферы, значимых для образовательной организации, назовем ценности взаимодействия, сотрудничества, взаиморазвития, а также саморазвития, что должно воплощаться в профессиональной деятельности в среде организации.

Коучинг и другие интегративные методы. Педагог должен иметь представление о коучинговых и других интегративных методах, быть носителем «коучинговой оптики», согласно которой человек уже имеет все необходимые ресурсы для решения стоящих перед ним задач, а также владеть конкретными коучинговыми инструментами, техниками, практиками и другими технологиями развития личности.

Траектория развития профессиональной субъектности. Педагог должен иметь представления о возможностях системы СПО в контексте сценария жизни обучающегося. Педагог должен уметь помочь обучающемуся сформировать смысловую перспективу образовательного процесса, индивидуально-личностного развития, становления субъектности.

Данная модель призвана определять характер педагогического взаимодействия в системе и среде СПО. Перечисленные выше элементы модели тесно взаимосвязаны между собой; они оказывают влияние на ценностно-мировоззренческие аспекты педагогической работы и педагогического взаимодействия, а также – сопровождают субъектогенез в СПО (как педагогов, так и обучающихся).

Коучинг в системе СПО направлен на оптимизацию педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, в том числе, – на развитие у педагогов навыков профессионально-педагогического общения. Р.С.Немов выделяет ряд коммуникативных умений, которыми должен владеть педагог: познание другого человека, познание самого себя, умение правильно оценить ситуацию общения, умение использовать невербальные способы педагогического общения [13]. Навыки профессионально-педагогического общения преподавателей, как элемент педагогического взаимодействия в системе СПО, существенно влияют на характер образовательной среды в целом.

М.В. Климова, обосновывая значимость педагогического взаимодействия, пишет: «профессиональная подготовка специалиста любой отрасли в настоящее время обязательно должна сопровождаться специально организованным обучением общению, поскольку именно в общении человек самоопределяется и самопредъявляется» [9, с. 131]. Обучение общению, таким образом, важно и в современной системе

СПО. При этом ключевым субъектом, определяющим характер общения в среде современного учреждения СПО, также является педагог: именно он «строит общение» с коллегами и обучающимися, а также – с другими субъектами в образовательной среде, «сознательно или бессознательно внося своими действиями, продуктами труда изменения в условия труда других людей, оказывая при этом на них психологическое и педагогическое влияние» [9, с. 131].

Развитие коммуникативного аспекта социального и педагогического взаимодействия во вверенной нам организации СПО мы формируем через его качественные характеристики, – в первую очередь, через качества личности самого преподавателя, педагогического сообщества, педагогической среды. Обучение преподавателей мы проводим на групповых тренингах (в игровом и/или творческом формате) с применением коучинговых моделей и инструментов. Такие тренинги становятся пространством самоисследования и анализа опыта педагогов, который часто осмысливается в процессе. Наша задача состоит в том, чтобы научить их исследовать как собственные уникальные характеристики личности, так и специфику студенческих групп, конкретных студентов, определять смыслы и задачи взаимодействия с тем или иным субъектом (полисубъектом), исходя из задач педагогического взаимодействия организации СПО.

Подобные форматы работы дают возможность выйти за пределы повседневной педагогической практики, проанализировать собственные субъектные и личностные качества, повысить мотивацию, выработать умение целенаправленно применять свои уникальные качества и опыт в профессиональных ситуациях – формировать и проектировать их в зависимости от контекста. Это придает уверенности, формирует необходимую преподавателям безоценочность.

Обучающиеся, административные работники педагоги и учебно-вспомогательный персонала – все перечисленные субъекты обуславливают также свойства педагогических взаимодействий в СПО.

Современные исследователи, однако, рассматривают, преимущественно, субъект-объектную (собственно педагогическую) сторону педагогических взаимодействий. Так, Е.В. Коротаева пишет: «Среди специфических свойств педагогических взаимодействий можно выделить: последовательность, непрерывность и одновременную дискретность педагогических взаимодействий; нацеленность на передачу знаний, умений, общественного опыта подрастающему поколению для социального воспроизводства общества; необходимость создания условий для самоактуализации и самореализации каждого субъекта, включенного в систему педагогических взаимодействий; диалектическую взаимосвязь с процессом общения и его сторонами: информативной, интерактивной и перцептивной как основой педагогического процесса; закономерную асимметричность позиций

субъектов педагогического взаимодействия, создающую основание для развития и саморазвития субъектов и объектов в педагогическом пространстве» [12, с. 21]. В приведенной выше характеристике педагогического взаимодействия выражены элементы, на которые ориентирована коучинговая деятельность: необходимость создания условий для самоактуализации и самореализации каждого субъекта, включенного в систему педагогических взаимодействий. Очевидно, речь идет о развитии (самоактуализации, самореализации) не только обучающихся, но и преподавателей, а также – других субъектов в среде СПО. Педагогическое взаимодействие, таким образом, является важным аспектом в системе и среде СПО, в том числе, – в контексте применения коучинговых методов.

Развитие обучающихся и развитие педагогов – взаимосвязанные процессы, и применение коучинга в системе и среде СПО должно быть, в первую очередь, ориентировано на педагогов, как ключевых субъектов педагогического взаимодействия.

Обучающегося в системе СПО мы определяем как субъекта профессиональной деятельности, при этом полагая, что субъектогенез в системе СПО подразумевает не только профессиональное становление, но, прежде всего, развитие личности, которая должна обладать качествами, необходимыми для жизни в современном мире, и, в первую очередь, – умением учиться и способностью продолжать образование в течение всей жизни. Субъектогенез и развитие личности в системе среднего профессионального образования предусматривает использование новых технологий, среди которых – коучинг.

Таким образом, итогом современного процесса среднего профессионального образования как педагогического взаимодействия является изменение характеристик личности (развитие личности), причем не только обучающихся, но всех участников данного процесса.

Список литературы

1. Байкова Л.А., Сучкова О.А. Педагогический коучинг в системе сопровождения личностного саморазвития будущих педагогов в вузе // Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования. 2022. № 4. С. 25–28.
2. Богуш Е.А. Педагогическое взаимодействие: понятие, сущность, уровни и типы: пособие. Минск: БГПУ, 2017. 24 с.
3. Волобуева Е.В. Педагогическое взаимодействие как важный фактор для эффективного образовательного процесса // Научный электронный журнал Меридиан. 2020. № 4(38). С. 135–137. URL: <https://meridian-journal.ru/site/article6a48/?id=2981> (дата обращения 12.02.2026).
4. Гетман Н.А., Котенко Е.Н., Котенко В.В. Условия реализации технологии коучинга в системе профессиональной переподготовки преподавателей медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31042> (дата обращения: 20.09.2024).

5. Даммерер Й., Циглер В., Бартонек С. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей (пер. с нем. Л.Н. Даниловой) // Ярославский педагогический вестник. 2019. №1. С. 56–69.
6. Измагурова В.Л. Концепция непрерывного совместного развития как методологическая основа коучинга // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 1 (9). С. 123–132.
7. Исхакова Р.Ф. Обучение в высшей школе как педагогическое взаимодействие // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 3(60). С. 158–162.
8. Исхакова Р.Ф., Исхаков Ф.Ф. Педагогическое взаимодействие в высшей школе как приоритетный фактор гуманизации образовательного процесса // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 4(61). С. 189–193.
9. Климова М.В. Педагогическое взаимодействие: возможности гуманизации // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. №4. С. 131–137.
10. Коваленко Н.В., Дьячков В.А. Коучинг-технологии как средство личностно-профессионального развития педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 168–171.
11. Котенко В.В., Котенко Е.Н., Гетман Н.А. Проектирование и реализация технологии коучинга в повышении квалификации преподавателей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 2 (43). С.44–51.
12. Коротаева Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 192 с. (Библиотека журнала «Директор школы»).
13. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений: в 3 кн. 2-е изд. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. Кн. 2: Психология образования. 513 с.
14. Никулина Н.Н., Березина С.В., Ушаков И.И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 165–169.
15. Осмоловская И.М. И.Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 3 (39). С. 31–41.
16. Островская А.А., Легкая П.В. Педагогическое взаимодействие в профессиональной деятельности социальных работников // Социальная и педагогическая психология: сохраняя прошлое, создаем будущее: Коломинские чтения: сб. науч. ст. круглого стола, Минск, 12 января 2020 года. Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, 2023. С. 83–88.
17. Павлов А.В., Койава Е.С. Коучинг в образовании // Успехи в химии и химической технологии. 2012. V. 26. № 8 (137). С. 131–135.
18. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
19. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. Москва: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 2009. 527 с.

20. Трушевская А.А. Развитие технологий коучинга в образовательном пространстве вуза // Проблемы современной экономики. Науки об образовании. 2013. № 1 (45). С. 227–231.
21. Торбеева А.П. Коуч-технология в сфере среднего профессионального образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 2. С. 87–92.
22. Усамов И.Р. Категория «педагогическое взаимодействие» в современной философии образования // Актуальные вопросы общества, науки и образования: сб. ст. XVIII Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 23 декабря 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 181–184.

Об авторе:

САРТАКОВА Елена Владимировна – директор ГБПОУ Новосибирской области «Новосибирский химико-технологический колледж им. Д.И. Менделеева» (630102, г. Новосибирск, ул. Садовая, 26), e-mail: sartakova.elena@gmail.com

Coaching in pedagogical interaction of subjects in the secondary vocational education and training environment

E.V. Sartakova

Novosibirsk Chemical Engineering College named after D.I. Mendeleev,
Novosibirsk

The article defines pedagogical interaction as a significant factor in the educational environment in SVET with an emphasis on the role of teachers, their influence on the nature and effectiveness of the pedagogical process, and the subjectivity of students. The modern pedagogical process requires designing in the key of a person-oriented approach to pedagogical interaction of subjects of the educational process, where the student and the teacher are equal and equally important. Designing pedagogical interactions is a crucial skill for modern educators. This paper presents the author's model for supporting subject-generation in the SVET as a system and environment.

Keywords: *pedagogical interaction, coaching in the context of pedagogical interaction, personality formation and subjectogenesis in SVET, the relationship between the subjectogenesis of students and teachers.*

Принято в редакцию: 13.02.2026 г.

Подписано в печать: 25.05.2026 г.

УДК 378

Doi: 10.26456/vtspyped/2026.2.182

Обратная связь между преподавателем вуза и студентами как основа конструктивного взаимодействия субъектов образования

А.А. Кулагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь

Актуализированы роль обратной связи между преподавателем вуза и студентами как важнейшего элемента построения продуктивного педагогического взаимодействия и сотрудничества между участниками образовательной деятельности с целью достижения результативности обучения. В статье представлены результаты анкетирования студентов очной формы обучения, направленного на выявление отношения обучающихся к разным формам обратной связи.

Ключевые слова: *обратная связь, преподаватель вуза, студент, взаимодействие.*

Образовательные организации в соответствии с требованиями Федерального Закона РФ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» стремятся обеспечить стабильное функционирование и динамичное развитие образовательного процесса. Результативность образовательного процесса в вузе во многом определяется характером взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Обратная связь играет одну из ключевых ролей в построении такого взаимодействия преподавателя со студентами, которое позволяет вовлекать обучающихся в обсуждение изучаемых вопросов в учебном процессе и оказывать эмоциональную поддержку обучающимся в ходе самостоятельной работы по выполнению учебного задания. Неумение и нежелание ряда обучающихся вуза инициировать обратную связь «студент – преподаватель», принимать и адекватно использовать полученную обратную связь «преподаватель – студент» по результатам выполненной работы для улучшения качества образовательной деятельности является актуальной проблемой практики работы преподавателей вуза.

Обратная связь между преподавателем и студентами на занятиях позволяет выстраивать лично-ориентированное взаимодействие, основанное на сотрудничестве, направленное на качественное достижение целей и задач образования. Обратная связь выступает регулятором межличностных отношений между преподавателем и обучающимися, определяет стратегию поведения человека в системе субъект-субъектных отношений, когда результативность

образовательного процесса достигается за счёт умения преподавателя своевременно и конструктивно реагировать на изменения в поведении студентов в аудитории, изменяя темп подачи учебного материала и другие условия [4]. Педагог, осуществляя обратную связь, выступает как фасилитатор, что усиливает продуктивность результатов образования. Обратная связь становится средством личностного и профессионального роста обучающихся и преподавателя.

Отечественные учёные рассматривают обратную связь в системе «преподаватель – студент» и «студент – преподаватель» как необходимое условие успешного обучения студентов в вузе и профессионального саморазвития преподавателя, как построение межличностного диалога преподавателя со студентами, как осуществление контроля успеваемости во время аудиторных занятий, в процессе организации самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время [2]. Обратная связь рассматривается учёными как совместная деятельность преподавателя и обучающихся на основе рефлексивного анализа, определяющая характер процесса учения и преподавания. Как отмечает А.А. Корнев, «для отечественной школы важен был учет деятельностных контекстов при определении обратной связи, таким образом, обратная связь всегда была связана с качеством деятельности и эффективностью коммуникации» [8, с. 116]. Обратную связь можно рассматривать как процесс выстраивания коммуникативных связей от обучающегося к преподавателю и от преподавателя к обучающемуся. В процессе построения коммуникативных связей на занятии преподаватель имеет возможность решить ряд важных коммуникативно-педагогических задач: стимулирование учебной деятельности обучающихся, направление внимания обучающихся на объект познания, предъявление и объяснение учебного материала, разъяснение состава и последовательности учебных действий при выполнении задания, контроль и оценка результатов учебной деятельности обучающихся. Обратная связь может выстраиваться как механизм рефлексии, как анализ получаемой от преподавателя информации о ходе процесса познания и результатах образования. По мнению А.А. Корнева, понятие обратная связь можно рассматриваться как «педагогическая обратная связь» и «академическая обратная связь». Педагогическая обратная связь идет от преподавателя к студентам по результатам каждого выполненного задания [8]. Преподаватели современного вуза владеют умениями построения обратной связи с обучающимися, видят перспективы повышения результативности образовательного процесса в вузе при построении обратной связи [9]. Академическая обратная связь представляет собой оценку студентами условий протекания педагогического процесса в вузе. При этом преподаватели в процессе получения академической обратной связи получают информацию, необходимую для осуществления анализа своего труда, его результатов и эффективности, учатся прогнозировать и

выстраивать условия, необходимые для повышения качества учебных достижений обучающихся. Д.М. Жилин выделяет требования к обратной связи в процессе обучения: «обратная связь должна: быть достаточно частой и детальной; фокусироваться на действиях учащегося, а не его характеристиках; быть своевременной, чтобы у учащегося была возможность использовать ее для улучшения обучения; соответствовать тому, чего реально требуется достичь учащемуся; быть понятной учащемуся; быть реально достижимой; инициировать действия учащегося» [6, с. 87].

Студенты вуза достаточно часто получают обратную связь от преподавателя как выставление отметки/баллов за выполненную работу с комментариями или без комментариев, раскрывающих достоинства и недостатки выполненной работы обучающимся. Процесс осмысления комментариев, данных преподавателем, важен для каждого студента в процессе обучения, так как полученные комментарии к работе необходимы студенту, чтобы видеть прогресс и улучшить результаты своей работы. У обучающихся формируется объективный взгляд на собственную учебную деятельность в образовательной организации высшего образования и ее результаты, осуществляется деятельность по воспитанию самостоятельности и ответственности, формируется самоконтроль и адекватная самооценка результатов учебного труда. Преподаватель осуществляет управление обратной связью в образовательном процессе вуза и прогнозирование изменений в динамике формирования у обучающихся профессиональных компетенций на основе анализа результатов деятельности обучающегося.

Обратная связь реализуется в образовательном процессе в вузе при условии учета субъектной позиции студентов и преподавателей, стимулировании активной включенности обучающихся в учебное взаимодействие с преподавателем и с другими студентами, умение работать в команде и осознании обучающимися успешности в обучении и самообразовании. Обратная связь в образовательном процессе в вузе выполняет информационную функцию и функцию педагогической поддержки студента. Важен и процесс управления своими эмоциями, как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Как утверждает И.Ю. Харламова, обратная связь – это «реакция аудитории на то, что говорит преподаватель, это усвоение того, что говорит преподаватель, и это реакция самого преподавателя на аудиторию» [10, с. 49].

Для преподавателя вуза важно, чтобы студент осознавал роль обратной связи в его успешном овладении компетенциями в процессе обучения в вузе. При качественной обратной связи, выраженной в доброжелательных комментариях, вопросах и пожеланиях, обучающиеся должны получать четкие, конкретные, точные указания, что необходимо сделать, чтобы улучшить свои результаты обучения. Грамотное построение преподавателем обратной связи со студентами в процессе обучения позволяет последовательно научить их успешному решению

учебных и профессиональных задач. П.В. Закотнова подчеркивает, что при организации обратной связи в вузе важно учитывать ряд условий:

1) конструктивный характер обратной связи: указание не только ошибок, но и создание ситуации успеха для обучающегося, видение преподавателем прогресса в обучении студента;

2) четкое доведение до студентов критериев оценивания результатов работы до начала ее выполнения студентами. Это позволит указывать на конкретные ошибки в работе и неточности в ответе, а также поможет студенту увидеть соответствие выполненной работы конкретным требованиям;

3) персонализация как основа формирования у студентов критического мышления и навыков рефлексии;

4) баланс критических замечаний и фиксирование внимания студента на достигнутых результатах обучения с указанием конкретных шагов, которые студенту необходимо пройти для повышения результативности обучения [7, с. 89].

По мнению К.А. Бессонова, «обратная связь выступает регулятором межличностных отношений между преподавателем и учащимися, определяет стратегию поведения в системе "субъект-субъектных" отношений. Положительный эффект здесь достигается за счет умения преподавателя своевременно и правильно реагировать на изменения в поведении слушателей в аудитории, выстраивая собственную стратегию поведения – усиливая аргументацию, эмоциональность, изменяя темп подачи учебного материала» [4, с. 89]. Обратная связь позволяет осуществить переход к такой организации взаимодействия преподавателя и обучающегося, при которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на активную совместную научно-исследовательскую деятельность студентов под руководством преподавателя. Обратная связь позволяет преподавателю увидеть резервные возможности каждого студента, осознать, что мешает профессиональному и личностному развитию студентов в процессе обучения, в чем обучающимся необходима поддержка. Построение обратной связи – это сложная комплексная проблема: педагог создает условия для достижения каждым обучающимся динамики образовательных результатов, усиления конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений и ответственности каждого за достигнутый конечный результат. Педагогический аспект обратной связи рассматривается преподавателями как очень важный для успешной, плодотворной работы самого преподавателя и для понимания студентами ответственности за результаты своего образования. Обратная связь показывает, как студент на каждом этапе учебного занятия участвует в совместной работе: отвечает на вопросы, выполняет исследование, обрабатывает результаты исследования, решает педагогические задачи, осуществляет самоконтроль. Умение преподавателей вуза выстраивать

межличностный диалог с обучающимися рассматривается отечественными учеными как мощнейший фактор осуществления формирующего оценивания в соответствии с целями процесса обучения и содержанием [1].

Качественная обратная связь может быть выстроена по запросу самого обучающегося или представлена преподавателем без запроса обучающегося. Она требует значительно большего внимания каждому студенту. В процессе диалога по результатам обучения преподаватель не только дает студенту важную информацию о результатах его деятельности, но, главное, мотивирует его на успешность в достижении качественных результатов обучения при осознании самим студентом его ответственности за самоорганизацию учебной деятельности в вузе. Качественная и систематическая обратная связь преподавателя вуза и студентов позволяет субъектам педагогического процесса видеть образовательные достижения каждого студента и учебной группы. Студент в процессе обучения дает преподавателю обратную связь, которая отражает его уровень понимания учебного материала, а также восприятие студентом учебного материала и преподавателя в процессе совместной деятельности, умение воспринимать и перерабатывать информацию от преподавателя. Ответственность преподавателя вуза и студента в ходе регулярного и, главное, профессионального диалога о проблемах в образовательной деятельности обучающегося и способах их решения совместно с преподавателем становится точками роста и профессионального развития преподавателя вуза и студентов, точками роста учебной автономии студентов и профессионального саморазвития преподавателя. Рост учебной автономии студентов находится в прямой зависимости не только от осознания ответственности студента за результаты работы на аудиторных занятиях и в процессе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы, качества выполнения практических работ, от уровня сформированности умения задавать вопросы и навыков рефлексии учебной деятельности. Умение задавать вопросы – один из основополагающих навыков. Вопросы запускают мыслительный процесс, позволяют успешно выстраивать логические связи между понятиями и явлениями [5].

Обратная связь, как диалог преподавателя со студентами, позволяет обучающимся увидеть, как сокурсник в диалоге с преподавателем доказывает актуальность вскрытых противоречий и выявленных проблем в педагогической теории и в профессиональной педагогической деятельности, показывает широту (системность) рассмотрения проблемы, обосновывает выводы, доказывает целесообразность предлагаемых решений выявленных проблем, как проявляет способность ставить в ходе ответа на занятии дискуссионные вопросы для включения других студентов в активное взаимодействие, способен ли в ответе на вопрос продемонстрировать более одного

подхода к решению проблемы, как объясняет причины, последствия, смысл тех или иных событий, явлений.

Обучающиеся и преподаватель выстраивают обратную связь как обязательный элемент учебного процесса, который необходим как подкрепление положительного результата в деятельности, предложение изменить свое поведение и отношение к деятельности при негативных результатах работы и снижении уровня качества образования студента. Важно, чтобы обратная связь была конкретной, оперативной, позитивной, имела конструктивный и персонифицированный характер для того, чтобы студент стремился закрепить полученные результаты и максимально продвинуться дальше в изучении курса при активном взаимодействии с преподавателем. Обратная связь как инструмент педагогической поддержки, профессиональной помощи и оценки достигнутых результатов позволяет преподавателю и студенту увидеть причины успешности или неуспешности, помочь студенту успешно осваивать дисциплины учебного плана по направлению подготовки [3]. При условии доброжелательного отношения к обучающемуся со стороны преподавателя испытывающие страх студенты могут продемонстрировать хорошее знание изучаемой дисциплины и умения грамотно выстроить ответ на занятия.

Обратная связь между преподавателем вуза и студентами является основой образовательного процесса и быть механизмом осознания обучающимися необходимости самоизменения и профессионального саморазвития [1, 2]. По мнению К.А. Бессонова, «успешное установление обратной связи позволяет преподавателю более эффективно организовывать учебные занятия с учетом личностных особенностей студентов, а также направлять ход формирования и развития умений и навыков для самообразовательной и профессиональной деятельности. Наличие устойчивого контакта со студентами определяет профессиональный уровень и настоящий авторитет преподавателя» [4, с. 89]. Обратная связь преподавателя со студентами позволяет на занятиях выстраивать коммуникацию таким образом, чтобы мотивировать обучающихся на достижение образовательного результата на основе приобретенных знаний и выработанных умений деятельности.

С целью выявления значимости для студентов в процессе обучения в вузе обратной связи в 2025/2026 году было проведено анкетирование студентов очной формы обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», обучающихся по программам бакалавриата (всего 121 респондент). Анкета включала три вопроса. Первый вопрос был направлен на выявление значения педагогической обратной связи для студента. Вторым вопросом предполагалось выявить запрос обучающихся на форму обратной связи. Третьим вопросом был

направлен на выявление степени удовлетворенности студентов в ходе учебного процесса предоставляемой обратной связью от преподавателей.

Таблица 1
Результаты анкетирования студентов по проблеме построения обратной связи в процессе обучения в вузе (в %)

Форма обратной связи	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Сообщение о достигнутых результатах	59,8	54,7	90	55,6
Обсуждение самого процесса	55	58,5	30	55,6
Направление обучающегося на дальнейшее продвижение в обучении	36,7	24,4	40	44,5
Закрепление определенной информации или действий	28,6	43,4	80	22,2
Любые комментарии преподавателя по поводу процесса обучения	40,8	43,4	40	33,3
Развернутые комментарии по проверенной работе	53	66	70	66,7
Критические замечания по проверенной работе	34,6	30,1	40	44,5
Подробные и конкретные комментарии преподавателя, которые позволяют понять правильность выполнения задания	69,4	75,5	60	77,8
Комментарии преподавателя, которые позволяют найти правильное решение	55	73,6	40	55,6
Комментарии преподавателя, которые позволяют обучающемуся осуществлять самоконтроль и саморегуляцию процесса обучения	28,6	43,4	40	33,3
Оценочные суждения, похвала или порицание	40,8	22,6	20	22,2
Определение того, насколько сформированы компетенции	8,1	9,4	20	11,1
Указание на критерии, на соответствие которым проверяется работа	32,7	37,7	60	11,1
Указание на ошибки и предложение стратегий по решению возникающих учебных проблем	63,3	75,5	70	55,6
Отметка	34,6	43,4	50	55,6
Конструктивный отзыв на содержательном уровне	48,97	52,8	50	44,5

Результаты анкетирования студентов 1-го курса показали, что при ответе на первый вопрос «Испытываете ли вы потребность в процессе

обучения получать от преподавателя обратную связь? Почему?» 98% обучающихся признают ценность обратной связи между студентами и преподавателями. В анкетировании студенты так мотивировали необходимость получать обратную связь от преподавателя: 1) «обратная связь важна для повышения мотивации и интереса к изучаемому предмету, важно понимание правильности движения в обучении, осознание правильности выполнения задания, умение формулировать преподавателю вопросы по изучаемому материалу и понимать ответ как руководство к действию, узнавать и исправлять свои ошибки, понимать слабые стороны работы, критерии качества работы» – 55,1% студентов; 2) «приятно знать, что преподаватель слышит и видит, как ты работаешь, ощущать вовлеченность педагога и сокурсников при обсуждении результатов работы, умение педагога увлечь, включить в активную работу, ощущать поддержку и помощь при разборе материала, осознавать, что труд оценен объективно» – 49%; 3) «обратная связь играет ключевую роль в восприятии материала, важна для самоанализа работы, комфортной и спокойной работы с преподавателем, который дает уверенность, что задание будет выполнено правильно, потому, что ошибки разбираются» – 51% опрошенных.

Вместе с тем, 2% студентов заявили о том, что им обратная связь от преподавателя не нужна: «разберусь во всем самостоятельно». При этом отметили, что не готовы принимать решения и действовать в соответствии с рекомендациями, высказанными преподавателем обучающимся по результатам проверки выполненной работы.

Доминирующими формами обратной связи студенты 1-го курса считают следующие: подробные и конкретные комментарии преподавателя, которые позволяют понять правильность выполнения задания, указание на ошибки и предложение стратегий по решению возникающих учебных проблем, сообщение о достигнутых результатах.

Также анкетирование показало, что 16,3% студентов 1-го курса получают от 90% преподавателей обратную связь в различных формах, 22,5% студентов получают от 80% преподавателей обратную связь, 28,6% студентов получают от 70% преподавателей обратную связь, 24,5% студентов получают от 60% преподавателей обратную связь, 8,1% студентов получают менее, чем от 50% преподавателей обратную связь.

Результаты анкетирования студентов 2-го курса показали, что при ответе на первый вопрос 98% обучающихся признают ценность обратной связи между студентами и преподавателями. В анкетировании студенты так мотивировали необходимость получать обратную связь от преподавателя: 1) «есть возможность уточнить, что осталось непонятым; получить от преподавателя ответ на вопрос и комментарии к работе; разобраться в изучаемом материале и почувствовать проблемные точки в своем образовании, видеть свой прогресс» – 73,6%; 2) «важно понимание своих ошибок и дальнейших действий над их исправлением, чтобы

разобраться в теме, также важно обоснование отметки» – 88,7%; 3) «это хорошая мотивация лучше усваивать материал, рефлексировать, конструктивно решать возникающие проблемы, корректировать деятельность» – 35,8%.

Доминирующими формами обратной связи студенты 2-го курса видят следующие: указание на ошибки и предложение стратегий по решению возникающих учебных проблем, подробные и конкретные комментарии преподавателя, которые позволяют понять правильность выполнения задания, комментарии преподавателя, которые позволяют найти правильное решение.

Анкетирование показало, что 23% студентов 2-го курса получают от 90% преподавателей обратную связь в различных формах, 19,2% студентов получают от 80% преподавателей обратную связь, 25% студентов получают от 70% преподавателей обратную связь, 21,2% студентов получают от 60% преподавателей обратную связь, 11,6% студентов получают менее, чем от 50% преподавателей обратную связь.

Результаты анкетирования студентов 3-го курса показали, что при ответе на первый вопрос 100% обучающихся признают ценность обратной связи между студентами и преподавателями. В анкетировании студенты мотивировали необходимость получать обратную связь от преподавателя тем, что «обратная связь – это основа взаимодействия, нацеленного на усвоение материала при возможности задавать возникающие вопросы, обсуждать возможные ошибки перед выполнением работы, чтобы не допустить их; обратная связь позволяет отслеживать собственные успехи и корректировать ошибки; качественно усваивать учебный материал, понимать, где (в каких вопросах) необходимо приложить больше усилий для получения качественного результата, видеть четкую картину успеваемости».

Доминирующими формами обратной связи студенты 3-го курса видят следующие: сообщение о достигнутых результатах, закрепление определенной информации или действий, указание на ошибки и предложение стратегий по решению возникающих учебных проблем, развернутые комментарии по проверенной работе.

Анкетирование показало, что 20% студентов 3-го курса получают от 90% преподавателей обратную связь в различных формах, 20% студентов получают от 80% преподавателей обратную связь, 20% студентов получают от 70% преподавателей обратную связь, 20% студентов получают от 60% преподавателей обратную связь, 20% студентов получают менее, чем от 50% преподавателей обратную связь.

Результаты анкетирования студентов 4-го курса показали, что при ответе на первый вопрос 100% обучающихся признают ценность обратной связи между студентами и преподавателями. В анкетировании студенты мотивировали необходимость получать обратную связь от преподавателя тем, что «есть возможность получать ответы на

возникающие вопросы в процессе выполнения задания; не только услышать от преподавателя, какие ошибки в работе допущены, но и понять, что необходимо сделать, чтобы достичь лучшего результата».

Доминирующими формами обратной связи студенты 4-го курса видят следующие: подробные и конкретные комментарии преподавателя, которые позволяют понять правильность выполнения задания, развернутые комментарии по проверенной работе.

Анкетирование показало, что 22,2% студентов 4-го курса получают от 90% преподавателей обратную связь в различных формах, 22,2% студентов получают от 80% преподавателей обратную связь, 22,2% студентов получают от 70% преподавателей обратную связь, 22,2% студентов получают от 60% преподавателей обратную связь, 11,2% студентов получают менее, чем от 50% преподавателей обратную связь.

Результаты анкетирования показывают, что 99% студентов хотели бы получать развернутый комментарий в форме диалога. Студенты указали, что преподаватели дают обратную связь в форме указания на недостатки в выполненной работе и пробелы в знаниях у обучающихся, также на недостаточность получаемой обратной связи от преподавателей по вопросам прогресса в обучении. Студенты хотят от преподавателя получать развернутый конфиденциальный комментарий о работе по изучению дисциплины.

Четко выстроенная обратная связь позволяет преподавателю вуза создавать в ходе педагогического процесса необходимые условия для развития у студентов умения адекватно оценивать свои учебные достижения, неудачи на основе рефлексии; формирования у обучающихся навыков самоконтроля; развития умения вести конструктивный диалог с преподавателем, координировать свои действия с действиями партнеров по совместной деятельности; успешно формировать навыки самоорганизации и управления деятельностью, умения работать с информацией.

Список литературы

1. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Морозова П.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования/ Educational Studies Moscow. 2021. № 1. С. 195–212. URL: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212>
2. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Казакова Е.И., Морозова П.А. Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития// Образование и наука. Том 24. № 7. 2022. С. 76–109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-uchenikov-i-uchiteley-k-obratnoy-svyazi-protivorechiya-i-tendentsii-razvitiya>
3. Белянина И.Н., Богомаз И.В. Познавательные барьеры студентов ВУЗа и педагогические условия их преодоления// Вестник ТГПУ. 2014. № 2. С. 114–116.

4. Бессонов К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента// *Juvenis scientia*. 2016. № 2. Педагогика. С. 86–89.
5. Данилова В., Елизарова Е., Карастелёв В. Вопрошание как метод современного наставничества // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voproskanie-kak-metod-sovremennogo-nastavnichestva/pdf>
6. Жилин Д.М. Оценивание как средство формирования обратной связи в процессе обучения // *Естественнонаучное образование: проблемы оценки качества*. М.: Издательство Московского университета, 2018. URL:
7. Закотнова П.В. Организация обратной связи в процессе педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в вузе// *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025. Том 10. Выпуск 1. URL: <organizatsiya-obratnoy-svyazi-v-protseste-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-prepodavateley-i-studentov-v-vuze.pdf>-Adode Acrobat Pro
8. Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema.Pema*. 2018. № 2. С. 112–127 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-obuchenii-i-pedagogicheskom-obschenii>
9. Лукьяненко О.Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // *Известия Российского государственного университета имени А.И.Герцена*. 2007. № 12 (33). С. 367–371.
10. Харламова И.Ю. Обратная связь с аудиторией в образовательном процессе вуза// *Научно-практический журнал Базис*. 2018. № 2(4). С. 49–51. URL: www.engels.ruc.su/science/basis/

Об авторе:

КУЛАГИНА Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Kulagina.AA@tversu.ru

Feedback between a university teacher and students as a basis for constructive interaction between educational subjects

A.A. Kulagina

Tver State University, Tver

The role and importance of feedback between university teachers and students has been updated as a crucial element in building productive pedagogical interaction and cooperation between participants in educational activities in order to achieve effective learning. The article presents the results of a survey of full-time students aimed at identifying students attitudes toward various form of feedback.

Keywords: *feedback, university teachers, student, interaction.*

Принято в редакцию: 23.01.2026 г.
Подписано в печать: 23.04.2026 г.

Молодые исследователи и аспиранты

УДК 378(510+470)

Doi: 10.26456/vtspyped/2026.2.193

Принципы реализации совместных китайско-российских программ в области высшего образования

Ван Вэнь

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

С углублением процесса интернационализации высшего образования двустороннее сотрудничество в области совместных образовательных программ между Китаем и Россией, являющееся важным элементом двустороннего образовательного взаимодействия, вступает в критическую фазу трансформации от «масштабного расширения» к «качественному развитию». В данной статье исследуются нормативные основания реализации совместных образовательных программ Китая и России с целью построения системной структуры принципов их осуществления на четырех уровнях: стратегическая направленность, институциональное обеспечение, интеграция образовательного процесса и устойчивое развитие. В работе выделяются ключевые принципы: стратегическая координация, институциональное равенство и взаимное признание, прозрачность нормативной базы, интеграция двукультурного пространства, приоритет качества и устойчивое развитие, что позволяет выявить их методологическое значение для обеспечения стабильного функционирования программ и повышения качества подготовки кадров. Исследование представляет собой теоретическую интеграцию принципов на основе существующих политико-ориентированных исследований и предлагает структурированную аналитическую рамку для оценки и оптимизации совместных образовательных программ Китая и России.

Ключевые слова: *совместные образовательные программы Китай–Россия; высшее образование; принципы реализации.*

Введение

В условиях углубленной глобализации и интернационализации высшего образования транснациональное образовательное сотрудничество становится ключевым элементом национальной образовательной стратегии и системы подготовки кадров. В рамках комплексного стратегического партнерства сотрудничество между Китаем и Россией в сфере высшего образования демонстрирует тенденцию к институционализации, масштабированию и многоуровневому развитию. В последние годы, опираясь на двусторонние межправительственные механизмы сотрудничества, а

также на региональные платформы, такие как Шанхайская организация сотрудничества [5], китайско-российское сотрудничество в сфере высшего образования значительно расширило свои формы, включая совместное обучение, программы двойных дипломов, научно-исследовательское взаимодействие и обмен преподавательскими кадрами.

Однако по мере роста количества совместных образовательных программ все более очевидными становятся их структурные противоречия. Среди них: недостаточная согласованность целей подготовки, ограниченная интеграция учебных планов, значительные различия в системах обеспечения качества и недостаточная ясность распределения управленческих полномочий. Эти факторы сдерживают эффективность функционирования программ и их развитие содержательных аспектов программ. Корень проблемы заключается в отсутствии систематизированной теоретической базы, определяющей основные принципы реализации совместных образовательных программ.

В связи с этим в настоящей статье на основе теоретического анализа предлагается концептуальная система принципов реализации совместных образовательных программ Китая и России. Принципы структурируются по четырем уровням: стратегическая направленность, институциональное обеспечение, интеграция учебного процесса и устойчивое развитие, что позволяет предоставить теоретическую основу для повышения качества и устойчивости двустороннего образовательного сотрудничества.

I. Определение понятий и теоретическая база

Институциональные характеристики совместных образовательных программ

Совместные образовательные программы не следует рассматривать как обычные транснациональные обмены, это форма образовательного управления с явной институциональной интеграцией.

С точки зрения институционального анализа, совместные образовательные программы можно определить как организованную образовательную структуру, в рамках которой высшие учебные заведения двух стран совместно несут ответственность за подготовку студентов и посредством институционализированных процедур реализуют интеграцию образовательных ресурсов и взаимное признание результатов обучения [8]. Данное определение выделяет три ключевых свойства:

– паритетная структура субъектов (партнеры образуют консенсусную систему в вопросах организационных полномочий и академических решений, а не одностороннюю зависимость или внешнее расширение, легитимность и эффективность проекта базируются на институциональном признании статуса обоих субъектов) [3];

– структура нормативной интеграции. Программа должна быть встроена в системы управления высшим образованием обеих стран, обеспечивая сопряжение правовой базы, механизмов оценки качества и

правил присуждения степеней [2]. Институциональная встроенность определяет границы функционирования и способы регуляции;

– Структура функциональной интеграции. Совместная программа не является простым наложением курсов, а направлена на координацию знаний, образовательных методов и стандартов оценки в соответствии с целями подготовки специалистов. Таким образом, совместные образовательные программы рассматриваются как кросс-институциональная модель образовательного сотрудничества, качество которой зависит от уровня институциональной координации и стабильности нормативной базы.

Методологическое значение принципов

В рамках теории образовательного управления принципы относятся к методологическому уровню, представляя собой ценностную основу и структурные границы, направляющие практическую деятельность и институциональный дизайн [4, с. 44].

Основные характеристики принципов включают *нормативность* (принципы определяют базовое направление практической деятельности и рамки её легитимности), *стабильность* (принципы обладают относительно устойчивым руководящим значением и не претерпевают фундаментальных изменений при изменении конкретной политики), *объединяющую функцию* (принципы способны интегрировать различные институциональные механизмы, обеспечивая их функционирование в рамках единой ценностной структуры).

В исследованиях совместных образовательных программ отсутствие системного конструирования принципов часто приводит к фрагментарности институциональной практики и смещению целей. Следовательно, структурированное выделение принципов реализации способствует построению аналитической рамки с внутренней логикой и целостным подходом.

II. Структура принципов реализации совместных образовательных программ

Опираясь на институциональные характеристики и логику функционирования совместных образовательных программ, их принципы реализации можно структурировать по четырем уровням: стратегической направленности, институционального обеспечения, интеграции учебного процесса и устойчивому развитию. Эти принципы образуют взаимосвязанную систему, обеспечивая нормативное функционирование программ.

Принцип стратегической направленности: структурная интеграция государственной стратегии и логики образовательного процесса

Принцип стратегической направленности задает ценностную ориентацию совместных программ, формируя нормативную логику сотрудничества Китая и России. Его ключевая функция заключается в обеспечении структурного соответствия между национальными стратегиями

развития и образовательной практикой. В условиях глубоких изменений международной конъюнктуры китайско-российское сотрудничество в высшем образовании выходит за рамки академического обмена и мобильности студентов, постепенно становясь институциональным продолжением национальных потенциалов в образовательной сфере.

Согласование с национальными стратегиями

Профильные направления и структура дисциплин совместных программ должны отражать согласованность национальных образовательных стратегий. Например, реализация китайской программы «Двойное первенство» (Double First-Class) [10] и российской программы «Наука и приоритетное развитие университетов до 2030 года» (Priority 2030) направлена на повышение инновационного потенциала университетов и конкурентоспособности в научной сфере [6]. Стратегическая координация не ограничивается формальным совмещением политических инициатив, а предполагает функциональное дополнение ресурсов и академических преимуществ. Практический опыт Китая в области инженерных приложений, цифровой экономики и трансформации научных результатов гармонично сочетается с теоретической базой и академическими традициями России в фундаментальных науках, создавая институциональный интерфейс для интеграции потенциалов высших учебных заведений двух стран и повышая общую координационную эффективность [11, с. 147].

Вертикальная интеграция «цепочки кадров» и «цепочки инноваций»

Традиционные формы сотрудничества ориентированы преимущественно на количественное расширение числа студентов. Принцип стратегической направленности акцентирует необходимость вертикальной интеграции подготовки специалистов с системой инновационной деятельности, обеспечивая структурное сопряжение «цепочки кадров» и «цепочки инноваций». Совместные образовательные программы должны быть встроены в трансграничные научно-исследовательские и промышленные сети, через создание совместных лабораторий, исследовательских платформ и механизмов сотрудничества «наука – практика – образование» [7], обеспечивая внутреннюю взаимосвязь образовательного процесса с приоритетными направлениями двусторонних научных исследований. Такая интеграция позволяет сделать подготовку кадров не только образовательным процессом, но и ключевым элементом транснациональной инновационной экосистемы, повышая практическую направленность и эффективность подготовки специалистов.

Региональная ориентация и ценностная координация

Опираясь на региональные механизмы сотрудничества, такие как Шанхайская организация сотрудничества (ШОС) и БРИКС, совместные образовательные программы Китая и России включаются в более широкий контекст регионального управления и экономической кооперации. Принцип стратегической направленности предполагает, что

позиционирование программ в подготовке кадров должно учитывать региональную координацию и глобальные управленческие перспективы, направляя образовательную функцию на удовлетворение региональных потребностей и стабильность трансграничных кооперационных структур. Ясное определение ценностной ориентации позволяет избегать уклона в сторону краткосрочного масштабного расширения программ, укрепляя стратегическую устойчивость и институциональную преемственность совместных проектов.

Принцип институционального обеспечения: координация и адаптация в межсистемном управлении

Принцип институционального обеспечения формирует структурную основу стабильного функционирования совместных программ. Эффективное функционирование совместных образовательных программ требует опоры на действующие законодательные и нормативные акты обеих стран, включая Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании и ученых степенях [9], а также Положение КНР о китайско-иностранным сотрудничестве в области образования [1]. Сотрудничество Китая и России в сфере высшего образования охватывает различные правовые системы, стандарты качества и административные традиции, институциональные различия которых носят структурный характер. Основная задача данного принципа заключается в создании адаптивного институционального интерфейса, обеспечивающего нормативное сопряжение и функциональную координацию двух систем управления образованием, что повышает институциональную устойчивость совместных программ.

Кросс-культурная адаптация управленческих структур и договорное распределение полномочий

Китай и Россия существенно различаются по моделям управления высшим образованием и административной логике. Институциональное обеспечение выходит за рамки формальной организационной структуры и направлено на достижение совместимости на уровне управленческих механизмов. Совместные программы должны опираться на создание совместного управляющего органа с юридическим статусом, где в уставных документах четко определяются процедуры принятия решений и распределение полномочий, а различные институциональные традиции превращаются в обязательные к исполнению договорные механизмы.

В ключевых областях, таких как кадровая политика, финансовый контроль и академический доступ, должны быть зафиксированы границы ответственности и механизмы надзора, чтобы избежать задержек в принятии решений и неопределенности ответственности, вызванных «двойной управленческой структурой». Цель договорного управления –

создание стабильных институциональных ожиданий и обеспечение предсказуемости и непрерывности функционирования совместных проектов.

Согласование стандартов и процессуальное выравнивание в признании дипломов и квалификаций

Институциональное обеспечение должно выходить за пределы простого взаимного признания результатов (дипломов) и включать согласование учебного процесса и стандартов качества. На основе «Соглашения между Китаем и Россией о взаимном признании дипломов и квалификаций» стороны должны выстраивать динамический механизм согласования структуры учебных планов, системы перевода кредитов и условий присуждения степеней.

Например, при сопоставлении кредитных систем необходимо установить правила конвертации между китайской кредитной системой и Европейской системой перевода и накопления кредитов (ECTS); в части оценки курсов и требований к выпуску – через совместные ревизии и процедуры контроля качества. Внедрение двусторонней совместной оценки или механизмов независимого мониторинга качества позволяет придать реальное содержание принципу «взаимного признания» и снизить риски искажения восприятия качества из-за различий в стандартах.

Прозрачность процедур и способность к управлению рисками

Принцип институционального обеспечения проявляется также в нормативной прозрачности процессов функционирования. Информация о правилах приема, учебных планах, использовании финансовых средств и защите прав студентов должна быть публичной и отслеживаемой, что усиливает доверие к функционированию совместных программ. Прозрачность не является простой публикацией данных, а выступает ключевым элементом формирования институционального доверия.

Кроме того, транснациональное образовательное сотрудничество зависит от внешней среды и подвержено влиянию изменений в политике, международной конъюнктуре и распределении ресурсов. Поэтому необходимо создавать механизмы предупреждения рисков и адаптации к чрезвычайным ситуациям, позволяющие через институционализированные процедуры оперативно реагировать на внезапные изменения. Институциональная гибкость и адаптивность являются важнейшими условиями для поддержания долгосрочной стабильности совместных образовательных программ.

Принцип интеграции образовательного процесса: синергия знаний и реконструкция системы оценки

Принцип интеграции образовательного процесса фокусируется на ключевой функции совместных программ – структурной реорганизации процесса подготовки кадров. Китайское и российское высшее образование отличаются академическими традициями, логикой знаний и образовательными парадигмами. Цель интеграции заключается в

преодоления простого совмещения курсов и построении комплексной модели подготовки с характером «синергии знаний».

Перекрестная интеграция академических преимуществ и формирование академического сообщества

Интеграция образовательного процесса не ограничивается поверхностным соединением курсов, а предполагает системное объединение академических преимуществ. Теоретические достижения России в фундаментальных науках (высшая математика, теоретическая физика, космическая динамика) дополняется практическим опытом Китая в прикладных технологиях, цифровой инженерии и промышленной практике. Путем совместной разработки учебников и курсов высокого уровня двусторонние знания преобразуются в единый учебный план, создавая «китайско-российское академическое сообщество», которое позволяет студентам самостоятельно переходить между различными логиками знаний и развивать межкультурное и междисциплинарное мышление.

Координация образовательных парадигм и межкультурная адаптация

С учетом различий во взаимодействии преподавателей и студентов, методах оценки и организации учебного процесса, интеграция образовательного процесса акцентирует «мягкое сопряжение» образовательных парадигм. Посредством совместного наставничества, проектного обучения (PBL) и исследовательских методов традиционная лекционная модель трансформируется в интерактивную и практико-ориентированную. Особое внимание уделяется межкультурной адаптации студентов: через ЕМІ (английский как язык преподавания) или специализированное обучение на русском языке достигается глубокая интеграция языка и профессиональных компетенций, обеспечивая владение актуальными научными знаниями и международной коммуникацией. Это обеспечивает переход от «параллельного размещения знаний» к «синергии знаний».

Система обеспечения качества на основе результатов (ОБЕ)

Эффективность интеграции образовательного процесса зависит от научно обоснованной системы оценки. Необходимо построить комплексный механизм мониторинга качества на основе ОБЕ (результативно-ориентированного образования), включающий регулярные курсовые ревизии двусторонними академическими комиссиями, отслеживание профессиональной адаптации выпускников и международную аккредитацию третьими сторонами. Строгое сопоставление стандартов качества позволяет сохранять академическую глубину и ценность образования при масштабировании программ, делая «приоритет качества» внутренней основой легитимности и конкурентоспособности совместных образовательных проектов.

Принцип устойчивого развития: эволюция от проектного сотрудничества к экосистемному выигрышу

Принцип устойчивого развития фокусируется на долгосрочной стабильности совместных программ и их внутренней способности к развитию. Его ключевая задача — построение самоподдерживающегося механизма трансграничного образования через институционализированные и структурированные подходы, обеспечивающие долгосрочную аккумуляцию академического сообщества и расширение его функционала.

Глубокая координация кадровой структуры и формирование академического капитала

Устойчивое развитие требует не только регулярного обмена преподавателями, но и создания долгосрочной системы трансграничного формирования кадрового потенциала. Через совместное обучение молодых преподавателей, обмен ресурсами и проведение совместных научных исследований сотрудничество трансформируется из трудового взаимодействия в совместное создание академического капитала, формируя стабильную команду высококвалифицированных преподавателей. Эти структурные ресурсы выступают ключевым фактором защиты проектов от изменений политической конъюнктуры и внешней среды.

Спиральный механизм синергии преподавания и научных исследований

Совместные программы должны обеспечивать глубокое сопряжение научной деятельности и образовательного процесса. Опираясь на совместные лаборатории и центры координационного инновационного взаимодействия, студенты привлекаются к стратегически значимым научным проектам, реализуя модель «обучение через исследование и исследование через обучение» в спиральной динамике. Этот механизм повышает качество подготовки специалистов и обеспечивает постоянный инновационный импульс для совместных проектов, трансформируя их из ориентированных на политику в функционально-ориентированные инициативы.

Динамическая оптимизация и многосторонняя координация интересов

Необходимо создавать замкнутый механизм обратной связи, позволяющий динамически корректировать образовательные модели в соответствии с развитием технологий, потребностями отраслей и международными тенденциями в образовании. Одновременно следует учитывать интересы государственных органов, университетов, предприятий и студентов, используя механизмы совместного распределения выгод и рисков, что укрепляет институциональную устойчивость. Многоуровневая координация обеспечивает долгосрочную стабильность, структурную оптимизацию и высокое качество совместных образовательных программ в сложной международной среде.

III. Теоретическое значение структурной интеграции

Принципы стратегической направленности, институционального обеспечения, интеграции образовательного процесса и устойчивого развития образуют взаимодополняющую систему. Стратегическая направленность задает ценностные ориентиры, институциональное обеспечение формирует нормативную основу, интеграция образовательного процесса реализует функциональный аспект подготовки специалистов, а устойчивое развитие обеспечивает долгосрочную стабильность. Между ними формируется логическая цепочка: от макроориентации к практическому функционированию и динамическому продолжению.

Данная система принципов обеспечивает теоретическую основу практики совместных образовательных программ Китая и России, поднимая исследование с уровня эмпирического описания на методологический уровень и предоставляя структурированный аналитический инструмент для оценки проектов и оптимизации институциональных механизмов.

Заключение

В настоящей статье проведен теоретический анализ нормативной основы реализации совместных образовательных программ Китая и России. На основе концептуализации понятий «совместная образовательная программа» и «принципы реализации» сформирована система принципов, включающая четыре измерения: стратегическую направленность, институциональное обеспечение, интеграцию образовательного процесса и устойчивое развитие. Данная структура преодолевает традиционный подход, ориентированный на описание политики и анализ кейсов, поднимая практику сотрудничества на методологический уровень системной абстракции и обеспечивая теоретический переход от эмпирической индукции к структурной конструкции.

Исследование показывает, что стратегическая направленность определяет ценностное позиционирование сотрудничества, институциональное обеспечение задает рамки функционирования, интеграция образовательного процесса реализует сущностную функцию подготовки кадров, а устойчивое развитие поддерживает институциональную стабильность и долгосрочную эволюцию проектов. В логическом плане четыре принципа формируют целостную структуру от ценностной координации к практической реализации и далее к динамическому продолжению, выявляя внутреннюю нормативную логику функционирования совместных образовательных программ Китая и России.

Теоретический вклад статьи заключается в предложении иерархически взаимосвязанной модели принципов, которая служит структурированным инструментом анализа транснационального образовательного сотрудничества, а также предоставляет методологическую основу для построения системы оценки проектов и

оптимизации институциональных механизмов. Данный каркас применим не только к практике совместных программ Китая и России, но и может служить репрезентативной теоретической отправной точкой для изучения регионального образовательного сотрудничества.

Список литературы

1. Положение КНР о китайско-иностранном сотрудничестве в области образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyxzfg/202204/t20220422_620494.html (дата обращения: 19.05.2026).
2. Горылев А.И, Камынина Н.Р. Совместные образовательные программы как инструмент построения единого европейского пространства высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. №3 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovmestnye-obrazovatelnye-programmy-kak-instrument-postroeniya-edinogo-evropeyskogo-prostranstva-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 27.03.2026).
3. Загоруйко К.Ф., 2012.001.003. Князев Д.А., Мамычев А.Ю. Современные формы легитимации государственной власти / под общ. ред. Мордовцева А.Ю.; Дон. Гос. Техн. Ун-т. Ростов н/д, 2010. 154 с. библиогр.: с. 143–153 // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 4. Государство и право. 2012. №1. С. 17–20.
4. Жиркова З.С. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] Электрон. текстовые дан. СПб.: Научно-технологические технологии, 2020. 122 с. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). ISBN 978-5-6044793-8-4.
5. Краткое описание Шанхайской организации сотрудничества [Электронный ресурс]. URL: <https://chn.sectso.org> (дата обращения: 27.03.2026).
6. На программу развития университетов «Приоритет-2030» направят 190 млрд рублей до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: https://minfin.gov.ru/ru/press-center/?id_4=40012-na_programmu_razvitiya_universitetov_prioritet-2030_napravyat_190_mlrd_rublei_do_2030_goda (дата обращения: 27.03.2026).
7. Открытие Китайско-российского центра совместных инноваций в области инженерных исследований в Хэйхэском институте [Электронный ресурс]. URL: https://hlj.cnr.cn/jykj/20230923/t20230923_526430445.shtml (дата обращения: 27.03.2026).
8. Райчук Д.Ю. Совместные образовательные программы и области их эффективного использования в интеграционных процессах высшей школы // Университетское управление: практика и анализ. 2007. №5. С. 72–78.
9. Соглашение между правительством Российской Федерации и правительством Китайской народной республики о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях [Электронный ресурс]. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/47900/ (дата обращения: 27.03.2026).
10. Уведомление Государственного совета КНР о публикации Общего плана по координированному продвижению строительства университетов мирового класса и дисциплин мирового класса [Электронный ресурс]. URL:

http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html (дата обращения: 27.03.2026).

11. 沈灵知. 高等教育国际化视角下的中外合作办学项目管理研究 [J]. 知识文库 2024. 40(11): 145–148. [Шэнь Линчжи. Исследование управления программами китайско-иностранный сотрудничества в сфере образования с точки зрения интернационализации высшего образования // Библиотека знаний. 2024. № 40(11). С. 145–148].

Об авторе:

Ван Вэнь – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); аспирант, Шэньянский педагогический университет, (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: ww2338797586@gmail.com

Principles for implementing joint Chinese-Russian programs in the field of higher education

WangWen

Tver State University, Tver, Russia;
Shenyang Normal University, Shenyang, China

With the deepening of the internationalization of higher education, bilateral cooperation in joint educational programs between China and Russia, which is an important element of bilateral educational interaction, is entering a critical phase of transformation from «large-scale expansion» to «qualitative development». This article examines the normative basis for the implementation of joint educational programs between China and Russia with the aim of building a systematic structure of principles for their implementation at four levels: strategic orientation, institutional support, integration of the educational process, and sustainable development. The paper highlights key principles: strategic coordination, institutional equality and mutual recognition, transparency of the regulatory framework, integration of the bicultural space, priority of quality and sustainable development, which allows us to identify their methodological significance for ensuring the stable functioning of programs and improving the quality of training. The study represents a theoretical integration of principles based on existing policy-oriented research and offers a structured analytical framework for evaluating and optimizing joint educational programs between China and Russia.

Keywords: *China-Russia joint educational programs; higher education; implementation principles.*

Принято в редакцию: 09.01.2026 г.

Подписано в печать: 22.05.2026 г.

УДК 378.4:62(510)
Doi: 10.26456/vtspyped/2026.2.204

Гуманитарная стратегия развития современного китайского университетского образования

Ван Цзявэнь

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, РФ
Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

Осуществленный теоретический анализ научных исследований российских и китайских ученых в сфере высшего инженерного образования в части обеспечения его гуманитарной направленности, позволил охарактеризовать его цивилизационный феномен в контексте национальной доктрины развития образования в КНР, а также систематизировать стратегические векторы миссии гуманитарного инженерного образования как релевантный ответ на современные вызовы меняющегося мира: медиативный, воспитательный, эмоционально-ценностный.

***Ключевые слова:** гуманитарное образование; университетское инженерное образование, миссия гуманитарного образования, стратегии гуманитарной направленности инженерного образования.*

Феномен гуманитарного образования

Современные глобальные цивилизационные вызовы, такие как изменение климата, экологические катастрофы, достижение достойного уровня качества жизни, интеграция физического и виртуального пространства жизнедеятельности человека, сопровождаемая проблемой обеспечения кибербезопасности, а также и ряд других, принципиально значимых вопросов, детерминируют настоятельную потребность актуализации гуманитарного вектора парадигмы инженерного образования. Сегодня университеты призваны обеспечить подготовку инженерных кадров, способных, с одной стороны, быть конкурентоспособными в русле международных стандартов развития высшего технического образования, с профессиональной готовностью и личностной установкой на обеспечение технологического суверенитета национальной экономики и промышленности. Важно отметить, что современный инженер призван не только создавать и обеспечивать функционирование сложных технологических систем и проектов, но и быть готовым к прогнозированию и личной ответственности за предупреждение возможных экономических, социальных и этических последствий, потенциально способных негативно влиять на качество жизни человека.

© Ван Цзявэнь, 2026

Так, в рамках работы Международной научно-технической конференции «Инновационные технологические системы и процессы в машиностроении» (Республика Беларусь, ноябрь 2023) среди обсуждаемых проблем подготовки кадров рельефно был обозначен вопрос о безусловной необходимости целостности и неразрывности научно-технического и гуманитарного компонентов в реализации университетского инженерного образования, направленного на подготовку будущих специалистов, не только владеющих передовыми профессиональными компетенциями, но и обладающими развитыми коммуникативными способностями, нравственными личностными качествами, критическим мышлением, профессиональной этикой [1].

Вместе с тем, обретающая сегодня статус устойчивой стратегии дальнейшего цивилизационного развития концепция сохранения национально-культурной идентичности и духовной самобытности, инициаторами и активными драйверами продвижения которой являются Российская Федерация и Китайская Народная Республика, детерминируют необходимость определения парадигмы инженерных кадров, гармонично сочетающих современные, на уровне мировых стандартов, научно-технические компетенции с гуманитарной культурной, базирующейся прежде всего на национальных духовных и смысложизненных концептах.

В данном контексте значительный интерес представляет стратегия развития университетского высшего образования в современном Китае. Его дальнейшее развитие как мощного государства с сильной экономикой руководство страны связывает с усилением гуманитарной направленности университетского образования. В сентябре 2024 года Председатель КНР Си Цзиньпин выступил с важной речью на Национальной конференции по образованию, в которой обозначил стратегические ориентиры развития системы образования, представленные в январе 2025 года в Плате развития системы образования, согласно которому к 2035 году КНР должна занимать в этой важнейшей сфере на всех ее уровнях лидирующие позиции. Необходимо подчеркнуть, такие приоритетные концепты и условия реализации Плате как «мощная идеологическая составляющая, возможности для конкуренции между талантами, акцент на научно-техническую сферу, обеспечение высокого уровня жизни населения, а также повышение международного влияния Китая» [2].

Определяющая роль в достижении Китаем уровня мировой образовательной державы принадлежит университетскому образованию. Сегодня ведущие университеты страны (университет Цинхуа и Пекинский университет) вошли в топ-20 мирового рейтинга университетов QS. Следует отметить, что значительная часть китайских университетов (более 80%) обеспечивают образовательный процесс с

использованием самых новейших цифровых ресурсов и возможностей искусственного интеллекта [3].

Важно отметить акцент руководства страны в достижении обозначенной стратегии, заключающийся в развитии независимого университетского образования, его направленности на обеспечение технологического лидерства страны. Председатель КНР Си Цзиньпин подчеркивал, будущий университет мирового класса в Китае должен обладать китайской спецификой, отвечать особенностям развития Китая, это и есть цель развития высшего университетского образования мирового класса [5, с. 11]. Высшее образование Китая должно следовать по пути социализма с китайской спецификой и высоко нести знамя построения мощной страны в сфере высшего образования. Китайская специфика – это путь, а построение мощной страны в сфере высшего образования – это цель [13].

Одной из актуальных проблем китайского университетского образования является достижение феномена локализации цивилизации в стратегии его развития. Необходимо заметить, что вопросы локализации китайского образования рассматриваются в аспекте его одновременной интернационализации.

Ключевая роль в достижении целей феномена «локализации» применительно к университетскому инженерному образованию принадлежит гуманитарному блоку преподаваемых в вузе учебных дисциплин. Так, известный китайский педагог Ту Югуан, обсуждая проблему феномена в аспекте развития университетского образования высказал предположение о том, что наиболее рельефно «характеристики каждой цивилизации проявляются только в гуманитарных науках» [8, с. 8]. Поэтому, – обоснованно предупреждает ученый, – игнорирование этого уникального предназначения гуманитарного знания, по существу, не позволяет проявляться подлинным чертам китайской цивилизации в стратегии китайского университетского образования. В связи с этим, возникает серьезный риск его развития только как «университет в Китае» (university in China), а не как «университет Китая» (university of China) [8, с. 9]. Следовательно, обращение к идеи локализации как фактору сохранения традиционных национальных ценностей, современных особенностей экономического и социокультурного развития с учетом «китайской специфики» в аспекте развития образования призвано обеспечить цивилизационную идентичность «университета Китая» как уникального драйвера развития страны на современном этапе.

В исследованиях, посвященных проблеме обеспечения гуманитарного вектора развития университетского образования отмечается, что «профессиональный» этап китайского высшего образования за последние 100 лет являлся отрицанием его «гуманитарного» этапа, который формировался за предыдущие 4500 лет. В данном контексте высказывается утверждение, что если современное

китайское высшее образование действительно имеет стремление укорениться и быть истинно «китайским» высшим образованием, оно должно включать в себя в свое содержание компонент «гуманитарные науки». Это не означает «равенство» гуманитарных и научно-профессиональных дисциплин. Важно понимать предназначение гуманитарного компонента университетского образования, миссию преподавателей гуманитарных дисциплин, что заключается уникальным направлением формирования мировоззрения, гуманитарного просвещения, воплощения гуманистического духа, который преподаватели призваны передавать студентам [9, с. 124].

Миссия гуманитарного образования

Гуманитарная стратегия университетского образования в Китае основана на «социалистических ценностях с китайской спецификой», что предполагает подготовку инженеров мирового уровня в единстве с их приверженностью социалистическим идеалам, что являются условием для укрепления «национального возрождения». В связи с этим, несомненный мировоззренческий ресурс гуманитарного образования, наличие уникальной просветительской функции в формировании социалистических идеалов студенческой молодежи позволяет рассматривать гуманитарную направленность инженерного образования как значимый фактор подготовки высококвалифицированных кадров, нацеленных на развитие инновационных процессов для достижения технологического лидерства на уровне мировых стандартов.

Медиативная миссия

Феноменальность гуманитарных предметов в пространстве университетского инженерного образования заключается в их содержательном ресурсе, способным обеспечить у будущих инженерных кадров представления о современных научно-технических достижениях как результате преемственной траектории социокультурного развития в целом. Нельзя не согласиться с утверждением, что именно «гуманитарное образование является посредником в распространении информации о прошлых, настоящих и будущих культурных достижениях» [1]. Следовательно, по существу, одной из основных стратегий гуманитарной направленности университетского технического образования Китая является его медиативная миссия, создающая переход не только между различными эпохами и культурами, а формирующая важное для момента университетского профессионального становления способность воспринимать и понимать генезис, концепты прошлого и настоящего, в том числе с проекциями в будущее, фундаментального и прикладного инженерного знания как целостной картины в контексте цивилизационного развития. Современный выпускник китайского университетского инженерного образования призван владеть конкурентоспособными на мировом уровне профессиональными компетенциями в единстве с современным гуманитарным

мировоззрением, базирующемся на традициях китайской культуры и социалистических идеалах.

В связи с этим, важной задачей является развитие рефлексивных способностей, эмоционально-ценностного отношения к будущим результатам деятельности в сложной и ответственной для обеспечения качества жизни человека сфере технологического развития. Следовательно, для формирования инженерного мышления с учетом таких обозначенных концептов как рефлексивное и эмоционально-ценностное отношение к процессу и результату в профессиональной деятельности, будущим инженерам необходимо овладеть умениями осуществлять «мысленные эксперименты» и комбинировать возможные эмоционально-ценностные образы» [1]. Именно поэтому в новых условиях развития образования трансформируется взгляд на парадигму инженерного образования, предполагающего его как процесс овладения студентами базовыми концепциями и теориями через личный опыт и переживания в аспекте готовности выпускника инженерного профиля принести максимальную пользу своему государству и обществу. В данном контексте обоснованно утверждать, что актуализация гуманитарной направленности инженерного образования отвечает вызову, который обозначен в государственной стратегии его развития в КНР.

Воспитательная миссия

Цзинь Яоци, бывший президент Китайского университета Гонконга, считает, что современный университет, претендующий на вуз мирового уровня, призван обеспечивать подготовку не только высокопрофессиональных специалистов, но и всесторонне развитую личность. Примечательно, что в связи с этим, ученый считает недопустимым академический (профессиональный) приоритет университетского образования, которое призвано гармонично сочетать истину (наука) с добром и красотой (гуманитарное и моральное воспитание) [11].

Заслуживает внимание, в русле обсуждаемой проблемы, суждение о том, что «стать зрелым экспертом – значит понимать социальную структуру и принципы взаимодействия между людьми» [4,22]. Автор, для примера реализации приведенного концептуального тезиса характеризует содержание образования в Национальном аграрном университете имени Мичурина. Так, студенты, бакалавриата в области сельскохозяйственного машиностроения, помимо профессиональных дисциплин, изучают следующие социальные и гуманитарные дисциплины: философию, иностранные языки, историю и экономическую теорию (в качестве базовых дисциплин); русский язык и культуру, юриспруденцию, психологию и педагогику (в качестве обязательных дисциплин); политологию, социологию, культурологию, историю научно-технического развития, историю Тамбовской области,

экономику промышленности и корпоративную экономику (в качестве факультативных дисциплин) [4, с. 23].

Среди китайских специалистов в области высшего образования устойчивым является мнение, что сегодня в меняющемся мире, ориентированном на технологии, гуманитарным наукам сейчас как никогда необходимо играть сбалансированную и перспективную роль в учебном процессе. Это подтверждается тем, что гуманитарные науки не только расширяют мировоззренческий кругозор студентов, но конструктивно влияют на формирование навыков творческого и критического мышления, а также на развитие способностей обоснованного и ответственного представления своей позиции. Неоспоримым является утверждение о том, что гуманитарное образование помогает нам понять влияние науки, технологий и медицины на общество и воспитывать таланты для всестороннего развития.

*Гуманитарное образование – принципиальное условие
достижения общих интересов человечества*

Укрепление гуманитарного образования - это не простая корректировка структуры дисциплин высшего образования, а необходимость и логическое обоснование отстаивания общих интересов и реализации идеи создания сообщества высшего образования, служащего судьбам человечества. Его неизбежность проистекает из трех аспектов: ценностного аспекта, системного аспекта и практического аспекта.

Ценностный аспект

Цянь Сюхун, академик Китайской инженерной академии и президент Восточно-Китайского педагогического университета, подчеркивает, что «Ключ к превращению «бесполезного» и «не приносящего пользы» научно-технического творчества в «полезное» и «благоприятное приносящее пользу» находится в гуманитарных науках. Чем стремительнее развитие науки и техники, тем большее значение приобретают гуманитарные науки. Гуманитарные науки являются препятствием развития. Это расширяют границы гуманитарного знания далеко за пределы национальных интересов, побуждая рассматривать актуальные вызовы, например, обозначенные сегодня перед университетским инженерным образованием в КНР, обоснованно претендующим на самобытный путь развития, во взаимосвязи с благополучием всего человечества.

Концептуальное измерение

Концептуальное измерение миссии гуманитарного образования связано с решением непреходящего фундаментального предназначения образования, которое заключается в воспитании готовности растущего человека неизменно следовать общепринятым смысловым ценностям бытия. Именно это представляется сегодня ключевым

фактором дальнейшего цивилизационного развития с сохранением культурной идентичности и конструктивным способом адаптации человека в быстро меняющемся мире.

В 2021 году ЮНЕСКО опубликовала доклад «Переосмысливая наше совместное будущее: новый общественный договор в области образования», в котором критикуются современные приоритеты в достижении образовательных результатов и обозначены перспективные в контексте цивилизационного развития ориентиры. Так, в докладе подчеркивается, что, «нынешняя система образования привила людям ошибочное представление о том, что краткосрочные привилегии и комфорт важнее долгосрочной устойчивости. Эти концепции подчеркивают ценность личного успеха, национальной конкуренции и экономическое развитие, но они не способствуют единству, сотрудничеству и пониманию нашей взаимозависимости. Поэтому образование необходимо использовать в качестве основы для действий в интересах общества и общих интересов, а отношения между человеком и человеком, человеком и природой, человеком и технологией должны быть перестроены» [6, с. 10].

В докладе четко указано, что образование в XXI веке должно взять на себя фундаментальную функцию содействия развитию человека, становлению его гуманитарного мышления, формированию гуманитарного способа жизнедеятельности. Те, кто получил образование, должны, во-первых, научиться учиться; во-вторых, научиться что-то делать; в-третьих, научиться жить в условиях быстро меняющегося мира; в-четвертых, научиться жить вместе в многополярном мире. Обозначенные результаты образования должны стать «четырьмя столпами» образования в различных странах, поскольку соответствуют целям и принципам гуманитарной стратегии образования независимо от конкретной направленности профессиональной подготовки, ориентированы на всестороннее воспитание и развитие для обеспечения «необходимой безопасности» человечества и развития науки и техники...Только поддерживая и совершенствуя гуманитарное образование, мы можем гарантировать ценность человеческого существования и обеспечить людям осмысленную жизнь. Это незаменимая ценность гуманитарных наук и новая отправная точка для процветания и развития гуманитарных наук в эпоху искусственного интеллекта» [10].

Поскольку содержание гуманитарного образования обеспечивается такими учебными дисциплинами, например, как литература, история, философия и ряд других, то внимание при их изучении неизбежно фокусируется на смысло-жизненных ценностях, нравственных исканиях человечества, цивилизационных концептах

Гуманитарное образование регулирует искусственный интеллект

В 2025 году сотрудник ЮНЕСКО Тиффани Джаннини в своем выступлении на конференции Global Wisdom Education заявила: «Глобальное образование переживает глубокий сдвиг парадигмы, вызванный генеративным ИИ. В настоящее время для учащихся стало обычным явлением напрямую использовать контент, созданный ИИ, в качестве личных достижений. Когда такие ключевые задачи продолжают решаться и если машины начнут доминировать, куда денется суть образования?» [12, с. 65]. Сегодня возникла ситуация, характерная тем, что искусственный интеллект, который должен был использоваться в качестве эффективного педагогического инструмента профессионального становления современных инженерных кадров, по существу имеет тенденцию обретения основного «технологического субъекта» образования по отношению к соответствующей позиции непосредственно самого преподавателя [7, с. 57]. Важно понимать, что чем более рельефно начинает проявлять себя тенденция «всемогущего» потенциала искусственного интеллекта, тем более актуальной и первостепенной становится ответственность университетского образования в обеспечении его гуманитарной направленности.

Еще в 1990-х годах в китайских университетах началось движение за реформу гуманитарного образования, инициатором которого стал Хуачжунский университет науки и технологий Китая, взявший на себя инициативу по внедрению различных средств повышения гуманитарной грамотности студентов. В то время это движение получило широкий отклик и также оказало значительное влияние на последующее развитие высшего образования в Китае. Сегодня Китай переживает уникальный период масштабного экономического, политического и социального развития. Следовательно, и китайское высшее инженерное образование также должно проектировать перспективы своего будущего в обозначенных контекстах. Являясь важным фактором повышения качества университетской подготовки инженерных кадров в Китае, гуманитарное образование призвано содействовать формированию готовности выпускника университета быть уверенным в собственном жизненном пути, своей профессиональной подготовке, знаниях, политической системе государства и ценностях национальной культуры.

Список литературы

1. Аманов М.Э., Джумадова А.Х. Проблемы и перспективы развития гуманитарного образования в технических вузах // Новые материалы, оборудование и технологии в промышленности: Материалы Международной научно-технической конференции молодых ученых. Могилев: Белорусско-Российский университет, 2023. С. 190.

профессором Амброузом Кингом, пятым ректором СУНК
<https://www.cuhk.edu.cn/zh-hans/article/15714>

12. 易鑫,付刚,曾海军,等.人机协同催生教育新生态 — 从 2025 全球智慧教育大会看教育的未来 [J]. 中国电化教育, 2025, (11): 60–69. [И Синь, Фу Ган, Цзэн Хайцзюнь и др. Сотрудничество человека и машины способствует созданию новой образовательной экосистемы — будущее образования, как его видят участники Глобальной конференции по интеллектуальному образованию 2025 года // Китайские образовательные технологии. 2025. № (11). С. 60–69.].
13. 周远清.走中国特色之路建高等教育强国 [J]. 中国高等教育, 2017, (19):1. [Чжоу Юаньцин. Построение сильной нации в сфере высшего образования по пути китайской специфики // Китайское высшее образование. 2017. № (19). С. 1].

Об авторе:

Ван Цзявэнь – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (РФ, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); аспирант Института педагогических наук, Шэньянский педагогический университет (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: 13945115243@163.com

Humanities strategy for the development of modern Chinese university education

Wang Jiawen

Tver State University, Tver, Russia
Shenyang Normal University, Shenyang, China

A theoretical analysis of Russian and Chinese research on higher engineering education, focusing on its humanities focus, allowed us to characterize its civilizational phenomenon within the context of China's national education development doctrine and systematize the strategic vectors of the mission of humanities engineering education as a relevant response to the contemporary challenges of a changing world: meditative, educational, and emotional-value-based.

Keywords: *humanities education; university engineering education, mission of humanities education; strategies for the humanities orientation of engineering education.*

Принято в редакцию: 25.01.2026 г.

Подписано в печать: 03.06.2026 г.

Аксиологические основы формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей будущего педагога в условиях трансформации социокультурной среды

В.П. Гребенщикова

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», г. Бердянск

В статье представлено теоретико-методологическое обоснование аксиологических основ формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей будущего педагога в условиях трансформации социокультурной среды. Объект исследования – процесс формирования ценностного потенциала будущих учителей в системе профессионального образования. Цель работы – раскрыть диалектическое единство духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей как основы целостной ценностной системы педагога. В качестве методов использованы теоретический анализ педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ и аксиологический подход. Обоснована модель диалектического взаимодополнения двух групп ценностей: духовно-нравственные ориентиры гуманизируют патриотизм, предотвращая его деградацию в формализм, а гражданско-патриотические ценности предоставляют нравственным идеалам социально-практическое поле для реализации. Выявлены двойственные эффекты факторов трансформации среды (поликультурность и цифровизация) и предложены практические рекомендации по формированию ценностного потенциала будущих педагогов через создание культурно-ценностной атмосферы вуза, применение деятельностных методов и развитие критической цифровой грамотности. **Ключевые слова:** аксиологический подход, духовно-нравственные ценности, гражданско-патриотические ценности, будущий педагог, социокультурная среда, поликультурность, цифровизация, ценностное воспитание.

Современная педагогическая реальность характеризуется трансформацией социокультурной среды под влиянием поликультурности и цифровизации. Эти факторы создают двойственный контекст для ценностного воспитания будущих педагогов: расширяя возможности доступа к культурному наследию и межкультурного диалога, они одновременно порождают риски фрагментации сознания, снижения эмпатии и манипулятивного воздействия на ценностную сферу личности.

Проблема исследования заключается в фрагментарности существующих подходов к формированию ценностей в педагогическом образовании, где

© Гребенщикова В.П., 2026

духовно-нравственные и гражданско-патриотические ориентиры часто рассматриваются изолированно. Такая разобщённость ведёт к формированию неинтегрированных ценностных установок, не способных служить надёжным фундаментом профессиональной деятельности педагога.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование аксиологических основ формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей будущего педагога как единой системы. Были использованы методы исследования: теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ педагогической литературы, аксиологический подход как методологическая основа.

Реализация поставленной цели требует определения методологической основы исследования, в качестве которой выступает аксиологический подход. Берущий своё начало от греческого понятия *axios* (ценный), этот подход позволяет рассматривать педагогический процесс не как техническую трансляцию знаний, а как целенаправленное приобщение личности к системе культурных смыслов и социально значимых ориентиров [11]. В контексте подготовки будущих учителей данная методология приобретает особую значимость, поскольку образование выступает не нейтральной процедурой, а пространством интериоризации духовных, нравственных и гражданских ценностей, становящихся внутренними регуляторами профессионального поведения педагога.

Центральным в аксиологической парадигме является трактовка ценности как «самоцели общественного развития», при этом личность рассматривается как высшая ценность, вокруг которой концентрируется воспитательное воздействие [11]. Такая установка принципиально меняет логику профессиональной подготовки педагога: акцент смещается с формирования узкоспециальных компетенций на становление целостной личности, способной выступать носителем и транслятором культурных смыслов. Будущий учитель в этой модели предстаёт не просто специалистом-исполнителем, а ключевым агентом ценностной трансляции, чья собственная система ориентиров определяет характер формирования ценностной картины мира у обучающихся.

Культурологическое измерение аксиологического подхода подчёркивает неразрывную связь ценностей с конкретным культурно-историческим контекстом. Культура выступает одновременно средой зарождения, хранителем и транслятором ценностей, обеспечивая их преемственность между поколениями. В этой связи цель социокультурного воспитания будущего педагога формулируется как формирование «Человека культуры» — личности, сочетающей духовную свободу, гуманность и творческую активность [11]. Такая концепция предполагает интеграцию ценностного содержания в образовательный процесс через культурные практики и принцип уважения культурного многообразия. Практическое воплощение аксиологического подхода в системе педагогического образования находит отражение в разработке учебных

дисциплин гуманитарно-ориентированного профиля, таких как «Основы духовной культуры», призванных развивать у студентов представления о нравственных идеалах, составляющих фундамент духовной культуры личности [9]. В поликультурной образовательной среде, характерной для современного вуза, аксиологический подход приобретает дополнительное измерение. Как отмечает Ф.В. Хутаева, что в современной ситуации знакомство с национальной культурой и историей не может ограничиваться рамками одной культуры. Необходимым условием становится диалог культур и сравнительное изучение, что позволяет обучающемуся увидеть ценность своей культуры в глобальном контексте и понять универсальные нравственные основы, связывающие различные этнические традиции. [10]. В результате процесс формирования личностной идентичности будущего педагога органично соотносится с осознанием себя частью многонационального гражданского сообщества, объединённого общими базовыми ценностями [10].

Таким образом, аксиологический подход обеспечивает методологическое единство процесса формирования ценностного потенциала будущего педагога. Он позволяет преодолеть фрагментарность традиционных подходов, объединив в единую систему этическое измерение, представленное духовно-нравственными ценностями, социально-политическое измерение, выраженное в гражданско-патриотических ценностях, и культурно-исторический контекст их становления. Выбор данного подхода в качестве методологического фундамента исследования обусловлен его способностью обеспечить целостное рассмотрение педагога как личности, профессионала и агента культурной трансляции в условиях динамичной трансформации социокультурной среды.

Рассмотрев аксиологический подход как методологическую основу, перейдём к анализу содержания и взаимосвязи ключевых ценностных ориентиров, формируемых у будущего педагога. Формирование ценностного потенциала предполагает целостное осмысление двух взаимосвязанных групп ориентиров – духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей. Несмотря на относительную самостоятельность каждой из них в педагогической теории, их содержательное разграничение не должно вести к искусственному разделению в процессе воспитания. Напротив, именно их диалектическое единство обеспечивает становление личности педагога как носителя гуманистических идеалов, способного к социально ответственной деятельности.

Духовно-нравственные ценности составляют этический фундамент профессиональной личности учителя. К их числу относятся справедливость, честность, совесть, милосердие, ответственность, эмпатия и способность к состраданию [9]. Эти ориентиры формируют внутренний регулятор поведения, определяющий не только профессиональные решения педагога, но и характер его взаимодействия с обучающимися, коллегами и родителями. Как подчёркивают

Н.М. Сажина и Ю.Н. Сеницын, в условиях современного социокультурного кризиса, проявляющегося в снижении уровня духовности и нравственном саморазрушении личности, целенаправленное формирование данных ценностей приобретает особую актуальность для системы педагогического образования [9]. С.А. Караваева расширяет понимание духовно-нравственных ценностей, определяя их как универсальные человеческие ориентиры, позволяющие человеку осознавать своё предназначение в жизни, роль в индивидуальном развитии и полезность своих действий по отношению к людям и миру в целом [3]. Такая трактовка подчёркивает не только рефлексивно-смысловую, но и социально-практическую функцию данных ценностей, что особенно значимо для будущего педагога, чья профессиональная деятельность носит выраженный воспитательный характер.

Гражданско-патриотические ценности ориентированы на формирование социально ответственной позиции личности по отношению к обществу и государству. Их содержание включает патриотизм как любовь к Родине и уважение её культурно-исторического наследия, гражданскую ответственность, уважение к закону, толерантность и готовность к участию в общественной жизни [2]. Согласно Д.В. Ивановой и В.В. Константиновой, гражданско-патриотическое воспитание представляет собой непрерывный, целенаправленный процесс становления личности как патриота и гражданина, основной целью которого выступает формирование гражданственности как интегративного качества. Это качество включает в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств в условиях культурного многообразия [2]. В контексте профессиональной подготовки педагога данная группа ценностей приобретает двойную направленность: с одной стороны, она определяет становление самого студента как сознательного гражданина, с другой – формирует у него профессиональные компетенции для будущей воспитательной работы с обучающимися.

Ключевым теоретическим выводом анализа выступает установление диалектического единства двух указанных групп ценностей. Это единство проявляется в их взаимодополняемости и взаимообогащении. Духовно-нравственные ценности выполняют гуманизирующую функцию по отношению к гражданско-патриотическим ориентирам: они наполняют патриотизм и гражданственность содержанием справедливости, эмпатии и ответственности, предотвращая тем самым их трансформацию в формальную лояльность, национализм или идеологический догматизм. Без нравственного фундамента патриотические чувства рискуют деградировать в ксенофобию или слепое подчинение власти, утрачивая свой гуманистический потенциал.

Обратная связь проявляется в том, что гражданско-патриотические ценности предоставляют духовно-нравственным идеалам социально-практическое поле для реализации. Нравственные установки, оставаясь исключительно внутренними убеждениями, могут не транслироваться в конкретные поступки. Гражданско-патриотическая ориентация выводит нравственность из сферы созерцания в плоскость социальной активности, делая её деятельностной. Анализ социально значимых проблем через кейс-технологии позволяет студентам осмыслить взаимосвязь личной нравственной позиции и гражданской ответственности, формируя у них представление о патриотизме как о деятельном чувстве, предполагающем личную вовлечённость в решение общественно значимых вопросов [8].

Особую значимость диалектического единства ценностей приобретает в контексте профессиональной деятельности педагога. Е.А. Плужникова подчёркивает, что духовно-нравственное развитие будущего учителя – это процесс интериоризации высших духовных и нравственных ценностей, определяющих его профессиональную позицию [7]. Однако эта интериоризация не может рассматриваться изолированно от социального измерения личности. Готовность педагога к воспитательной деятельности предполагает не только наличие у него развитой нравственной рефлексии, но и способность к трансляции этих ценностей в условиях многонационального класса, цифровой образовательной среды и культурного многообразия. Именно поэтому формирование ценностного потенциала будущего учителя должно строиться на принципе неразрывности духовно-нравственного и гражданско-патриотического измерений.

Таким образом, диалектическое единство духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей выступает методологической основой для проектирования процесса ценностного становления будущего педагога. Духовно-нравственные ценности обеспечивают гуманистическое наполнение патриотизма, предотвращая его дегуманизацию, в то время как гражданско-патриотические ориентиры создают условия для практической реализации нравственных идеалов в социальной деятельности. Такой синтез позволяет преодолеть традиционную дихотомию «личность – общество» и формировать у будущего учителя целостную ценностную систему, способную служить основой как для его собственного профессионально-личностного развития, так и для эффективной воспитательной работы с подрастающим поколением в условиях трансформирующейся социокультурной среды.

Раскрыв диалектическое единство духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей как методологическую основу формирования целостной ценностной системы педагога, необходимо проанализировать внешние условия, в которых осуществляется этот процесс. Современная образовательная среда характеризуется

динамичной трансформацией под влиянием двух ключевых факторов – поликультурности и цифровизации, которые определяют специфику ценностного становления будущего педагога и требуют адаптации традиционных воспитательных подходов.

Поликультурная образовательная среда трансформирует логику приобщения студентов к ценностям. Как отмечает Ф.В. Хутаева, в условиях культурного многообразия процесс формирования духовно-нравственных ориентиров не может строиться по монокультурной модели линейной трансляции [10]. Он требует организации диалога культур и выявления универсальных нравственных оснований, объединяющих различные этнические сообщества. Такой подход позволяет будущему педагогу осознать ценность собственной культуры в контексте мирового разнообразия, формируя зрелую, не конфликтную национальную идентичность [10].

О.Н. Омаров, С.З. Закарьяева и М.Г. Курбанисмаилова подчёркивают, что поликультурная среда становится эффективным условием формирования гражданско-патриотической позиции тогда, когда студент учится сочетать чувство принадлежности к своей культуре с уважением самобытности других этнических групп [6]. В результате личностная идентичность будущего учителя формируется не в противопоставлении «своих» и «чужих», а как осознание себя частью многонационального гражданского сообщества, объединённого общими базовыми ценностями – любовью к Родине, уважением к закону, готовностью к диалогу [6].

Двойственное влияние на ценностное становление будущего педагога оказывает цифровизация образовательной среды. С одной стороны, цифровые технологии расширяют доступ к культурно-историческому наследию, позволяют организовывать проектную деятельность в виртуальных командах и создавать интерактивные среды для обсуждения нравственных дилемм [1]. С другой – цифровая среда порождает риски фрагментации сознания, клипового мышления, снижения эмпатии и уязвимости перед манипулятивными воздействиями [4]. Эмпирические данные свидетельствуют об отставании в развитии духовно-нравственной сферы личности студентов педагогических вузов на фоне роста цифровой активности [4].

Р.А. Алиханова подчёркивает, что базовые ценности – коллективизм, эмпатия, ответственность – в условиях цифровой трансформации не утрачивают значимости, но требуют новой формы трансляции [1]. Это означает необходимость формирования у студентов не только цифровых компетентностей, но и способности к критической оценке контента и противостоянию манипуляциям.

Важным аспектом является преодоление риска формализма в гражданско-патриотическом воспитании. Р.С. Наговицын и А.Д. Кривоногов отмечают, что цифровые инструменты могут стать средством модернизации

воспитательного процесса только при условии, что патриотизм трактуется не как набор внешних атрибутов, а как ценностная позиция, предполагающая принятие высших духовно-нравственных ориентиров [5].

Таким образом, факторы трансформации социокультурной среды не отменяют традиционные ценности, а требуют их новой педагогической трансляции. Поликультурность актуализирует задачу формирования способности к диалогу культур на основе общих нравственных оснований. Цифровизация ставит задачу развития критической цифровой грамотности как защиты ценностного ядра личности и одновременно использования цифровых возможностей для обогащения ценностного опыта. Оба фактора подтверждают необходимость создания в педагогическом вузе особой культурно-ценностной атмосферы, в которой студент проживает ценности через деятельностный опыт – проектную работу, диалог культур, рефлексию собственных ценностных выборов. Только такой подход позволяет сформировать у будущего учителя целостную систему духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей, способную служить фундаментом его личностного развития и эффективной воспитательной деятельности.

Проведённое теоретико-методологическое исследование позволило обосновать аксиологические основы формирования ценностного потенциала будущего педагога. Данный потенциал представляет собой целостную систему, в которой духовно-нравственные и гражданско-патриотические ориентиры находятся в неразрывном единстве.

Теоретическая значимость исследования определяется следующим вкладом в развитие педагогической науки. Установлено диалектическое единство двух групп ценностей: духовно-нравственные ориентиры выступают гуманистическим фундаментом, предотвращающим вырождение гражданско-патриотических чувств в национализм или формальную лояльность, в то время как гражданско-патриотические ценности предоставляют нравственным идеалам поле для практической реализации. Обоснована эвристичность аксиологического подхода как методологического фундамента, который позволяет преодолеть искусственную дихотомию «личность – общество» и рассматривать педагога в единстве двух ипостасей: как носителя ценностей и как активного агента их трансляции. Выявлена амбивалентность влияния современных социокультурных факторов. Показано, что поликультурность требует не простой толерантности, а сформированной способности к продуктивному диалогу культур. Цифровизация, в свою очередь, создает беспрецедентные возможности для доступа к наследию, но одновременно порождает риски фрагментации ценностного сознания, что требует выработки механизмов психологической защиты.

Практическая значимость исследования заключается в определении векторов модернизации профессиональной подготовки педагогов: 1) сквозной интеграции ценностного компонента в содержание всех учебных

дисциплин, а не только воспитательных мероприятий; 2) моделирования в вузе особой культурно-ценностной среды, выступающей необходимым условием для интериоризации ценностей; 3) замены формальных методов воспитания деятельностными практиками, обеспечивающими личностную вовлеченность студентов; 4) формирования у будущих педагогов критической цифровой грамотности как инструмента защиты ценностного ядра личности от манипулятивных воздействий.

В совокупности это позволяет подготовить педагога, способного реализовать свою двойственную миссию: выступать целостной личностью с устоявшейся ценностной системой и одновременно обладать профессиональными компетенциями для эффективной трансляции этих ценностей подрастающему поколению.

Список литературы

1. Алиханова Р.А. Возможности и риски духовно-нравственного воспитания обучающихся общеобразовательных учреждений в условиях цифровой образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. С. 28–31.
2. Иванова Д.В., Константинова В.В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 3. С. 344–351.
3. Караваева С.А. Формирование духовно-нравственных ценностей у студентов вуза // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Образование и здравоохранение». 2023. № 2 (22). С. 17–19.
4. Наумова О.С. Духовно-нравственное воспитание личности студентов в условиях информационно-цифрового общества: проблемы, возможности, перспективы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология». 2021. Т. 16. № 5. С. 30–40.
5. Наговицын Р.С., Кривоногов А.Д. Гражданско-патриотическое воспитание студентов вуза культуры с использованием веб-сайтов на основе искусственного интеллекта // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 1. С. 22–24.
6. Омаров О.Н., Закарьяева С.З., Курбанисмаилова М.Г. Поликультурная образовательная среда вуза как условие формирования гражданско-патриотической позиции студента // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 80–82.
7. Плужникова Е.А., Терсакова А.А., Шкуропий К.В. Духовно-нравственное и личностное развитие будущего педагога: профессиональная подготовка к работе с семьёй // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 252–255.
8. Прокофьева О.Н., Макаренко А.Д. Кейс-технология как средство формирования нравственных ценностей студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 256–259.
9. Сажина Н.М., Сеницын Ю.Н. Формирование духовно-нравственных ценностей и ориентиров у студентов высшей школы в процессе изучения

- учебной дисциплины «Основы духовной культуры» // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Т. 6. № 6. С. 2–10.
10. Хутаева Ф.В. Современные формы духовно-нравственного воспитания студентов в поликультурной среде вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 309–312.
11. Шенделева С.В. Романова Л.С. Подготовка будущих магистров педагогических направлений к социокультурному воспитанию обучающихся // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология». 2022. Т. 17. № 3. С. 128–132.

Об авторе:

ГРЕБЕНЩИКОВА Вероника Петровна – аспирант, ассистент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования, ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко» (271118, Запорожская область, г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1), e-mail: vp25.11.2020@yandex.ru

The axiological foundations of the formation of the spiritual, moral and civic-patriotic values of the future teacher in the context of the transformation of the socio-cultural environment

V.P. Grebenshchikova

Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko, Berdyansk

The article presents a theoretical and methodological substantiation of the axiological foundations of the formation of spiritual, moral and civic-patriotic values of a future teacher in the context of the transformation of the socio-cultural environment. The object of the research is the process of forming the value potential of future teachers in the professional education system. The purpose of the work is to reveal the dialectical unity of spiritual, moral and civic-patriotic values as the basis of an integral value system of a teacher. The methods used are theoretical analysis of pedagogical literature, comparative analysis and an axiological approach. A model of dialectical complementarity of two groups of values is substantiated: spiritual and moral guidelines humanize patriotism, preventing its degradation into formalism, and civic-patriotic values provide moral ideals with a socio-practical field for implementation. The dual effects of environmental transformation factors (multiculturalism and digitalization) have been identified and practical recommendations have been proposed for the formation of the value potential of future teachers through the creation of a cultural and value atmosphere at the university, the use of activity-based methods and the development of critical digital literacy.

Keywords: *axiological approach, spiritual and moral values, civic and patriotic values, future teacher, socio-cultural environment, multiculturalism, digitalization, value education.*

Принято в редакцию: 25.02.2026 г.

Подписано в печать: 05.06.2026 г.

Нарушения процессов переживания как причина дисрегуляции психической активности

С.А. Лихачева

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань

В статье рассматривается нарушение процессов переживания как причина дисрегуляции психической активности личности в отечественной психологической традиции. Переживание трактуется как механизм преобразования внешних событий во внутренний опыт и основание психической саморегуляции. Нарушения переживания приводят к искажению личностного смысла, утрате внутренней согласованности психических процессов и снижению адаптационных возможностей. Цель исследования – проанализировать роль нарушенных процессов переживания в формировании дисрегуляции психической активности. Исследование выполнено в формате теоретического анализа с использованием теоретико-концептуального, сравнительного и структурно-функционального подходов, а также обзора отечественных и зарубежных исследований. Показано, что блокировка, фрагментация и искажение переживания обуславливают распад механизмов саморегуляции, эмоциональную нестабильность и дезорганизацию поведения, особенно в критических жизненных ситуациях. Сделан вывод о системном характере дисрегуляции психической активности как следствии нарушений переживания.

***Ключевые слова:** переживание, нарушения переживания, дисрегуляция психической активности, регуляция психики, эмоционально-смысловые процессы, личностный смысл, психологическая дезадаптация, психическое состояние, внутренний опыт, критические ситуации.*

Введение

Проблема переживания занимает центральное место в отечественной психологии, поскольку именно через механизмы переживания осуществляется преобразование внешних событий во внутренний опыт субъекта. Л.С. Выготский рассматривал переживание как «единицу связи» между ситуацией развития и индивидуальными особенностями личности [4]. Он подчёркивал, что реакция человека на любую жизненную ситуацию определяется не столько объективными обстоятельствами, сколько тем, как они воспринимаются и переживаются [5]. В этой связи нарушения процессов переживания могут приводить к искажённой интерпретации событий, что становится основанием для дестабилизации психической деятельности и поведения.

© Лихачева С. А., 2026

Развитие концепции переживания в трудах С.Л. Рубинштейна позволило рассматривать его как форму активности субъекта, выражающую его отношение к миру и к себе [19]. В переживании осуществляется превращение внешнего события во внутренний факт, который определяет дальнейшее состояние и действия человека. Следовательно, нарушение переживания ведёт к разрыву между событием и его личностным смыслом, что может проявляться в эмоциональной неустойчивости, когнитивных искажениях и поведенческой дезорганизации [20].

В теории деятельности А.Н. Леонтьева переживание анализируется в контексте формирования личностного смысла [12]. Деятельностный подход подчёркивает, что психическая регуляция опирается на согласованность мотивов, целей и смыслов. Когда переживание утрачивает способность преобразовывать жизненные обстоятельства в устойчивую систему смыслов, нарушается целостность деятельности субъекта и его способность к саморегуляции. Таким образом, сбой в процессе переживания неизбежно приводит к нарушению смысловой и операциональной структуры психической активности.

Особую значимость для понимания механизмов дисрегуляции приобретает концепция переживания критических ситуаций, разработанная Ф.Е. Василюком [3]. Он рассматривал переживание как процесс преодоления, направленный на восстановление утраченной целостности внутреннего мира. Если этот процесс оказывается заблокирован или протекает деструктивно, человек утрачивает возможность конструктивного выхода из кризиса, что приводит к нарушениям эмоционально-волевой сферы, утрате контроля над поведением и снижению способности к адаптации. Ф.Е. Василюк подчёркивал, что нарушенное переживание становится источником глубокой внутренней дезорганизации и может выступать ключевым фактором формирования психических расстройств.

Совокупность этих теоретических подходов позволяет рассматривать переживание как универсальный механизм регуляции психической деятельности. Нарушение же переживания выступает фундаментальной причиной дисрегуляции психической активности, поскольку затрагивает базовые уровни взаимодействия человека с окружающей средой [11] – от смысловой структуры сознания до практической деятельности [10]. Анализ природы и проявлений таких нарушений представляет собой важнейшую научную задачу, имеющую не только теоретическую, но и значимую практическую ценность в условиях роста стрессогенных факторов и социальных трансформаций.

Несмотря на значительный вклад классических психологических концепций в понимание природы переживания, в современной научной литературе недостаточно раскрыт вопрос о том, каким образом

нарушения переживания приводят к дисрегуляции психической активности в условиях возрастающей социальной и эмоциональной нагрузки. В условиях современных социально-экономических и информационных стрессогенных факторов проблема нарушений переживания приобретает особую актуальность. Повышение уровня неопределённости, нестабильности и связанных с ними эмоциональных нагрузок приводит к тому, что всё больше людей сталкиваются с трудностями в осмыслении происходящего, восстановлении внутренней целостности и регуляции своего состояния. Нарушенное переживание становится не просто частным психологическим феноменом, а фактором риска развития тревожных, депрессивных, стрессовых и когнитивно-поведенческих нарушений, что подчёркивает его общественную и практическую значимость.

Таким образом, цель исследования заключается в анализе влияния нарушений процессов переживания на дисрегуляцию психической активности, а также в выявлении основных механизмов, обуславливающих эту взаимосвязь.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили работы, рассматривающие проблему переживания, регуляции психической активности и механизмы психологической дисрегуляции. В исследовании были использованы как классические труды, так и современные публикации, которые рассматривают переживание как смыслообразующий и эмоционально-регуляторный процесс. В ходе исследования был проведен комплексный анализ научных работ, посвященных изучению влияния стресс-факторов на психологическую устойчивость и структуру субъективного опыта индивида.

Методологическую основу исследования составили теоретический анализ психологических категорий переживания и саморегуляции, сравнительный анализ подходов к изучению переживания в различных психологических школах, структурно-функциональный анализ регуляторной роли переживаний и механизмов их нарушения, интегративное моделирование взаимосвязи нарушений переживания и дезорганизации психической активности на основе систематизации эмпирических данных. Использование указанных методов позволило обосновать теоретическую связь между нарушением процессов переживания и возникновением дисрегуляции психической активности, а также выделить ключевые механизмы этого процесса.

Результаты и обсуждения

В современной психологической науке понятие саморегуляции рассматривается как одно из ключевых для понимания организации поведения и психической активности личности [8]. Анализ научной литературы показывает, что саморегуляция определяется как организованный и целенаправленный процесс, обеспечивающий

мобилизацию внутренних психических ресурсов и поддержание функционального состояния, необходимого для эффективной деятельности [1]. Саморегуляция не сводится к отдельным произвольным актам, а представляет собой целостную систему, включающую эмоциональные, когнитивные, мотивационные и волевые компоненты [13].

Исследования онтогенеза эмоциональной регуляции показывают, что способность к интеграции и осмыслению эмоционального опыта формируется постепенно и может существенно нарушаться при атипичном развитии, что создаёт предпосылки для устойчивой дисрегуляции психической активности [7].

В рамках системного и личностно ориентированного подходов подчёркивается, что структура саморегуляции может варьироваться в зависимости от направленности личности, системы её ценностей и целей, а также условий деятельности [26]. Эмоциональная регуляция в этом контексте рассматривается как специфический компонент саморегуляции, обеспечивающий организацию психического состояния и поведения [18]. Исследователи выделяют организующую модальность эмоциональной регуляции, способствующую поддержанию мотивации и активности, и препятствующую модальность, при которой эмоции снижают уровень самоконтроля и затрудняют целенаправленное поведение [21].

Нарушение согласованности компонентов саморегуляции приводит к формированию различных форм дисрегуляции поведения [25]. Дисрегуляция проявляется в снижении гибкости регуляторных процессов, неадекватном выборе стратегий эмоционального и поведенческого реагирования, нарушении целенаправленности активности [16]. В этих условиях поведение утрачивает адаптивный характер, а психическая активность становится неустойчивой, что создаёт предпосылки для дезадаптации и развития психических нарушений [27].

Современные статистические данные свидетельствуют о высокой распространённости нарушений, связанных с дисрегуляцией психической активности. По оценкам Всемирной организации здравоохранения, в мире более 1 млрд человек живут с различными психическими расстройствами, при этом тревожные и депрессивные расстройства являются наиболее распространёнными и затрагивают сотни миллионов людей [2]. Исследования показывают, что такие нарушения нередко возникают не вследствие изолированных расстройств отдельных психических функций, а в результате сбоя интегративных механизмов внутренней регуляции, среди которых ключевую роль играет переживание.

Отечественные авторы подчёркивают, что при нарушении эмоционально-волевой регуляции психическая деятельность утрачивает

целенаправленный и организованный характер. Так, В.И. Крылов и Д. Ю. Бутылин указывают, что ослабление регуляторных механизмов приводит к снижению контроля над психическими состояниями и поведением, формированию навязчивых реакций и общей дезорганизации активности субъекта [10]. В данном контексте дисрегуляция может рассматриваться как следствие неспособности субъекта переработать значимую ситуацию на уровне переживания.

С позиции ценностно-смысловой регуляции поведение и психическая активность личности зависят от устойчивости системы личностных смыслов. Б.А. Ясько и Ю.К. Вольвич подчёркивают, что нарушение смысловой регуляции приводит к утрате внутренней опоры, снижению мотивационной направленности и росту эмоциональной нестабильности [23]. Поскольку формирование личностного смысла осуществляется именно в процессе переживания, его нарушение становится фактором распада целостной регуляции психической активности.

А.О. Прохоров, анализируя ментальные механизмы регуляции психических состояний, отмечает, что дисрегуляция возникает в условиях несогласованности когнитивных, эмоциональных и смысловых процессов. Автор подчёркивает, что при утрате способности к осмыслению и внутреннему контролю состояния приобретают хаотичный характер и перестают выполнять адаптивную функцию [17]. В этом смысле нарушенное переживание может рассматриваться как «слабое звено» регуляторной системы. Данные о нейрофизиологических коррелятах эмоциональной дисрегуляции дополняют эти представления, указывая на биологические ограничения интеграции переживания при нарушениях развития [6].

Зарубежные исследования также подтверждают связь между нарушениями внутренней переработки опыта и дисрегуляцией психической активности. Таким образом, дисрегуляция психической активности может быть интерпретирована как системное следствие нарушенного переживания, при котором субъект утрачивает способность к целостной внутренней переработке событий и регуляции своего психического состояния.

Особое значение нарушения переживания приобретают в условиях критических и пограничных жизненных ситуаций, требующих активной внутренней переработки опыта. Такие ситуации характеризуются высокой эмоциональной насыщенностью, неопределённостью и угрозой утраты значимых жизненных ориентиров, что существенно повышает нагрузку на регуляторные механизмы психики [24].

И.А. Шаповал, анализируя неравновесные состояния личности, показывает, что в пограничных ситуациях дезорганизация психической активности возникает в тех случаях, когда субъект не способен

выстроить целостный сценарий осмысления происходящего [22]. Автор подчёркивает, что отсутствие завершённого переживания приводит к фиксации на фрагментах опыта и усилению внутреннего напряжения.

В контексте переживания критических ситуаций важны данные о последствиях психической травмы. Исследования, посвящённые нарушениям регуляции эмоций после травматических событий, показывают, что непрожитый травматический опыт приводит к хроническим нарушениям эмоциональной регуляции, тревожности и снижению адаптационных ресурсов личности [15]. Эти результаты подтверждают положения Ф.Е. Василюка о том, что блокировка процесса переживания препятствует восстановлению внутренней целостности.

Таблица 1

Критические ситуации и формы дисрегуляции психической активности

Тип критической ситуации	Особенности переживания ситуации	Нарушения процессов переживания	Формы дисрегуляции психической активности
Социально-экономический кризис, утрата работы	Повышенная субъективная значимость ситуации, угроза социальной идентичности	Блокировка переживания, фиксация на тревожных ожиданиях	Снижение активности, тревожность, дезорганизация поведения
Психотравмирующие события	Высокая эмоциональная интенсивность, ощущение утраты контроля	Незавершённое переживание, фрагментация опыта	Эмоциональная нестабильность, хроническая тревога
Пограничные жизненные ситуации	Неопределённость, противоречивость внутренних переживаний	Застывание переживания, нарушение смыслообразования	Неравновесные состояния, импульсивность
Экзистенциальные кризисы	Утрата жизненных ориентиров и смыслов	Искажение или утрата личностного смысла	Апатия, снижение мотивации, эмоциональное истощение
Хронический стресс	Длительное эмоциональное напряжение	Накопление непрожитых переживаний	Истощение регуляторных ресурсов, эмоциональное выгорание
Социальная изоляция	Ограничение межличностных контактов	Ослабление рефлексии и вербализации переживаний	Снижение психической активности, депрессивные состояния

Современные зарубежные исследования подчёркивают роль смыслового компонента в преодолении кризисных состояний. Трудности

регуляции эмоций усиливаются в условиях высокой субъективной значимости событий и недостаточной способности к их внутренней переработке. Особенно отчётливо рост психических нарушений проявляется в условиях масштабных социальных и кризисных ситуаций. Так, по данным Всемирной организации здравоохранения, в первый год пандемии COVID-19 распространённость тревожных и депрессивных расстройств увеличилась более чем на 25 % [14]. Исследователи связывают этот рост с повышением уровня неопределённости, социальной изоляцией и утратой привычных форм жизненной организации, что существенно осложняет процессы переживания и внутренней переработки опыта [9]. Это подтверждает, что именно переживание критической ситуации выступает ключевым механизмом, определяющим либо восстановление психического равновесия, либо его дезорганизацию.

Анализ различных типов критических ситуаций (см. табл. 1) показывает, что формы дисрегуляции психической активности варьируют в зависимости от особенностей переживания ситуации и степени его нарушения, при этом ключевым фактором выступает утрата смысловой и эмоциональной целостности внутреннего опыта.

Таким образом, переживание критических ситуаций является определяющим фактором сохранения или утраты регуляции психической активности. При нарушении этого процесса возрастает риск устойчивой дезорганизации психики, что проявляется в эмоциональной нестабильности, снижении смысловой опоры и нарушении поведения.

Результаты проведённого теоретического анализа позволяют сформулировать ряд рекомендаций, направленных на более глубокое понимание механизмов дисрегуляции психической активности и на уточнение подходов к профилактике и психологической помощи в ситуациях, сопровождающихся нарушением процессов переживания:

1. Рассмотрение переживания как центрального объекта психологической работы. В психологическом консультировании и психокоррекционной практике целесообразно смещать аналитический акцент с внешних симптоматических проявлений дисрегуляции психической активности (тревожность, эмоциональная лабильность, снижение уровня активности) на анализ процессов переживания, лежащих в основе данных состояний. Обращение к переживанию как к внутреннему механизму переработки жизненного опыта позволяет выявить источники регуляторных нарушений, восстановить целостность внутреннего опыта субъекта и снизить выраженность дезорганизации психической активности.

2. Включение смыслового анализа в работу с дисрегуляцией. С учётом того, что переживание выполняет функцию формирования и трансформации личностного смысла, представляется обоснованным включение в психологическую работу методов, направленных на

осмысление субъективного значения жизненных событий, выявление утраченных или искажённых смыслов, а также восстановление связи между мотивами, целями и системой личностных ценностей. Такой подход способствует укреплению смысловой регуляции и повышению устойчивости психической активности в условиях стрессовых воздействий.

3. Развитие способности к осознанному переживанию. В рамках профилактических и коррекционных программ целесообразно формирование у субъекта способности к осознанному переживанию, включающей навыки распознавания собственных эмоциональных состояний, принятия возникающих переживаний без их вытеснения и подавления, а также символизации и вербализации внутреннего опыта. Развитие данных способностей снижает риск накопления непрожитых эмоциональных состояний и связанных с этим нарушений регуляции психических процессов.

4. Психологическое сопровождение лиц в сложных жизненных ситуациях требует комплексного подхода к пониманию кризиса как явления, которое может быть не только стрессовым фактором, но и катализатором внутренних изменений личности через процесс переживания и осмысления опыта. Важным аспектом профессиональной работы является создание условий для естественного завершения процесса переживания, что исключает преждевременную рационализацию происходящего и минимизирует риск трансформации временной психической дезорганизации в хронические формы нарушений регуляции.

5. Использование интегративного подхода к регуляции психической активности. Интегративная регуляция психической активности основывается на системном анализе эмоционально-волевых, когнитивных и смысловых аспектов психической деятельности. Это позволяет сформировать целостное понимание переживания как ключевого системообразующего процесса и значительно повысить эффективность психокоррекционных вмешательств.

6. Феномен дисрегуляции психической активности целесообразно интерпретировать как проявление незавершенных или искаженных процессов переживания, а не как отдельные нарушения психических функций. Характерные проявления, такие как снижение активности, эмоциональная неустойчивость и поведенческая дезорганизация, являются важными диагностическими маркерами нарушенной регуляции. Этот концептуальный подход предполагает смещение акцента в терапии с симптоматического лечения на восстановление базовых регуляторных механизмов психической деятельности.

7. Перспективы дальнейших исследований. Представляется целесообразным дальнейшее развитие исследований, направленных на уточнение типологии нарушений переживания, выявление механизмов

перехода нарушенного переживания в устойчивые формы дисрегуляции психической активности, разработку диагностических критериев оценки процессов переживания, а также эмпирическую верификацию существующих теоретических моделей.

Предложенные рекомендации отражают теоретико-практический потенциал анализа переживания как ключевого механизма регуляции психической активности и могут служить основой для дальнейших эмпирических исследований и разработки психологических интервенций.

Заключение

Проведённый теоретический анализ показал, что переживание выступает системообразующим механизмом регуляции психической активности, обеспечивая связь между внешними жизненными обстоятельствами и внутренней организацией психики субъекта. В рамках культурно-исторического, деятельностного и субъектного подходов переживание рассматривается не как пассивное эмоциональное состояние, а как активный процесс смысловой, эмоциональной и личностной переработки опыта, определяющий направленность и устойчивость психической деятельности.

Установлено, что нарушения процессов переживания приводят к распаду регуляторных механизмов психической активности. Искажение или блокировка переживания сопровождаются утратой личностного смысла, несогласованностью эмоциональных и когнитивных компонентов, снижением волевой регуляции и дезорганизацией поведения. В этом контексте дисрегуляторные нарушения психической активности представляют собой системное проявление патологического переживания, выходящее за рамки дискретных психопатологических феноменов.

Наиболее отчетливо данная взаимосвязь прослеживается при анализе кризисных состояний, когда незавершенность либо деструктивный характер переживания приводят к устойчивой психической дезорганизации. Дефицит интегративной переработки значимого опыта усиливает эмоциональную лабильность, истощает адаптационный потенциал и препятствует стабилизации психического состояния.

Анализ результатов отечественных и зарубежных исследований показывает высокую эвристическую ценность концептуализации переживания как ключевого элемента психологического анализа. Рассмотрение дисрегуляторной симптоматики через призму нарушений переживания углубляет теоретическое понимание проблемы и способствует разработке более эффективных превентивных и коррекционных стратегий.

Таким образом, результаты проведённого анализа подтверждают целесообразность дальнейших исследований, направленных на

уточнение механизмов нарушенного переживания и их роли в формировании дисрегуляции психической активности, а также на эмпирическую проверку предложенных теоретических положений.

Список литературы

1. Антилогова Л.Н., Черкевич Е.А. Саморегуляция психических состояний личности в подростковом периоде // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2017. № 3. С. 12–23.
2. Более миллиарда человек живут с нарушениями психического здоровья – необходимо срочно расширить охват помощью. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/02-09-2025-over-a-billion-people-living-with-mental-health-conditions-services-require-urgent-scale-up> (дата обращения: 01.12.2025).
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 2019. 200 с.
4. Выготский Л.С. Психология. Москва: Апрель пресс, ЭКСМО-пресс, 2000. 1006 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка: Сб. избр. тр. Москва: ЭКСМО, 2003. (Библиотека всемирной психологии).
6. Дорошева Е.А. Дисрегуляция эмоций и ее нейрофизиологический базис у людей с расстройствами аутистического спектра // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21. № 4. С. 112–128. DOI: 10.21702/rpj.2024.4.7.
7. Дорошева Е.А. Онтогенез регуляции эмоций при нормотипическом развитии и дисонтогенетических нарушениях (на примере расстройств аутистического спектра) // Reflexio. 2020. Т. 13. №. 1. С. 105–127. DOI: 10.25205/2658-4506-2020-13-1-105-127.
8. Игнатъев П.Д., Трусова А.В. Саморегуляция: обзор современных представлений // Петербургский психологический журнал. 2016. № 15. С. 55–69.
9. Кондратюк Н.Г., Цыганов И.Ю., Колесникова И.М., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 7–24.
10. Крылов В.И., Бутылин Д.Ю. Нарушение эмоциональной и волевой регуляции психической деятельности как основа для развития навязчивых нарушений // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 14–20.
11. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 352 с.
13. Машарина А.Ф. Представление о саморегуляции в отечественной психологии // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 221–235. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-221-235.

14. На фоне пандемии COVID-19 во всем мире распространенность тревожных расстройств и депрессии выросла на 25%. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide> (дата обращения: 01.12.2025).
15. Падун М.А. Нарушения регуляции эмоций после психической травмы // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 4. С. 74–84. EDN WHFRPX.
16. Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 71–93. DOI: 10.17759/cpr.2017250406.
17. Прохоров А. О. Ментальные механизмы регуляции психических состояний // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 4. С. 182–204. DOI: 10.17759/exppsy.2021140410.
18. Романчук Н.П., Волобуев А.Н., Краснов С.В. Наука о когнитивном мозге: глимфатическая (лимфатическая) система, циркадианный стресс и хронические инсомнии // Бюллетень науки и практики. 2023. Т. 9. № 4. С. 183–219. DOI: 10.33619/2414-2948/89/24.
19. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 512 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 720 с. (Мастера психологии).
21. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как основа саморегуляции // Российский журнал социальных наук. 2018. Т. 19. № 4. С. 130–146. DOI: /10.31429/26190567-19-4-130-146.
22. Шаповал И.А. Психологические сценарии и индикаторы неравновесного состояния личности в пограничной ситуации // СибСкрипт. 2019. № 3 (79). С. 770–779.
23. Ясько Б.А., Вольвич Ю.К. Ценностно-смысловая регуляция поведения личности в организации: теоретико-методологические основы анализа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 3 (162). С. 174–180.
24. Atta M.H.R., El-Gueneidy M.M., Lachine O.A.R. The influence of an emotion regulation intervention on challenges in emotion regulation and cognitive strategies in patients with depression // BMC Psychology. 2024. Vol. 12. № 1. Art. 496. DOI: 10.1186/s40359-024-01949-6.
25. Compas B.E., Jaser S.S., Bettis A.H., Watson K.H., Gruhn M.A., Dunbar J.P., Williams E., Thigpen J.C. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. Psychological bulletin. 2017. Vol. 143. № 9. P. 939.
26. Craig K., Hale D., Grainger C., Stewart M. Evaluating metacognitive self-reports: systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research // Metacognition and Learning. 2020. V. 15. P. 155–213.
27. Kobylińska D., Kusev P. Flexible emotion regulation: How situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies // Frontiers in psychology. 2019. V. 10. P. 354525.

Об авторе:

ЛИХАЧЕВА Светлана Андреевна – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет (420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18.), e-mail: aspirant02@bk.ru

Disturbances of the processes of experience as a cause of dysregulation of mental activity

S.A. Likhacheva

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

The article considers the violation of the processes of experience as the cause of dysregulation of mental activity of a personality in the Russian psychological tradition. Experience is interpreted as a mechanism for the transformation of external events into internal experience and the basis of mental self-regulation. Disturbances of experience lead to a distortion of personal meaning, loss of internal coherence of mental processes and a decrease in adaptive capabilities. The purpose of the study is to analyze the role of disturbed emotional processes in the formation of dysregulation of mental activity. The research is carried out in the format of a theoretical analysis using theoretical-conceptual, comparative and structural-functional approaches, as well as a review of domestic and foreign research. It is shown that the blocking, fragmentation and distortion of experience cause the breakdown of self-regulation mechanisms, emotional instability and disorganization of behavior, especially in critical life situations. The conclusion is made about the systemic nature of dysregulation of mental activity as a consequence of emotional disorders.

Keywords: *experience; disturbances of experience; dysregulation of mental activity; regulation of the psyche; emotional and semantic processes; personal meaning; psychological maladaptation; mental state; internal experience; critical situations.*

Принято в редакцию: 18.12.2025 г.

Подписано в печать: 30.04.2026 г.

Средства контроля устной диалогической речи студентов неязыкового вуза

В.Е. Подкладова

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы Народов имени Патриса
Лумумбы», г. Москва

Актуализируется проблема обучения устной диалогической речи студентов неязыковых специальностей в туристской сфере на основе системного использования инновационных средств контроля. Разработана модель компетенций, необходимых для обучения ведению диалога, и система средств контроля их усвоения при использовании интерактивной интернет-технологии обучения в сотрудничестве в малых группах и игрового обучения. Работа с интерактивными интернет-технологиями организуется с помощью инструментов образовательной онлайн-платформы LMS Moodle. Реализуется опытно-экспериментальное обучение, подтвердившее эффективность разработанной методики обучения устной диалогической речи посредством инновационных средств контроля. Делается вывод об эффективности осуществления системного контроля при обучении ведению диалога на основе репродуцирования, продуцирования, а также критической оценки устной речи и ее компонентов в ходе выполнения упражнений в малых группах.

Ключевые слова: *средства контроля умений устной диалогической речи, неязыковые специальности, туристская сфера, интерактивные интернет-технологии, образовательная онлайн-платформа LMS Moodle.*

Введение

В настоящее время возрастают требования к владению иностранным языком специалистами. Выпускникам неязыкового вуза необходимо овладеть практическим использованием иностранного языка, что лежит в основе реализации личности в профессиональной сфере [12]. Практическое использование иностранного языка заключается в реализации с его помощью коммуникативной и профессиональной деятельности. Овладение практическим использованием иностранного языка эффективно достигается при формировании умений устной диалогической речи, способствующих скорейшему достижению желаемых практических результатов – предполагаемых итогов коммуникативной и профессиональной деятельности с минимальной затратой времени и усилий [8, с. 264].

Качественное усвоение умений устной диалогической речи осуществляется при системном контроле их формирования. Система контроля позволяет извлечь в достаточном количестве объективной и

актуальной информации о прогрессе студентов в овладении формируемыми умениями [11], что способствует усвоению содержания обучения в соответствии с поставленными целями и задачами образовательного процесса, а также – проверке эффективности разработанной педагогом методики обучения устной диалогической речи.

Эффективные средствами контроля умений диалогической речи – инновационные, используемые при работе с интерактивными интернет-технологиями. Интерактивное взаимодействие обуславливает оперативную обратную связь между участниками образовательного процесса [6, с. 47], итогами которого выступает взаимопомощь в оценке качества выполняемых учебных действий, уменьшение количества ошибок и неточностей в высказываниях. Интернет-технологии оптимизируют осуществление контроля в ходе интерактивного взаимодействия: «речь идет о цифровой дидактике, вобравшей в себя как инновационные средства обучения, так и конкретные способы их применения в учебном процессе» [10, с. 124]. Указанные технологии позволяют объединить всех участников образовательного процесса в едином коммуникативном онлайн-пространстве, вовлечь большее число участников речевого взаимодействия, находящихся за пределами учебной аудитории. Другая роль средств интернета в оценке обученности диалогу – представление образцов реальной устной диалогической речи: «Интернет представляет доступ к разнообразным аутентичным материалам» [9, с. 219]. При опоре на аутентичные ресурсы студенты могут отслеживать правильность построения собственных диалогических высказываний.

Таким образом, результаты анализа специфики обучения диалогу позволяют сделать вывод о том, что успешное овладение устной диалогической речью базируется на использовании инновационных средств контроля – интерактивных интернет-технологий. Вывод определяет цель исследования – разработку и экспериментальную проверку эффективности методики применения инновационных средств контроля устной диалогической речи в туристской сфере в неязыковом вузе на основе работы с интерактивными интернет-технологиями.

Теоретико-методологическая основа исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составляют концепции компетентностно-деятельностного подхода, определяющие компоненты объектов контроля умений диалогической речи (Н.В. Ковальчук, Н.М. Ратмингсих, М. Сурдана, А.А. Мартин, О.Н. Никейцева, К.С. Чакур, Л.А. Иванова, О.В. Филатова, Н.В. Грин, Т.В. Ежова) и способы реализации практико-ориентированного обучения устной диалогической речи (И.Е. Абрамова, О.О. Николаева, М.А. Бутько, Е.В. Сребницкая, Т.В. Ежова, А.В. Глотова, М.А. Зубкова, Е. Андерсон, П.С. Бхуллер, М. Джоши, Р. Чаг).

В рамках компетентностно-деятельностного подхода успешное формирование умений устной диалогической речи реализуется при выполнении практической – профессиональной и коммуникативной деятельности. Практико-ориентированное обучение предполагает формирование ряда компетенций: а) коммуникативную, передающую лингвистические факторы выполнения практической деятельности и являющуюся интегративной [15]; б) входящие в ее состав профессиональную, межкультурную и языковую компетенции.

К структурным компонентам компетенций в составе коммуникативной относятся: 1) предметный аспект – лингвистические факторы или языковые средства, необходимые для выполнения практической деятельности; 2) уровневый аспект – знания лингвистических факторов / языковых средств в содержании предметного аспекта компетенций; языковые и речевые навыки, речевые умения оперирования указанными компонентами предметного поля компетенций [5]. При сформированных речевых навыках обучающиеся ориентируются на форму, а при сформированных речевых умениях – на содержание высказываний. Наличие речевых навыков допускает использование речевых опор и / или подсказок преподавателя, сформированное речевое умение предполагает самостоятельное продуцирование диалогической речи.

В соответствии с вышеизложенным, автором исследования выделяются объекты контроля – взаимосвязанные компетенции, составляющие коммуникативную, и их структурные компоненты: 1) *профессиональная*: а) знания особенностей осуществления туристских услуг, выступающих предметным аспектом профессиональной компетенции, так как услуги по удовлетворению потребностей туристов связаны с активным диалогическим взаимодействием при ориентации на интересы указанных клиентов [7, с. 229]; б) языковые и в) речевые навыки, г) речевые умения представления туристских услуг в диалогической речи; 2) *межкультурная*: а) знания маркеров культуры страны изучаемого языка, обеспечивающие эффективное и адекватное общение с этническими и социальными группами, вовлеченными в туризм [13, с. 77] (взаимодействие с представителями этнических и социальных субкультур лежит в основе продвижения различных туристских услуг на основе диалогического общения); б) языковые и в) речевые навыки, г) речевые умения представления маркеров этнических и социальных субкультур в структуре иноязычной культуры в диалогической речи; 3) *языковая*: а) знания профессионализмов, сращений, вводных слов и модальных глаголов, выступающих компонентами предметного аспекта рассматриваемой компетенции ввиду их роли в осуществлении практической деятельности посредством положительного эмоционального воздействия на коммуникаторов [4, с. 462]; б) языковые

и в) речевые навыки, г) речевые умения представления указанных коммуникативно-значимых языковых элементов в диалогической речи.

Реализация практико-ориентированного обучения диалогической речи основывается на использовании упражнений, поддерживающих речевую мотивацию и речевую активность обучающихся при вовлечении студентов в профессиональную деятельность посредством достижения личных результатов в команде [2, с. 61]. Упражнения выступают средствами контроля устной диалогической речи.

Обучение начинается с работы по тексту, моделирующему ситуацию общения и раскрывающему специфику выполнения действий в соответствии с усваиваемыми компетенциями. В данном случае текст призван раскрыть способы осуществления действий в структуре компетенций, необходимых для формирования умений устной диалогической речи. Упражнения с опорой на указанный текст подразделяются на рецептивные и репродуктивные. Текст и выполняемые на его основе упражнения представлены на первой странице инструмента «Лекция» образовательной платформы LMS Moodle, представляющем доступ студентам к единому образовательному онлайн-пространству при использовании интерактивной интернет-технологии обучения в сотрудничестве в рамках непосредственного взаимодействия [1, с. 61], что лежит в основе оперативного достижения учебной цели, в частности, – определения смысловых блоков по ключевым словам из предложенных преподавателем отрывков текста (рецептивное упражнение); ответов на вопросы по содержанию текста посредством соотношения запрашиваемой информации с диалогическими единствами, которым соответствуют выделенные смысловые блоки (репродуктивное упражнение). Непосредственное взаимодействие осуществляется в малых командах, что обуславливает интенсивную учебную работу. В ходе осуществления рецептивного упражнения двое студентов команды зачитывают слова в разных репликах в составе выбранного текстового фрагмента, двое других одновременно определяют общий смысл воспринимаемых слов и целого текстового фрагмента; выдвигают свои идеи относительно смыслового блока, который затем определяется при обсуждении задачи в команде. При выполнении репродуктивного упражнения двое студентов команды зачитывают реплики в диалогическом единстве, двое других студентов оценивают соответствие представленных реплик запрашиваемой информации и выделенному смысловому блоку. При переходе к другому фрагменту текста или к другому вопросу в ходе выполнения упражнений реализуется чередование репродуктивной и критически оценивающей деятельности в парах команд. Распределение работы при достижении учебной цели и чередование видов деятельности способствует концентрации внимания на достижение общей цели. Непосредственное взаимодействие сочетается с опосредованным, минимизирующим количество ошибок в

ходе выполнения учебной работы. Опосредованное взаимодействие связано с выражением мнений относительно решений учебных задач; доказательством корректности предположений при общении со всеми студентами группы с помощью инструмента LMS Moodle «Форум». В случае затруднений в выполнении заданий преподаватель представляет подсказки, направляющие студентов к верным решениям. За обсуждением следует представление ответов: смысловых блоков / диалогических единств. За каждый верный ответ обучающиеся получают балл, что поддерживает их стремление к успеху в обучении диалогической речи. Соревновательный характер обучения реализуется в соответствии с интерактивной игровой интернет-технологией [14].

Далее реализуется выполнение продуктивных упражнений с использованием изученного и нового учебного материала в качестве опор. Упражнения размещаются на второй странице «Лекции». Студенты заполняют пропуски: фразами (формирование языковых навыков) и высказываниями (формирование речевых навыков) при работе с новым учебным материалом – диалогическими единствами, отражающими аспекты выполнения практической деятельности в измененном коммуникативном контексте. Возвращение к усвоенному на предыдущих этапах обучения материалу способствует мгновенному подбору студентами ответов на ранее выполненные упражнения при реализации текущих задач. Учет изученного и усвоенного учебного материала основывается на переходе от одной веб-страницы к другой с помощью инструмента «Лекция». Выполнение продуктивных упражнений также основывается на непосредственном взаимодействии в малых командах и опосредованном взаимодействии со всеми студентами группы в «Форуме».

Заключительным этапом учебной работы, направленной на формирование устных речевых умений в структуре усваиваемых компетенций, выступает выполнение продуктивного задания в виде кейсов с опорой на новый учебный материал. Описание кейсов, отражающих ситуацию общения, соотносящуюся с рассматриваемой в тексте, и необходимые для его решения интернет-ресурсы представлены с помощью инструмента LMS Moodle «Задание», позволяющим размещать письменные инструкции [3]. Каждый кейс предназначен для отдельной команды, в которой студенты распределяют коммуникативные роли, совместно устанавливают содержание интернет-ресурсов (нового учебного материала), обсуждают и репетируют решение кейса при мысленной ориентации на речевые структуры, усвоенные на предыдущих этапах обучения, с использованием онлайн источников. За репетицией диалога следует его представление другим студентам группы, которые также критически оценивают речь выступающих с точки зрения владения усваиваемыми компетенциями на уровне речевых умений. Оценка реализуется опосредованно с помощью инструмента LMS Moodle «Семинар», расширяющего возможность

рефлексивной деятельности обучающихся. Для оптимизации восприятия оцениваемого диалога участникам других команд прилагается схематическое решение кейса в «Семинарии», и тематический словарь с новой лексикой в инструменте платформы – «Глоссарий».

На основе методического переосмысления концепций ученых, рассматривающих содержание компетентностно-деятельностного подхода и стратегии практико-ориентированного обучения устной диалогической речи, делается вывод о том, что успешное овладение студентами ведением диалога в туристской сфере базируется на усвоении предметного и уровневого аспектов компетенций, необходимых для успешного ведения диалога, при использовании в качестве средств контроля рецептивных и репродуктивных упражнений, продуктивных заданий на ответы на вопросы к тексту при ориентации на выделенные студентами смысловые блоки; заполнение пропусков в диалогических единствах; решение кейса. Выполнение упражнений организуется на основе использования методов в структуре интерактивных интернет-технологий обучения в сотрудничестве и игрового обучения: а) непосредственного речевого взаимодействия в малых командах при смене позиций репродуцирующих / продуцирующих и критически оценивающих устную речь и ее компонентов; б) опосредованного взаимодействия со студентами группы. Работа с указанными методами оптимизируется с помощью инструментов образовательной онлайн-платформы LMS Moodle: «Лекция», «Форум», «Задание», «Семинар», «Глоссарий».

Опытно-экспериментальное обучение

Эффективность разработанных методов обучения диалогической речи на основе формирования ряда компетенций требует подтверждения через экспериментальную проверку.

Опытно-экспериментальное обучение включало четыре этапа: подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольный.

На подготовительном этапе педагогического эксперимента была определена его цель, сформулирована гипотеза и установлены условия его проведения. Цель эксперимента – верификация эффективности методики обучения устной диалогической речи студентов на основе инновационных средств контроля обучения при использовании интерактивных интернет-технологий. Гипотеза эксперимента заключалась в том, что внедрение инновационных средств контроля устной диалогической речи при работе с интерактивными интернет-технологиями способствует эффективному обучению студентов ведению диалога при соблюдении следующих условий: а) расширение практики продуцирования диалога и активизация речевой активности студентов будет осуществляться через создание средств контроля разговорного курса, ориентированного на обучение диалогу в туристской сфере; б) организация учебной работы со средствами оценки обученности устной

диалогической речи будет осуществляться при использовании интерактивных интернет-технологий и инструментов платформы LMS Moodle.

Для проведения опытно-экспериментального обучения были привлечены 32 обучающихся третьего курса бакалавриата АНО ВО МосГУ направления подготовки «Туризм». Обучение проводилось в течение одного семестра в период с сентября по декабрь 2025 г. Участники эксперимента отбирались по принципу однородности их признаков для максимального избежания незапланированных изменений в ходе проведения экспериментального обучения. К общим характеристикам студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп относятся: 1) число участников – по 16 человек (четное количество участников эксперимента также является фактором оптимального диалогического взаимодействия обучающихся); 2) уровень владения английским языком – В1 (в соответствии с Общеввропейской шкалой уровней владения иностранными языками); 3) рассмотрение идентичных коммуникативных ситуаций.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на выявление начального уровня умений устной диалогической речи студентов в туристской сфере – уровня владения компетенциями, необходимыми для успешного ведения диалога. В качестве диагностического продуктивного задания использовался кейс, для решения которого студентам необходимо было раскрыть представленную в нем проблему в профессионально-ориентированной ситуации, непосредственно не связанной с конкретной специализацией в индустрии туризма. Решение проблемы предполагало выполнение действий в структуре компетенций, необходимых для успешного продуцирования диалога.

Критериями исходного уровня умений диалогической речи выступали предметные аспекты компетенций, обуславливающих успешное ведение диалога на уровне речевых умений: 1) представление туристских услуг (профессиональная компетенция); 2) использование профессионализмов, сращений, вводных слов, модальных глаголов для оперативного положительного эмоционального воздействия на собеседника в ходе реализации туристских услуг (языковая компетенция); 3) использование норм иноязычного общения, отражающих специфику представителей этнических и социальных субкультур при реализации туристских услуг (межкультурная компетенция).

Оценивалась самостоятельность выполнения соответствующей компетенциям деятельности по каждому критерию и комплексность достижения практической цели в процессе коммуникации. Комплексное достижение практической цели при самостоятельном выражении коммуникативных намерений оценивалось в 3 балла (высокий уровень владения компетенцией); при выражении коммуникативных намерений с помощью подсказок преподавателя – в 2 балла (средний уровень). Частичное достижение практической цели при выражении

коммуникативных намерений с помощью подсказок преподавателя оценивалось в 1 балл (уровень владения компетенцией ниже среднего) / невыполнение рассматриваемой деятельности при соблюдении одного из трех условий – в 0 баллов (низкий уровень владения компетенцией).

Из суммы баллов по каждому критерию выдвигался уровень устной диалогической речи: высокий – 9-8 баллов; средний – 7-6 баллов; ниже среднего – 5-4 балла; низкий – 3 балла и ниже. Поскольку оцениваемые компетенции входят в состав коммуникативной компетенции, сумма баллов владения ими выступают показателем умения ведения диалога в процессе коммуникации, предполагающим продуцирование диалогической речи с учетом сказанного и ожиданий собеседника.

Результаты оценки умений диалогической речи на констатирующем этапе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты оценки устных речевых умений на констатирующем этапе обучения в туристской сфере

Реализация туристских услуг																	
Студенты	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Средний балл
ЭГ	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0,5
КГ	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0,5
Использование профессионализмов, сращений, для оперативного положительного эмоционального воздействия на собеседника в ходе реализации туристских услуг																	
ЭГ	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0,44
КГ	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0,44
Использование норм иноязычного общения, отражающих специфику представителей этнических и социальных субкультур при реализации туристских услуг																	
ЭГ	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0,5
КГ	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0,5
ЭГ	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1,44
КГ	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1,44

Согласно табл. 1, у студентов обеих групп одинаково невысокий уровень владения компетенциями (в среднем по каждому критерию половина обучающихся набрали по 1 и по 0 баллов). Наиболее низкие баллы представлены по критерию языковой компетенции, что говорит о трудности реализации студентами коммуникативной функции диалога – оперативного положительного эмоционального воздействия на собеседников ввиду недостаточно развитых умений формального представления диалогических высказываний. У обучающихся наблюдается также низкий общий уровень умений диалогической речи (приблизительно половина студентов набрали по 1 или 2 балла из 9 возможных).

На формирующем этапе эксперимента проводилась апробация разработанной методики обучения устной диалогической речи студентов

на основе инновационных средств контроля обучения при использовании интерактивных интернет-технологий.

Реализовывалось изучение тем: «Job interview» – «Собеседование при приеме на работу», «travelling organization in different tourist companies» – «Организация путешествий в разных туристских компаниях», «different tourism types promotion by specialists» – «Продвижение разных типов туризма специалистами», «the work of cultural animator in different hotel types» – «Работа аниматора-культуролога в разных типах отелей».

Студенты ЭГ обучались по разговорному курсу «English in tourism sphere» – «Английский язык в сфере туризма». При изучении тем студентам последовательно предлагались в качестве средств обучения следующие онлайн-упражнения и задания: 1) рецептивные на вопросы к определению смысловых блоков текста-образца продуцирования диалогической речи по ключевым словам; 2) репродуктивные на представление ответов на вопросы к тексту при ориентации на выделенные студентами смысловые блоки; 3) продуктивные с опорой на новый и изученный учебный материал на заполнение пропусков фразами и высказываниями в диалогических единствах; 4) продуктивные с опорой на новый учебный материал на решения кейсов. Упражнения осуществлялись в командах при использовании интерактивных интернет-технологий обучения в сотрудничестве и игрового обучения на основе метода непосредственного речевого взаимодействия в малых командах при смене позиций репродуцирующих / продуцирующих и критически оценивающих слова / устную речь, а также – при подготовке равных частей диалога, направленных на решение кейсов. За методом непосредственного взаимодействия в малых командах на каждом этапе обучения следовал метод опосредованной интеракции с другими студентами группы. Студенты оперативно выполняли все упражнения с минимальным количеством неправильных ответов. При представлении решения кейса не допускались ошибки, аналогичные допущенным студентами других команд, что обусловлено активизацией речевой деятельности обучающихся благодаря инструментам LMS Moodle «Лекция», «Форум», «Задание», «Семинар», «Глоссарий».

Студенты КГ обучались по традиционной методике. В качестве средств обучения выступали схожие задания. Однако, в отличие от учебной работы в ЭГ, образовательный процесс в КГ не предлагал интерактивное интернет-взаимодействие. Предварительно обучающиеся рассматривали условия и содержание упражнений без обсуждения друг с другом способов их выполнения. Упражнения выполнялись парно. Анализ содержания текста, структурирование фраз и высказываний осуществлялись при спонтанном, а при решении кейса – при сознательном предварительном выборе партнера. Студенты КГ выполняли задания менее оперативно и допускали большее количество

ошибок по сравнению со студентами ЭГ. При представлении решения кейсов допускались ошибки, аналогичные допущенным студентами других пар, что объясняется отсутствием оперативного доступа к речевым опорам и активизации речевого взаимодействия ввиду отказа от использования инструментов LMS Moodle.

Динамика экспериментальных явлений определялась с помощью разработанных для студентов ЭГ и КГ кейсов по изученным темам. В отличие от кейсов, используемых при формировании устных речевых умений, кейсы, выступающие в виде проверочных работ, отражали несколько измененные профессионально-ориентированные ситуации, а также исключали ориентацию на диалог-образец и / или дополнительные интернет-ресурсы.

Таблица 2

Результаты оценки устных речевых умений
на контрольном этапе опытно-эксперимента обучения

Реализация туристских услуг																	
Группа	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Средний балл
ЭГ	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
КГ	1	2	2	2	2	2	5	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1,2
Использование профессионализмов, сращений, вводных слов, модальных глаголов для оперативного положительного эмоционального воздействия на собеседника в ходе реализации туристских услуг																	
ЭГ	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
КГ	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1,25
Использование норм иноязычного общения, отражающих специфику представителей этнических и социальных субкультур при реализации туристских услуг																	
ЭГ	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
КГ	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1,2
Уровень устной диалогической речи																	
ЭГ	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
КГ	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4,6

Анализ решения кейсов показал, что совершенствование умений устной диалогической речи студентов ЭГ протекало более эффективно, чем у студентов КГ. У всех обучающихся КГ наблюдалось увеличение по одному баллу по каждому критерию при проведении двух первых проверочных работ. После изучения первой темы средний балл по общему уровню умений ведения диалога сместился с 1,44 до 4,44 процентов (прирост 67,6 %); на втором занятии – с 4,44 до 7,43 (прирост 40,2%). По окончании работы над третьей темой наблюдалось увеличение всех недостающих баллов до максимального уровня – изменение среднего балла с 7,43 до 9 (прирост 17,4%). По завершении заключительного занятия студенты также набрали максимальные баллы. В контрольной группе также наблюдалось повышение среднего балла после изучения каждой темы: с 1,44 до 2,2 (прирост 34,5%); с 2,2 до 2,9

(прирост 24,1%); с 2,9 до 3,7 (прирост 21,6 %), с 3,7 до 4,5 (прирост 17,8 %). Однако прирост баллов по каждому критерию был значительно меньше.

Контрольный этап педагогического эксперимента позволил определить эффективность внедренной методики на основе до и постэкспериментальных измерений, сопоставить полученные результаты с исходными показателями и провести их статистическую обработку. По аналогии с констатирующим этапом, обучающимся было предложено решить кейс с описанием профессионально-ориентированной ситуации, не отражающей конкретную специализацию. Результаты постэкспериментальных изменений представлены в табл. 2.

Как показано в табл. 3, средний балл результатов финальной проверочной работы в ЭГ – 9, а в КГ – 4,6 балла, что иллюстрирует эффективность экспериментального воздействия. У студентов ЭГ поддерживается максимальный балл по каждому критерию, как и по завершению предыдущих двух занятий, что говорит об устойчивости их умений реализовывать туристские услуги, использовать профессионализмы, сращения и другие практически значимые элементы языка, нормы иноязычного общения в процессе диалогического общения. В КГ достигнут средний уровень умения говорения.

Заключение

Анализ результатов проведенного исследования показал, что поставленная цель – разработка и экспериментальная проверка эффективности методики обучения устной диалогической речи в туристской сфере в неязыковом вузе при применении инновационных средств контроля на основе работы с интерактивными интернет-технологиями, – выполнена. Полученные результаты исследования обосновали выдвинутую гипотезу опытно-экспериментального обучения.

Материалы разговорного практикума послужили основой для создания модели процесса обучения иноязычной диалогической речи на основе выполнения рецептивных, репродуктивных и продуктивных упражнений в структуре интерактивных интернет-технологий обучения в сотрудничестве и игрового обучения посредством методов непосредственного речевого взаимодействия в малых командах при смене позиций репродуцирующих / продуцирующих и критически оценивающих слова / устную речь, а также опосредованного взаимодействия со студентами группы в ходе работы с инструментами образовательной онлайн-платформы LMS Moodle: «Лекция», «Форум», «Семинар», «Глоссарий».

Полученные результаты позволяют сделать вывод о работоспособности авторской методики обучения устной диалогической речи посредством инновационных средств контроля. Достижение поставленных целей доказывает, что данную разработку можно в дальнейшем использовать на курсах профессионально-

ориентированного английского языка в неязыковых вузах в качестве перспективного направления в иноязычном образовании.

Список литературы

1. Абрамова И.Е., Николаева О.О. Обучение иностранному языку студентов сферы туризма через командную работу и групповые проекты // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 9–12.
2. Бутько М.А. Инновационная модель иноязычной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостеприимства // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2024. № 1(119). С. 59–64.
3. Глотова А.В., Зубкова М.А. Преподавание иностранного языка с использованием LMS Moodle в вузе: дидактические подходы к организации образовательного процесса // Российский журнал исследований в области образования и психологии. 2020. Т.11. № 5. С. 35–56.
4. Грин Н.В. Развитие навыков устной речи у студентов неязыковых вузов на материале текстов по специальности // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. 2023. №. 1. С. 460–463.
5. Ежова Т.В. Цели и задачи профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2017. № 3(23). С. 294–300.
6. Заболотских Л.В., Гончаренко Е.С. Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 3(844). С. 46–52.
7. Никейцева О.Н. Ориентировочная модель профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма в социокультурной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 227–229.
8. Повх И.В. Совершенствование навыков диалогической речи студентов специальности «Туризм и гостеприимство» // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. 2019. Т. 1. № 4(12). С. 263–267.
9. Рябова М.Э., Демченко К.Д. Аутентичные цифровые ресурсы как инструмент развития навыков межкультурного диалогического общения // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: Материалы Третьей международной научно-практической конференции, Москва, 29 марта 2022 года / Редколлегия: Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. Москва: ООО «Языки Народов Мира», 2022. С. 218–223. EDN UJJJB.
10. Рябова М.Э. Тенденции и перспективы образования в век цифровизации // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2022. № 6. С. 123–129. DOI: 10.17805/trudy.2022.6.14. EDN KKKPET.
11. Сыса Е.А., Горюнова Е.С. Самостоятельная работа на иностранном языке для развития умений в самостоятельной учебно-познавательной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 5(223). С. 18–27.

12. Цветкова А.В. Способы повышения степени вовлечённости студентов в образовательный процесс на занятиях по иностранному языку в нелингвистическом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1(110). С. 69–72.
13. Чакур К.С. Формирование мужжультурной коммуникативной компетенции будущих менеджеров туризма: теоретический аспект // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2024. № 2(66). С. 76–83.
14. Bhullar P.S., Joshi M., & Chugh R. ChatGPT in higher education-a synthesis of the literature and a future research agenda // Education and Information Technologies. Vol. 29, № 16, 2024. P. 21501–21522.
15. Ratminingsih N.M., Suardana M., Martin A.A. English for Tour Guide: A Need Analysis of a contextual-Based Language Teaching // SHS Web of Conferences 42, 00012. 2014. P. 1–6.

Об авторе:

ПОДКЛАДОВА Валерия Евгеньевна – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), ORCID ID: 0009-0004-3253-7141, SPIN-код: 2654-0560, e-mail: pretty.podkladova@mail.ru

Tools of oral dialogical speech control of non-linguistic university students

V.E. Podkladova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

The article addresses the issue of teaching oral dialogue to students of non-linguistic specialties in the tourism sector based on the systematic use of innovative control tools. It develops a model of competencies necessary for teaching dialogue and a system of control tools for assessing their acquisition using interactive online technologies, such as small-group collaborative learning and game-based learning. The article also explores the use of interactive online technologies through the LMS Moodle educational online platform. The article presents an experimental study that demonstrates the effectiveness of the developed methodology for teaching oral dialogue using innovative control tools. The article concludes that systemic control is effective in teaching dialogue based on reproduction, production, and critical evaluation of oral speech and its components during exercises in small groups.

Keywords: *means of controlling oral dialogue skills, non-linguistic specialties, tourism industry, interactive Internet technologies, LMS Moodle educational online platform.*

Принято в редакцию: 26.11.2025 г.
Подписано в печать: 20.05.2026 г.

Сравнительный анализ субъективной оценки неопределенности служебной деятельности курсантами и сотрудниками органов внутренних дел

Ю.С. Пучкова

ФГКОУ ВО «Московский ордена Почета университета МВД России
имени В.Я. Кикотя», г. Москва

Целью данной статьи выступает сравнительный анализ субъективной оценки неопределённости служебной деятельности у курсантов и действующих сотрудников органов внутренних дел и выявление практических следствий таких оценок. Метод исследования: анонимный анкетный опрос. Новизна исследования заключается в эмпирическом сравнении восприятия неопределённости служебной деятельности двух ключевых групп правоохранительной среды и в интерпретации различий через призму профессионального опыта и ответственности. Область применения результатов: психологическая подготовка и сопровождение курсантов и сотрудников, профотбор, разработка учебных программ и организационных практик. Рекомендации: включение тренингов по принятию решений в условиях неопределённости, моделирование реальных ситуаций в учебном процессе, усиление психологической поддержки действующих сотрудников и корректировка критериев отбора.
Ключевые слова: *неопределенность, профессиональные ситуации, служебная деятельность, курсанты, сотрудники органов внутренних дел.*

Неопределенность как отсутствие определенности, однозначности может быть обнаружена во множестве ситуаций: в повседневности, в межличностной коммуникации, при межличностном и межгрупповом взаимодействии, при решении задач профессиональной и учебной деятельности, во время принятия решений [5, с. 43]. В психологии понятие «неопределённость» соотносится с понятиями выбора и принятия решений как процессами принятия и преодоления неопределенности, с понятиями риска и личностного самоопределения [2, с. 3]. Изучение неопределенности в условиях служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел и курсантов МВД является актуальной задачей современной психологии, а также помогает обогатить и раскрыть различные области науки. Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел часто сопряжена с необходимостью работать в экстремальных ситуациях, для которых характерны условия труда повышенной сложности и непредсказуемость конечного результата [9, с. 145]. Под неопределенностью в условиях служебной деятельности в данном контексте следует понимать совокупность объективных и

субъективных характеристик профессиональной ситуации, затрудняющих предсказание исхода действий и выбор адекватных стратегий поведения [7, с. 75–79].

В.А. Рогачев и И.Н. Коноплева проводили аналитический обзор исследований о проблеме неопределенности и изучали копинг-стратегии у сотрудников правоохранительных органов. В данной работе эмпирически удалось доказать, что высокий уровень толерантности к неопределенности способствует выбору адаптивных стратегий совладания [8]. В то же время высокий уровень интолерантности ведет к избеганию и росту уровня стресса.

Многие современные исследователи в данной области, такие как Е.В. Акчурина, И.В. Борисова, Т.В. Власова и др., находят корреляцию между одним из параметров оценки ситуации, возможностью прогнозирования и неопределенностью ситуации [1]. И.Б. Лебедев анализировал трансформацию механизмов совладания со стрессом у сотрудников органов внутренних дел в контексте современных особенностей и экстремальных условий и пришел к выводу, что необходимо формировать у сотрудников специфический профессиональный копинг, который позволяет адекватно реагировать на экстремальные раздражители [4].

Затрагивая вопрос адаптации, необходимо упомянуть о ее влиянии на профессиональную эффективность и снижение рисков дезадаптации, вызванной служебными и личностными факторами. Данный вопрос особенно остро стоит у курсантов учебных учреждений, которые после прохождения обучения входят в профессиональную среду. Д.В. Косовская с соавторами в своей работе исследовали сложный процесс вхождения молодых сотрудников в профессию, выделяя при этом несколько видов адаптации [3].

Одним из этапов успешной адаптации и вхождения в профессию может служить показатель субъективной оценки неопределенности, поскольку восприятие таких ситуаций (ситуаций неопределенности) во многом может оказывать влияние и на процесс их преодоления [6, с. 265]. В данной статье будет рассмотрен вопрос субъективной оценки служебной деятельности действующими сотрудниками и курсантами учебного учреждения с точки зрения различий в данной оценке и связи с особенностями их деятельности. Субъективное оценивание неопределенности в рамках служебной деятельности как курсантов, так и действующих сотрудников представляет собой важную область исследования, поскольку характер и степень этой неопределенности могут влиять на их мотивацию, уверенность в себе и готовность к продвижению по службе.

Для понимания того, что курсанты учебного учреждения и действующие сотрудники органов внутренних дел понимают под

неопределенностью в условиях служебной деятельности, был проведен анонимный опрос.

Участники исследования. Всего в опросе приняли участие 224 курсанта Московского ордена Почета университета МВД России имени В.Я. Кикотя в возрасте от 18 до 26 лет (130 муж., 94 жен.); 61 сотрудник органов внутренних дел в возрасте от 21 до 52 лет (35 муж., 26 жен.). Общее число респондентов составило 285 человек (165 муж., 120 жен.).

Исследование. В ходе исследования курсанты и действующие сотрудники органов внутренних дел оценивали уровень содержания неопределенности в условиях своей служебной деятельности по субъективным ощущениям (по десятибалльной шкале, где десять баллов соответствовали высокому уровню неопределенности в условиях служебной деятельности, а один балл – низкому) и указывали, с какими ситуациями неопределенности они сталкивались в процессе выполнения служебных задач. Также респондентам предлагалась возможность самостоятельно выделить те ситуации, которые не вошли в список предложенных, но они считают неопределенными и вызывают дискомфорт при выполнении служебных задач.

Результаты исследования и обсуждение.

Действующие сотрудники органов внутренних дел. Рассмотрим результаты, полученные при опросе сотрудников органов внутренних дел, работающих в различных подразделениях полиции (рис. 1).

Почти одинаковое количество респондентов оценили свою служебную деятельность как наиболее понятную (оценили на 1 балл; 12 человек – 19,7%) и как наименее понятную и предсказуемую (оценили на 10 баллов; 11 человек – 18%). Разделение опрошенных на 2 группы (первая – кто оценивает свою служебную деятельность от 1 до 5 баллов; вторая – кто оценивает свою служебную деятельность от 6 до 10 баллов) показало, что различия по количеству респондентов незначительны (33 и 28 человек соответственно).

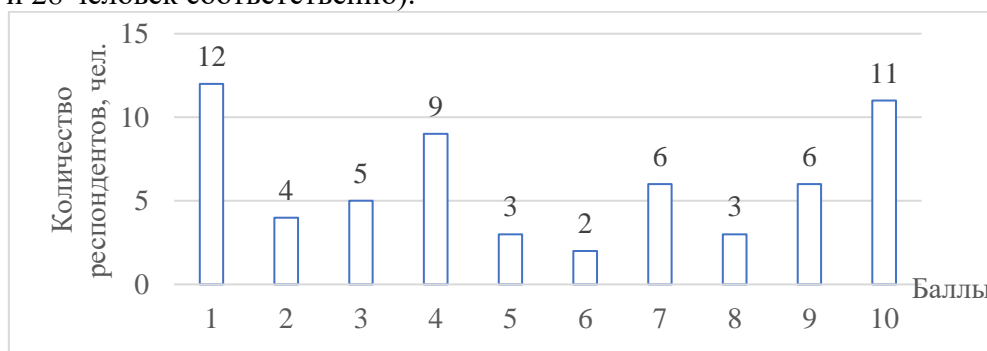


Рис. 1. Субъективная оценка неопределенности в условиях служебной деятельности (действующие сотрудники органов внутренних дел)

Несмотря на оценку своей служебной деятельности, как содержащую в себе минимальное количество неопределенности,

некоторые респонденты все равно выделяли наличие ситуаций, содержащих неопределенность.

Как ситуации неопределенности, которые имеют место быть в условиях служебной деятельности, большинство опрошенных выделили вариант «многозадачность» и «ограниченные, сжатые сроки выполнения поставленной задачи» (табл. 1). Деятельность сотрудников органов внутренних дел предполагает выполнение широкого спектра задач, различающихся по характеру, приоритетности и временным требованиям. Под многозадачностью понимается необходимость одновременно или последовательно решать служебные задачи, которые могут состоять из контроля правопорядка, обработки документов, взаимодействия с гражданами и коллегами, реагирования на экстренные сигналы/ вызовы и принятие решений в условиях недостатка информации.

Таблица 1

Количество респондентов, сталкивающихся с ситуациями, содержащие в себе неопределенность в условиях служебной деятельности (действующие сотрудники органов внутренних дел)

Ситуации, содержащие в себе неопределенность в условиях служебной деятельности	Количество человек, которые сталкиваются с предложенной ситуацией
Общение с большим количеством незнакомых людей (например, с гражданскими лицами)	30
Работа с недостаточной или противоречивой информацией	25
Ограниченные, сжатые сроки выполнения поставленной задачи	31
Наличие риска в принимаемых решениях	13
Наличие множественности выбора	17
Невозможность взять ситуацию под свой контроль	13
Юридические коллизии (разногласия или противоречия между нормативными правовыми актами, регулирующими одни и те же или смежные правоотношения, а также между компетенциями органов власти)	13
Быстро меняющиеся условия	24
Ограниченность материально-технического оснащения	16
Многозадачность (выполнение не только должностных обязанностей сотрудника, но и решение дополнительных задач)	35
Ничего из перечисленного	11

Все это несомненно оказывает большое давление на сотрудников органов внутренних дел и требует у психологов служебной деятельности проявлять к ним особое внимание.

Некоторые опрошенные сотрудники дополнили предложенный список ситуаций, содержащих неопределенность в условиях служебной деятельности: «дают много задач и не объясняют, как их делать», «выполнение задач с нечетким условием выполнения работы и его итога» (что подразумевает свободу действий и нерегламентирование четкого алгоритма выполнения задачи); «выход на работу в условиях отсутствия надлежащих специалистов или ограниченного количества личного состава» (нехватка квалифицированных кадров, выполнение задач, с которыми ранее не сталкивался, поскольку отсутствует тот специалист, который бы взял выполнение этой задачи на себя); «специфика работы ... ненормированный рабочий день» (нет четкого понимания, что ждет сотрудника в течение рабочего дня и когда он сможет отдохнуть, из чего вытекает невозможность полностью планировать свой день, в т.ч. часы отдыха и досуга); «психологическое тестирование сотрудников – затруднительно. Могут взять отсыпной и не сказать, что не придут» (на наш взгляд, этот вариант ближе к «невозможности взять ситуацию под свой контроль», который был предложен в списке ситуаций); «выполнение задач с непонятным итогом», «итог не оговорён, не установлена степень важности задач» (для некоторых респондентов также важно понимание того, к какому результату приводит выполненная ими задача. Не владея этой информацией, сотрудник может чувствовать некоторую растерянность и незавершенность выполняемого действия).

Курсанты Московского ордена Почета университета МВД России имени В.Я. Кикотя. Опрос курсантов учебного учреждения показал следующую картину (рис. 2).

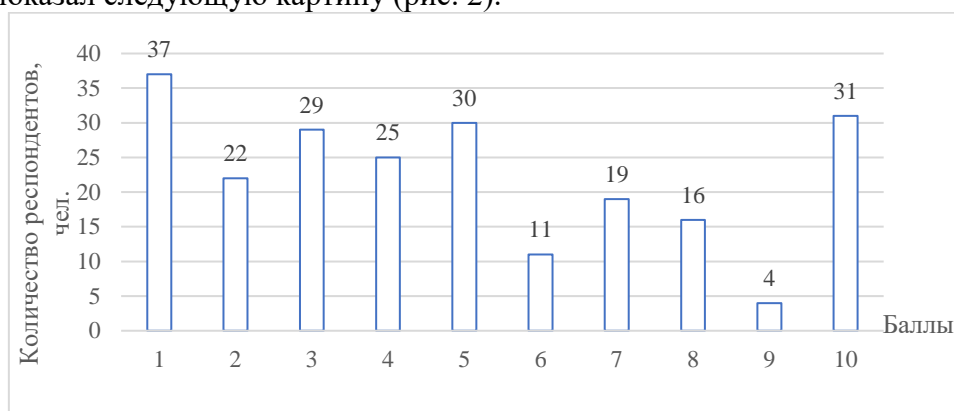


Рис. 2. Субъективная оценка неопределенности в условиях служебной деятельности (курсанты)

Наибольшее количество курсантов оценили свою служебную деятельность на 1 балл (37 человек – 16,5%). Почти такое же количество курсантов оценили свою деятельность на самый высокий балл (10 баллов; 31 человек – 18,8%). В сумме 143 человека придерживаются мысли, что в их служебной деятельности на данный момент присутствует

небольшое количество неопределенных ситуаций, либо полностью отсутствует какая-либо неопределенность (выбрали от 1 до 5 баллов по предложенной шкале), в то время 81 курсант оценивают свою служебную деятельность, как неопределенную (оценили от 6 до 10 баллов).

Далее курсантам также был предложен список ситуаций, которые, на наш взгляд, подходят под описание неопределенных (табл. 2). Респонденты, ознакомившись с ним, выбирали те ситуации, с которыми они сталкиваются в своей служебной деятельности.

Таблица 2

Количество респондентов, сталкивающихся с ситуациями, содержащие в себе неопределенность в условиях служебной деятельности (курсанты)

Ситуации, содержащие в себе неопределенность в условиях служебной деятельности	Количество человек, которые сталкиваются с предложенной ситуацией
Общение с большим количеством незнакомых людей (например, с гражданскими лицами)	47
Работа с недостаточной или противоречивой информацией	55
Ограниченные, сжатые сроки выполнения поставленной задачи	107
Наличие риска в принимаемых решениях	37
Наличие множественности выбора	35
Невозможность взять ситуацию под свой контроль	32
Юридические коллизии (разногласия или противоречие между нормативными правовыми актами, регулируемыми одни и те же или смежные правоотношения, а также между компетенцией органов власти)	18
Быстро меняющиеся условия	63
Ограниченность материально-технического оснащения	39
Многозадачность (выполнение не только должностных обязанностей сотрудника, но и решение дополнительных задач)	75
Ничего из перечисленного	45

Почти половина опрошенных акцентировали свое внимание на том, что они имеют ограниченные/ сжатые сроки на выполнение поставленной задачи. Второй по популярности выбор, вариант «многозадачность» и третий – «быстро меняющиеся условия».

Помимо предложенных вариантов, курсанты также написали собственные ситуации, связанные с неопределенностью в условиях служебной деятельности, с которыми они сталкивались, но которые не вошли в предложенный перечень. Несколько респондентов дополнительно указали более конкретные ситуации, вызывающие у них

трудности, как «суточные наряды» (что, на наш взгляд, является ситуацией, которая может содержать в себе несколько предложенных пунктов неопределенности, например «наличие риска в принимаемых решениях» и «наличие множественности выбора» поскольку некоторые действия могут привести к неблагоприятным последствиям, «быстро меняющиеся условия», «работа с недостаточной или противоречивой информацией» поскольку в суточном наряде может поступить команда, которую необходимо выполнить быстро, но не всегда могут быть известны подробности); некоторые курсанты сообщили, что есть «ситуации, в которых неясно как поступить лучше» и нужно «выбирать, поступать по совести или по приказу» (что также содержит в себе «риск принимаемых решений»); кто-то отметил «большую нагрузку» и «неоднозначность поставленных задач». Несколько человек дополнительно еще раз обратили внимание на то, что существуют ограничения по времени, на выполнение сложных задач.

Курсанты учебных учреждений, как и действующие сотрудники органов внутренних дел, подвержены влиянию на них ситуаций неопределенности в условиях служебной деятельности. Разумеется, деятельность первых немногим отличается от вторых, при этом все они являются равноправными сотрудниками органов внутренних дел. Курсанты с первых курсов, независимо от факультета обучения (будь то Факультет подготовки сотрудников оперативных подразделений полиции или же Институт психологии служебной деятельности) привлекаются к охране общественного порядка за пределами университета (ежегодные выборы, охрана общественного порядка в канун Нового года на Красной площади, на День Победы и т.п.) и являются полноценными сотрудниками полиции со второго курса обучения (принятие присяги на первом году обучения, сдача экзамена на полицейского и прохождение учений в особых условиях на втором году обучения). Помимо этого, курсанты регулярно несут службу в стенах университета (суточные наряды) и проходят практику в отделах по своей будущей специальности. Нельзя утверждать, что служебная деятельность курсантов не сопряжена с неопределенностью, наоборот, несмотря на некоторую специфику их службы, курсанты также постоянно сталкиваются с дефицитом информации, сложностью принятия решений и прочими ситуациями неопределенности.

Сравнение и обсуждение. Для большей наглядности подведем краткие числовые результаты:

Действующие сотрудники органов внутренних дел: 33 человека (54,1 %) оценили свою служебную деятельность как менее неопределённую (баллы от 1 до 5), 28 человек (45,9 %) – как более неопределённую (баллы от 6 до 10). Всего 61 респондент.

Курсанты учебного учреждения: 143 человека (63,8 %) указали на малое или полное отсутствие неопределённости (баллы от 1 до 5), 81

человек (36,2 %) – на наличие неопределённости (баллы от 6 до 10). Всего 224 респондента.

Можно сказать, что у курсантов явное преобладание оценок в пользу низкого уровня неопределённости: почти две трети считают свою служебную деятельность достаточно определённой. Среди действующих сотрудников распределение почти равное, с небольшим преобладанием в сторону восприятия деятельности как более понятной, но без явного перевеса. В сравнительном плане курсанты демонстрируют бóльшую склонность воспринимать служебную деятельность как структурированную и предсказуемую по сравнению с действующими сотрудниками органов внутренних дел.

Полученный результат может свидетельствовать о том, что действующие сотрудники органов внутренних дел сталкиваются с реальной сложностью и вариативностью профессиональных служебных ситуаций, что повышает долю тех, кто ощущает неопределённость; курсанты, наоборот, оперируют учебными моделями, инструкциями и контролируруемыми условиями, что усиливает ощущение предсказуемости. Предполагается, что у курсантов ниже степень ответственности и свободы принятия решений, поскольку в их деятельности чаще используются регламенты и наставничество (где курсовой офицер ставит перед курсантами задачи, а от них требуется только их выполнение) – что может снижать субъективное ощущение неопределенности.

Как и действующие сотрудники органов внутренних дел, курсанты учебного учреждения в первую очередь выделяют такие ситуации неопределенности, как «многозадачность» и «ограниченные, сжатые сроки выполнения поставленной задачи».

Сходство в восприятии таких ситуаций у курсантов учебных учреждений и действующих сотрудников органов внутренних дел указывает на общую природу профессиональных требований и на то, что уже на этапе обучения формируются устойчивые оценочные критерии рабочих условий. Вместе с тем, как и действующие сотрудники, так и курсанты, по выдвинутым дополнениям ситуаций неопределённости, демонстрируют бóльшую зависимость от инструкций и меньшую гибкость при изменении условий.

Многозадачность и сжатые сроки выполнения задачи – оба фактора выступают провокаторами неопределенности в условиях служебной деятельности. Многозадачность увеличивает когнитивную нагрузку и фрагментирует внимание, тогда как временное давление снижает глубину обработки информации и склоняет к применению упрощённых правил принятия решений. В результате возрастает вероятность ошибок, важные моменты выполнения задачи могут оставаться незамеченными, а организационные решения – приниматься неэффективно.

Несомненно, невозможно исключить всю неопределенность из условий деятельности сотрудника органов внутренних дел. Даже из жизни обычного гражданина всю неопределенность невозможно исключить. Все это – часть жизни каждого человека, и необходимо научиться адекватно воспринимать эти ситуации неясности, принимать их и уметь справляться с ними. У каждого существует свой подход преодоления подобных трудностей, своя копинг-стратегия преодоления неопределенности в условиях служебной деятельности.

Полное избегание неопределенности в условиях служебной деятельности не представляется возможным, поскольку она является неотъемлемым атрибутом многих служебных процессов, особенно в условиях динамически изменяющихся условий. Однако, существует возможность улучшить подготовленность к таким ситуациям путем развития соответствующих навыков, методов и стратегий адаптации, что позволит сотруднику (в частности курсанту) более эффективно справляться с возникающими вызовами.

Список литературы

1. Акчурина Е.В. Копинг-поведение при стрессе // Практика управления ДОУ. 2015. № 6 (33). С. 4–8.
2. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. Т. 8. № 40. 2015. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.553>
3. Косовская Д.В., Шарафутдинов И.С., Жукова А.И., Авраменко О.В., Особенности адаптации молодых сотрудников полиции к профессиональной деятельности // Human Progress. 2025. Т. 1. № 1. DOI 10.46320/2073-4506-2025-1a-29. EDN GCLELM.
4. Лебедев И.Б., Копинг-поведение сотрудников ОВД, особенности его проявления в условиях СВО // Вестник Московского университета МВД России. 2024. №1. С. 271–275.
5. Леонов И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта // Философия. Психология. Педагогика. Вестник Удмуртского университета. 2014. Вып. 4. С. 43–52.
6. Пучкова Ю.С. Теоретический анализ проблемы неопределенности служебной деятельности у сотрудников органов внутренних дел // Теория и практика психологической работы и профессионального обучения психологов силовых структур: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. Конф., Москва, 21 ноября 2024 г. Москва: Московский университет МВД РФ им. В.Я. Кикотя. 2025. С. 263–267.
7. Пучкова Ю.С. Психологические конструкты личности сотрудника органов внутренних дел в многозначных ситуациях // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 4. С. 75–79.
8. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Толерантность к неопределенности и выбор копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов // Психология и право. 2017(7). № 4. С. 106–126.

9. Труфанов Н.И., Труфанова Н.А. Подходы к пониманию деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях // Прикладная юридическая психология. 2025. № 1(70). С. 144–152.

Об авторе:

ПУЧКОВА Юлия Сергеевна – адъюнкт ФГКОУ ВО «Московский ордена Почета университета МВД России имени В.Я. Кикотя» (117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12), старший лейтенант полиции, e-mail: yulya1035@yandex.ru

A comparative analysis of the subjective assessment of the uncertainty of official activities by cadets and employees of internal affairs agencies

Ju.S. Puchkova

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs the Russian Federation
named after V. Ya. Kikot, Moscow

The purpose of this article is to comparatively analyze the subjective assessment of job uncertainty among cadets and active law enforcement officers and to identify the practical implications of such assessments. The research method was an anonymous questionnaire. The novelty of the study lies in the empirical comparison of the perceptions of job uncertainty in two key law enforcement groups and the interpretation of these differences through the lens of professional experience and responsibility. The results may be applied to psychological training and support for cadets and officers, professional selection, and the development of curricula and organizational practices. Recommendations include the inclusion of training on decision-making under uncertainty, modeling real-life situations in the educational process, strengthening psychological support for active officers, and adjusting selection criteria.

Keywords: *uncertainty, professional situations, official activities, cadets, employees of internal affairs agencies.*

Принято в редакцию: 24.10.2025 г.
Подписано в печать: 24.04.2026 г.

УДК 159.922:004.8
Doi: 10.26456/vtpsyed/2026.2.258

Трансформация разума: как технологии искусственного интеллекта влияют на когнитивное развитие разных поколений и социальных групп

О.В. Соколова

АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», г. Москва

Изучаются психологические и когнитивные эффекты регулярного использования технологий искусственного интеллекта среди пользователей различных социальных групп и возрастов. Исследуется влияние взаимодействия с системами искусственного интеллекта на развитие когнитивных способностей пользователей. Выявлены возможности изменения в восприятии, критическом мышлении, ментальном и психологическом здоровье человека при общении с системами искусственного интеллекта. Рассмотрены возможности, которые дает искусственный интеллект в сфере ментального здоровья и благополучия, а также недостатки его использования и риски бесконтрольного использования систем искусственного интеллекта. Представлены выводы об определенных изменениях в развитии когнитивных способностей при взаимодействии человека с системами искусственного интеллекта у различных социальных групп и поколений, о том, что искусственный интеллект может обладать формой понимания, которую следует признать, даже если она отличается от человеческих когнитивных процессов.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, языковая модель, когнитивные способности, критическое мышление, психологическое здоровье, психология, саморазвитие.*

В последнее время развитие крупных языковых моделей кардинально изменило подход к обработке данных и автоматическому решению умственных задач.

Рост уровня взаимодействия людей с системами искусственного интеллекта вызвал как воодушевление относительно перспектив технологического развития, так и тревогу среди экспертов в области когнитивной науки, нейропсихологии и этики. Проблема заключается в том, какое воздействие оказывает регулярное применение подобных генеративных технологий искусственного интеллекта на умственные способности индивида, особенно на молодое поколение, выросшее под влиянием искусственного интеллекта. В настоящее время проводится много дискуссий по поводу взаимопонимания и взаимодействия искусственного интеллекта с человеком [2, с. 16].

© Соколова О.В., 2026

Исследователи обозначили основную идею искусственного интеллекта как «перевод когнитивных функций», подразумевающий делегирование задач по запоминанию и решению вопросов технологическим средствам. Искусственный интеллект – это не инструмент или программа, а отдельное направление компьютерных наук [6, с. 93].

Люди склонны делегировать обязанности, требующие сосредоточенности, машинным алгоритмам во время интеллектуального перенапряжения. Участники, занимавшиеся мониторингом множества объектов, передали некоторые задачи своему искусственному интеллектуальному помощнику. Преимущества их использования еще предстоит оценить, но уже есть опасения по поводу точности, прозрачности и этических последствий применения этой технологии искусственного интеллекта в научных публикациях [5, с. 2282].

Когнитивные аспекты двойственности искусственного интеллекта активно исследуются в последнее время. Средства, основанные на искусственном интеллекте, способны повысить эффективность образовательного процесса благодаря индивидуализированным рекомендациям и немедленной оценке результатов, стимулируя развитие умений и закрепление информации. Однако, излишняя привязанность к подобным инструментам способна вызвать снижение интеллектуальной нагрузки.

Когнитивная разгрузка, описанная Риско и Гилбертом, заключается в применении внешних средств для уменьшения давления на кратковременную память человека [3, с. 679]. Хотя такой подход способен освободить умственные способности, он одновременно может вызвать снижение интеллектуальной активности и затормозить развитие умений. Широкое распространение инструментов искусственного интеллекта, предлагающих мгновенные ответы и готовые данные, способно снизить интерес пользователей к активному участию в умственных операциях, формирующих критическое мышление.

Сформулируем понятие когнитивных способностей человека – это совокупность психических функций и процессов, обеспечивающих восприятие, обработку, хранение и использование информации. Эти способности развиваются и совершенствуются в течение жизни благодаря образованию, опыту и культурному влиянию. Они играют ключевую роль в обучении, профессиональной деятельности, социальной коммуникации и повседневной жизни человека.

Термин «когнитивные способности» применительно к искусственному интеллекту используется условно, поскольку настоящие когнитивные процессы характерны именно человеку, включая сознательное восприятие, рассуждение, принятие решений и самосознание. Тем не менее, системы искусственного интеллекта могут демонстрировать некоторые аспекты поведения, сходные с человеческими когнитивными функциями, хотя механизмы их работы

существенно отличаются. Возможности нейросетей в сфере эмоционального интеллекта ограничены, они не способны к «подлинному пониманию и творческому мышлению» [4, с. 7].

Искусственный интеллект учится принимать решения на основе анализа больших объемов данных и закономерностей, выявленных в процессе машинного обучения. Модели глубокого обучения могут определять оптимальные стратегии действий в зависимости от ситуации.

Несмотря на достижения в сфере искусственного интеллекта, необходимо осознавать, что такие технологии лишены сознания, самосознания и внутренних ощущений. Их действия определяются исключительно математическими расчетами и обработкой информации, в то время как подлинное человеческое мышление охватывает интуицию, творческий подход, стимулирующие факторы и эмоциональные реакции.

Рассмотрим положительные и отрицательные аспекты влияния искусственного интеллекта на конкретные мыслительные функции.

Память

«+» Упрощение обработки информации: искусственный интеллект сохраняет данные и сведения, освобождая человека от необходимости запоминать детали, предоставляя возможность сосредотачиваться на анализе и выборе оптимальных действий.

«-» Снижение умений сохранять информацию вследствие постоянного использования внешних источников данных: «цифровая амнезия».

Внимание

«+» Упрощение доступа к информации: интеллектуальные помощники способны отсекавать ненужную информацию, предоставляя лишь актуальные данные, тем самым улучшая фокусировку на текущей работе.

«-» Нарушение сосредоточенности: непрерывные уведомления, напоминания и переключение задач под управлением искусственного интеллекта не позволяют сохранять фокус на продолжительное время.

Критическое мышление

«+» Инновационные методы критического осмысления: общение со сложными языковыми моделями способно обучить человека построению диалога с искусственным интеллектом. Структурированные системы стимулируют человека ставить под вопрос рекомендации искусственного интеллекта.

«-» Снижение требовательности: отсутствие адекватной проверки приводит к слепому доверию пользователя к выводам искусственного интеллекта, ослабляя способность критически оценивать информацию.

Логика и решение задач

«+» Современные большие языковые модели могут не просто предоставлять готовые ответы, но также разъяснять процесс их получения. Это предоставляет шанс изучать методы, представленные искусственным интеллектом, усваивая инновационные подходы к логике.

«-» Зависимость от внешних источников решения: постоянное обращение к системам искусственного интеллекта при возникновении трудностей может привести к ослаблению собственных навыков самостоятельного решения задач. Избыток автоматизации выводов приводит к ослаблению способностей к логическому анализу.

Анализ и синтез информации

«+» Анализ больших массивов информации: современные модели искусственного интеллекта и сопутствующие средства способны оперативно обрабатывать данные, анализировать обширные массивы информации и обнаруживать скрытые тенденции, упрощая тем самым исследовательскую деятельность человека.

«-» Упрощение процесса синтеза и монотонность: чрезмерная зависимость от способности искусственного интеллекта автоматически анализировать информацию и формулировать итоговые выводы может привести пользователя к потере способности самостоятельно детально анализировать сведения и объединять различные факты.

Сравним влияние систем искусственного интеллекта на развитие когнитивных функций различных поколений.

Основной вопрос о когнитивной эффективности – это отличие мыслительной деятельности и навыков людей, выросших вне влияния современных интеллектуальных технологий, от тех, кто с детства использует поддержку искусственного интеллекта. Уточним, что может дать взаимодействие с искусственным интеллектом людям с сознанием, сформированным до эпохи искусственного интеллекта и имеющим предвзятое отношение к этим технологическим возможностям в расширении собственного горизонта мышления от тех, кто считает использование искусственного интеллекта неотъемлемым навыком современного человека.

Для людей, профессионально развивавшихся и обучавшихся без активного использования искусственного интеллекта, внедрение инструментов искусственного интеллекта представляет собой фактически получение инновационного профессионального средства, обладающего значительными возможностями.

Многие осваивают искусственный интеллект, видя в нем исключительно вспомогательный инструмент, а не альтернативу собственным способностям. Такие люди сопоставляют решения, полученные на основе алгоритмов естественного интеллекта с решениями, предлагаемыми искусственным интеллектом. Другими словами, подвергая решения искусственного интеллекта верификации и проверке. И только при положительном результате такой проверки доверяют информации, полученной от искусственного интеллекта. Вероятно, это связано с их изначально меньшим доверием к компьютерным технологиям, основанном на том, что программы основаны на алгоритмах, которые не являются совершенными.

Некоторые люди старшего возраста утрачивают свои умения из-за отсутствия практики. Если эксперт решит, что искусственный интеллект обладает достаточной надежностью, он способен отказаться от использования устаревших навыков. Например, специалист по переводам, который стал полагаться на искусственный интеллект для перевода, через несколько лет мог бы заметить снижение своего профессионального уровня владения языком из-за недостаточной практики. В данном случае наблюдается универсальный биологический закон: неработающие нервные соединения постепенно атрофируются. От возраста человека прямо зависит темп утраты умения: те, кто моложе, теряют навыки скорее, так как имели меньший стаж их освоения; напротив, люди постарше обладают более устойчивым навыком благодаря многолетнему опыту, который угасает медленнее, однако также требует регулярной практики.

Необходимо учитывать психологическую составляющую: люди, воспитанные вне контекста искусственного интеллекта, часто предпочитают независимость мысли и склонны намеренно уклоняться от излишней автоматизации. Многие специалисты в области культуры, знаний и обучения подчеркивают необходимость поддержания интеллектуальной активности человека вне зависимости от использования искусственного интеллекта.

Таким образом, люди, развивавшие мыслительные способности до эпохи больших языковых моделей, чаще всего более точно определяют пределы возможностей искусственного интеллекта. Они способны успешно внедрять новшества, приспособив их к собственным требованиям, обеспечивая контроль над качеством конечного продукта.

Изучим альтернативную ситуацию: подростки, которые с раннего возраста осваивают искусственный интеллект, воспринимают его как привычную основу обучения. У индивидов когнитивные способности будут интегрированы с использованием искусственного интеллекта, а ряд умений может развиваться совершенно по-новому.

Например, ребенок обучается оперативно искать сведения, а не запоминать их, предпочитает мгновенно обращаться за помощью к машине, чем размышлять долго, предпочитает пошагово корректировать запросы искусственного интеллекта, нежели последовательно решать задачи. Возникает сомнение: смогут ли подобные дети развить умение самостоятельно глубоко размышлять?

Экспертные мнения по данному вопросу различаются. Возможно, без осознанного обучения – результат будет отрицательным. В случае крайней ситуации, когда у ребенка постоянно есть доступ к готовым решениям всех вопросов, возможно, у него не возникнет потребности в умственном напряжении.

Когда на любой заданный вопрос мгновенно поступает условно компетентный ответ от интеллектуального помощника, у ребенка

формируется представление о том, что всегда есть готовая интерпретация, исключая необходимость самостоятельного размышления. Это может привести к отсутствию необходимости развития логических связей и навыков критического мышления. В упрощенном виде можно сказать, что детский мозг воспримет искусственный интеллект как дополнительный внешний инструмент, ограничивая тем самым развитие собственных умственных способностей.

С другой стороны, существует мнение о высокой способности детей к адаптации, позволяющей им осваивать уникальные умственные умения, характерные для эпохи искусственного интеллекта. Например, вместо механического усвоения данных – умение формулировать точные запросы, вместо самостоятельного выполнения задач – способность оценивать и корректировать результаты, предоставленные искусственным интеллектом. Подобные общие компетенции также имеют ценность.

Вероятно, подростки, выросшие вместе с искусственным интеллектом, проявят повышенные способности к планированию: их мышление будет изначально ориентировано на вопрос о наиболее эффективном способе достижения цели – самостоятельно или с использованием доступных ресурсов.

В грядущие времена умение координировать действия множества интеллектуальных алгоритмов (один занимается сбором данных, второй разрабатывает стратегию, третий анализирует возможные погрешности) будет оцениваться как передовой умственный талант, характерный для специалистов, воспитанных в окружении искусственного интеллекта.

Важность отдельного обсуждения заключается в том, сможет ли следующее поколение сохранить умение анализировать информацию критически в условиях постоянного взаимодействия с искусственным интеллектом? Решение заключается в развитии образования и укреплении семейного воспитания. Важно обучать юное поколение не просто находить решение, а формулировать последующие запросы: «На каком основании искусственный интеллект делает такое утверждение? Откуда эти данные? Существует ли альтернативная перспектива?» То есть, необходимо развивать способность критического анализа непосредственно в процессе работы с искусственным интеллектом.

Необходимо определить ключевые умения, которые следует рассматривать как базовые и активно культивировать (такие как умение сосредотачиваться, сочувствие, изобретательность) и стремиться к тому, чтобы юные поколения осваивали их независимо от влияния искусственного интеллекта.

Рассмотрим риски для развития когнитивных способностей человека и зависимости от технологий искусственного интеллекта.

Способность порождать новаторские мысли ценится как ключевое человеческое качество. Возникает тревога относительно того, что обилие

больших языковых моделей, склонных выдавать стандартные ответы, может привести к стандартизации творческого процесса.

Когда авторы используют GPT для завершения текстов, а художники создают концепции с помощью искусственного интеллекта, это может привести к содержательной вторичности и, следовательно, снижению ценности интеллектуального продукта. Исследование, проведенное Анилом Р. Доши и Оливером Хаузером, показало вполне ожидаемый эффект от использования искусственного интеллекта в рабочих процессах. При анализе действий сотрудников было выявлено, что применение искусственного интеллекта приводило к меньшему разнообразию решений по схожим заданиям по сравнению с группой, работавшей без его поддержки [8, с. 26].

Для поддержания оригинальности мысли необходимо целенаправленно заниматься самообразованием. Осознанное избегание применения инструментов искусственного интеллекта на начальном этапе разработки идеи помогает сохранять оригинальность концепций.

Возможно, в будущем в отраслях искусства выработают некий стандарт: какие области подходят для использования искусственного интеллекта справедливо и продуктивно, а где приоритет отдается исключительно человеческому творчеству. В настоящее время прослеживается тенденция противодействия – любители творчества стремятся найти произведения, созданные вручную, полагая их более эмоциональными и неповторимыми.

Зависимость от технологий искусственного интеллекта представляет собой дополнительный вызов в области социальной этики. Чтобы противостоять этим трендам, необходимо сочетание просвещения пользователей и возможностей регулирования использования систем искусственного интеллекта в различных сферах. Важно регулярно информировать аудиторию (в особенности молодую) о том, что искусственный интеллект является инструментом, а не источником авторитета. Полезной стратегией является открытость относительно применения искусственного интеллекта, информируя о его использовании там, где это применимо. Информация является не знанием, а только сообщением человеку, что есть «знание в сознании каких-то других людей (или же совокупность неких объективных сведений о приобретенных каким-то другим субъектом познания знаниях)» [1, с. 14].

Не менее значимыми являются моральные рамки: так, запрещается применять искусственный интеллект там, где принятие решений должно оставаться за человеком (в судебной практике, управлении страной), пока нельзя гарантировать безопасность подобных технологий.

Рассмотрим конкретные советы для эффективного применения больших языковых моделей и снижения потенциальных угроз развитию мышления молодого поколения.

Обучение AI-грамотности с раннего возраста: развитие навыков работы с искусственным интеллектом у детей с ранних лет жизни. Дети обязаны осознавать правила работы с искусственным интеллектом и принципы его функционирования в упрощенном виде (что ему недоступны сверхъестественные сведения, а также возможность ошибок). В процессе обучения работе с системами искусственного интеллекта необходим навык критического осмысления продукции искусственного интеллекта, который нужно сформировать у обучающихся путем демонстрации ученикам неудачных результатов работы алгоритмов и анализа причин возможной ненадежности этих алгоритмов.

Принцип самостоятельного размышления перед действием. В учебных заведениях рекомендуется устанавливать норму: перед обращением к искусственному интеллекту для поиска подсказок обучающиеся обязаны потратить определенное время на самостоятельное решение задачи.

Ограничение и контроль использования искусственного интеллекта. Разрешение обращения к интеллектуальным помощникам для получения информации или верификации должно последовать исключительно по завершении всех предыдущих шагов. Этот метод обеспечивает наличие умственных нагрузок и развития мыслительных навыков, тогда как искусственный интеллект выполняет лишь поддерживающую функцию.

Регулирование и надзор за применением больших языковых моделей. Для учащихся младшего возраста целесообразно ограничивать технические возможности использования генеративных моделей во время выполнения ключевых задач, аналогично ограничению доступа к сети Интернет на государственных испытаниях.

Вместо абсолютного ограничения, сложно выполнимого на практике, предпочтительнее внедрять *управляемый подход*: допустим, взаимодействие с искусственным интеллектом должно происходить под контролем педагога, анализирующего качество работы совместно со студентом. Это способствует осмысленной работе с машинными технологиями, а не просто их механическому использованию.

Стимулирование исследовательского интереса и инициативного познания. Родители и наставники должны продолжать признавать и поощрять старания детей, несмотря на то, что искусственный интеллект способен выполнять задачи более оперативно. Формировать интерес к мыслительным процессам – посредством игр, задачек, экспериментов без использования компьютеров.

Таким образом, ребенок получит мотивацию самостоятельно размышлять вместо простого получения готовых решений. Искусственный интеллект необходимо представлять, как диалоговую базу знаний или коммуникатора.

Старшее поколение получает помощь по укреплению когнитивных функций, однако требует защиты от неправомерного использования информации. Различия между возрастными группами заключается в уровне доверия к искусственному интеллекту: молодые люди более склонны доверять инновациям, однако чаще оказываются уязвимыми перед чрезмерной зависимостью от них, напротив, представители старшего поколения проявляют осторожность, порой граничащую с излишним консерватизмом.

Основной итог – требуется гармония и осмысленность действий. Задача заключается в том, чтобы интегрировать данные элементы в программы обучения и конструирование карьерных траекторий, благодаря которому возрастает мера осмысленного человеческого участия в тех аспектах указанных процессов, где необходимо целостная интеграция разнородных элементов. Искусственный интеллект может обладать формой понимания, которую следует признать, даже если она отличается от человеческих когнитивных процессов [7, с. 110].

С ранних этапов необходимо развивать умение критически оценивать информацию, включая ответы искусственного интеллекта, нужно культивировать уважение к уникальному человеческому творчеству, крайне важно укреплять интеллектуальные способности через регулярные упражнения без излишней зависимости от технологий.

Несмотря на выдающиеся успехи современных моделей искусственного интеллекта в области анализа естественного языка, интерпретации контекстов и решения трудных заданий, их функционирование основано исключительно на алгоритмах и статистических методах. Истинные умственные качества человека охватывают самосознание, изобретательность, эмоциональное восприятие и умение самостоятельно обучаться и приспосабливаться, делая человеческое мышление исключительным и неповторимым активом.

Список литературы

1. Емельяненко В. Д., Яненко Е. М. Человек и интернет: диалектика знаний и информации // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2021. № 2 (20). С. 4–21.
2. Лебедев А.Н. Искусственный интеллект и психология// Ученые записки Института психологии Российской академии наук. 2023. Т.3. №2. С. 6–22.
3. Риско, Э. Ф., и Гилберт, С. Дж. (2016). Когнитивная разгрузка. Тенденции в когнитивных науках, 20(9). С. 676–688.
4. Розин В.М. Может ли искусственный интеллект подчинить человека// Философские науки. 2024. Т. 67. № 3. С. 7–26.
5. Семрл Н., Фейгл С., Таумбергер Н., Брачич Т., Флур Х., Блокеил К. и Коллманн М. Языковые модели в исследованиях репродукции человека:

изучение возможностей чат-бота ChatGPT для помощи в написании научных работ. Репродукция человека, 38(12), 2023. С. 2281–2288.

6. Соколова О.В., Кидинов А.В. Актуальность профессии психолога с развитием возможностей искусственного интеллекта // Вестник науки: общество, экономика, право. 2024. № 4(17). С. 93–96.
7. Соколова О.В., Кидинов А.В. Влияние чат-ботов на ментальное и психологическое состояние человека // Правовые, экономические и гуманитарные вопросы современного развития общества: теоретические и прикладные исследования: сб. науч. тр. №15, Новороссийск, 2025. С. 106–111.
8. Doshi A.R., Hauser O.P. Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content // Science Advances. 2024. V. 10. № 28. С. 25–28.

Об авторе:

СОКОЛОВА Ольга Викторовна – аспирант, АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (119049, г. Москва, пр-кт Ленинский, д. 8, стр. 16), e-mail: Q341olya@yandex.ru

The transformation of the mind: how AI technologies affect the cognitive development of different generations and social groups

O.V. Sokolova

Moscow University for the Humanities and Economics, Moscow

The study examines the psychological and cognitive effects of regular use of artificial intelligence technologies among users of various social groups and ages. It explores the impact of interaction with artificial intelligence systems on the development of users' cognitive abilities. The study identifies the potential changes in perception, critical thinking, and mental and psychological health that may occur when interacting with artificial intelligence systems. It also examines the opportunities and challenges that artificial intelligence presents in the field of mental health and well-being, as well as the risks associated with its uncontrolled use. The article presents conclusions about certain changes in the development of cognitive abilities in human interaction with artificial intelligence systems in various social groups and generations, and the fact that artificial intelligence may have a form of understanding that should be recognized, even if it differs from human cognitive processes.

Keywords: *artificial intelligence, language model, cognitive abilities, critical thinking, psychological health, psychology, self-development.*

Принято в редакцию: 02.02.2026 г.

Подписано в печать: 23.04.2026 г.

Кросс-культурные различия в стратегиях регуляции эмоций и особенностях эмоционального воспитания

О. Хайтанова

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

Статья посвящена анализу кросс-культурных различий в стратегиях регуляции эмоций и подходах к эмоциональному воспитанию. Рассматриваются универсальные и культурно-специфические механизмы эмоциональной регуляции, такие как когнитивная переоценка, подавление, выражение и переориентация эмоций. Особое внимание уделяется влиянию культурных ценностей на выбор и эффективность стратегий регуляции. Обсуждаются различия в практиках эмоционального воспитания детей в западных и восточных культурах, а также роль социальных норм и ожиданий в формировании эмоциональной компетентности. В заключение подчеркивается значимость учета культурного контекста при исследовании эмоций и разработке программ психологической помощи и образования.

Ключевые слова: *эмоции, регуляция эмоций, кросс-культурные различия, эмоциональное воспитание, психологическое благополучие, культурные ценности, индивидуализм и коллективизм, эмоциональная экспрессия, культурный контекст.*

Эмоции являются неотъемлемой частью человеческого существования и играют ключевую роль в межличностных взаимодействиях, принятии решений, восприятии мира и построении идентичности. Однако, несмотря на универсальность эмоциональных реакций, способы их выражения, интерпретации и регулирования существенно варьируются в разных культурах. Эти различия затрагивают не только повседневную коммуникацию, но и фундаментальные психологические механизмы, лежащие в основе личностного развития, социальной адаптации и ментального здоровья. В связи с этим изучение культурных особенностей регуляции эмоций приобретает особую значимость как для научного анализа, так и для практических приложений в психологии, педагогике, медицине и межкультурной коммуникации.

Эмоциональные переживания могут быть схожими в разных культурах. Заглядывая в предысторию, можно сказать, что концепция регуляции эмоций была понята исследователями по-разному. Это относится ко всем средствам, внутренним или внешним, оценки и корректировки эмоциональных реакций с целью установления и поддержания хороших отношений. Гросс определяет регуляцию эмоций

как сознательные и неосознанные стратегии, используемые для увеличения, поддержания или уменьшения одного или нескольких компонентов эмоциональной реакции [5]. Однако стратегии, используемые для регулирования эмоциональных переживаний, могут различаться из-за различий в кросс-культурных ориентациях, таких как в индивидуалистических (независимых) и коллективистских (взаимозависимых) культурах, например, стратегии пассивной регуляции эмоций могут быть компенсаторными стратегиями в какой-то культуре, но оптимальными решениями в других [19, p. 77].

Стратегии регуляции эмоций были исследованы как на внутриличностном, так и на межличностном уровне в индивидуалистических и коллективистских культурах. Например, когда подавление экспрессии было исследовано в коллективистских культурах, таких как Турция и Иран, то результаты показали, что участники с турецкими и иранскими культурными корнями в большей степени подавляли эмоции, чем немецкие участники. Считается, что турки проявляют больше уважения к членам семьи, чтобы поддерживать социальную гармонию [19, p. 85].

Было обнаружено, что на межличностном уровне подавление эмоций приводит к менее неблагоприятным последствиям среди индивидов, ориентированных на коллективизм. Например Батлер, Ли и Гросс исследовали культурную изменчивость эмоционального подавления и его социальные последствия. Результаты показали, что при подавлении эмоций участники из числа американцев европейского происхождения были менее отзывчивы в своих социальных взаимодействиях и воспринимались теми, с кем они взаимодействовали, как негативные и враждебные, по сравнению с американцами азиатского происхождения. Это указывает на то, что подавление эмоций, по-видимому, является сложной задачей. Анализ проводился только для тех участников, которые принадлежат к индивидуальной культуре, а не для тех, кто ориентирован на коллективизм [5]. Аналогичные результаты были получены в исследовании Б. Морлинг и др. [16]. Они обнаружили, что азиатские женщины проявляли бдительность, применяя методы подавления в ситуациях, когда это могло оказать негативное влияние на социальные отношения, по сравнению с женщинами, принадлежащими к индивидуалистической или европейской культуре. Возможным объяснением этого феномена экспрессивного подавления может быть то, что азиатская культура придает большое значение выполнению требований общества и приспособлению к другим, поэтому они практикуют подавление чаще, чем другие. Можно сделать вывод, что привычное подавление эмоций является средством самозащиты в коллективистских культурах, но может быть проблематичным, поскольку снижает восприимчивость и имеет негативные социальные последствия для людей, принадлежащих к индивидуалистическим культурам [19, p. 86].

В западных обществах, традиционно относящихся к индивидуалистическим культурам, главенствующими ценностями являются самовыражение, автономия и личное благополучие. Восточноазиатские культуры относятся к коллективистским и придают большое значение гармонии в группе, уважению к авторитету и контролю над своим поведением в социальных контекстах. Современные исследования подтверждают, что культурные различия в использовании этих стратегий остаются устойчивыми, несмотря на процессы глобализации. Например, исследование М. Чен и соавторов показало, что в китайской культуре подавление связано с меньшим количеством негативных последствий для социального функционирования, чем в западных культурах, где оно ассоциируется с ухудшением психологического состояния [6, p. 14].

Важным вкладом в изучение кросс-культурных различий стала статья Х. Сонг и его коллег, представляющая систематический обзор и метаанализ 9 основных стратегий регуляции эмоций: когнитивная переоценка, подавление, отвлечение, избегание, руминация, принятие, поиск социальной поддержки, планирование и выражение эмоций. Метаанализ подтвердил, что представители восточноазиатских культур чаще прибегают к подавлению и избеганию эмоций по сравнению с западными культурами, где преобладает использование когнитивной переоценки и выражения эмоций. При этом стратегия руминации, которая связана с многократным пережевыванием негативных мыслей, показала менее выраженные культурные различия, что говорит о ее универсальном психологическом характере [21].

В коллективистских культурах Восточной Азии эмоциональные правила строги и направлены на предотвращение проявления эмоций, которые могут нарушить социальную гармонию или вызвать негативную реакцию окружающих. В таких обществах ценится «эмоциональная сдержанность» как проявление зрелости и уважения к другим, что делает подавление оправданной и социально одобряемой стратегией [14, p. 101].

В крупном исследовании, сравнивающем эмоциональные реакции детей из Ганы, Кении и США, было выявлено, что ганские дети чаще открыто выражают гнев по сравнению с кенийскими и американскими сверстниками [15, p. 417].

Э. Батлер и его коллеги обнаружили, что в Японии и Китае подавление эмоций не связано с ухудшением самочувствия, что объясняется принятием подавления как социально приемлемой и поддерживаемой стратегии. В этих культурах регулирование эмоций через подавление служит инструментом поддержания социальной стабильности и межличностного согласия [5, p. 31].

Существуют также межнациональные различия в восприятии полезности эмоций. Одним из примеров этого является недавнее открытие, согласно которому американцы европейского происхождения

считали, что положительные эмоции приносят больше пользы и меньше вреда, чем японцы, так что положительные эмоции вызывали у американцев европейского происхождения меньше негативных последствий и больше ситуаций, в которых положительные эмоции были полезны, чем у японцев. Кроме того, эти исследователи обнаружили культурные различия в предпочтении эмоциональной валентности, поскольку американцы европейского происхождения сообщили о более сильном относительном предпочтении положительных эмоций отрицательным по сравнению с представителями Азии [13]. Дальнейшие исследования показали, что китайские участники более негативно оценивали эмоциональную экспрессию, чем американцы европейского происхождения, и что китайские участники явно сообщали, что оценивают эмоциональную экспрессию как менее важное, чем американцы европейского происхождения [7]. Существует работа, предполагающая, что представители коллективистских культур были менее точны в распознавании эмоций других людей, чем представители индивидуалистических культур [22]. Действительно, Ма и др. пришли к выводу, что, хотя гедонистические (т.е. мотивированные хорошим самочувствием) и инструментальные мотивы для оценки положительных эмоций часто совпадают, это часто не относится к азиатам, которые часто придают некоторую гедонистическую ценность положительным эмоциям, но видят в них меньше пользы, чем американцы. В ситуациях, требующих больших когнитивных усилий, американцы отдают большее предпочтение положительным эмоциям, чем азиаты, и сообщают, что стараются усилить, а не уменьшить свои положительные эмоции в большей степени, чем азиаты [13]. Несмотря на то, что представители обеих культур поддерживают гедонистические цели, восприятие потенциального вреда или пользы при регулировании этих эмоций зависит как от контекста, так и от культуры. Эти результаты свидетельствуют о том, что в западных культурах больше, чем в восточных, ценятся положительные эмоции и передача эмоций посредством самовыражения. [12, p. 26008].

Исследования последних лет подтверждают, что культурно адаптированные подходы к регуляции эмоций значительно влияют на психологическое благополучие. Они показывают, что способность эффективно использовать стратегии регуляции в соответствии с культурными нормами способствует снижению симптомов тревоги и депрессии, а нарушение этих норм – увеличению стрессовых состояний [1, с. 36]. Таким образом, эффективность той или иной стратегии зависит не только от ее внутреннего механизма, но и от того, насколько она соответствует культурным нормам и ожиданиям. Несоответствие стратегии культурному контексту может привести к увеличению психологического дистресса и снижению качества межличностных отношений.

Культурные особенности, рассмотренные ранее, формируются в раннем детстве и во многом определяются системой образования, принятой в данной культуре. Именно в процессе воспитания детей определяются основные нормы поведения, ценности и эмоции конкретного общества. Формирование эмоционального поведения ребёнка является сложным и многоуровневым процессом, который во многом определяется взаимодействием трёх ключевых социальных институтов – семьи, школы и общества. Каждый из этих факторов оказывает уникальное влияние на эмоциональное развитие, социальную адаптацию и психическое здоровье ребёнка, а их совместное воздействие формирует базу для эмоциональной компетентности и успешного взаимодействия с окружающим миром.

Семья представляет собой первичную и наиболее влиятельную среду для развития эмоциональной сферы ребёнка. Родители и другие близкие взрослые формируют первые эмоциональные модели, которые ребёнок усваивает через непосредственное взаимодействие, подражание и вербальное обучение. Исследования показывают, что эмоциональная поддержка, открытое выражение чувств и конструктивное разрешение конфликтов в семье способствуют развитию у детей навыков эмоциональной регуляции и эмпатии [17, р. 374].

Родительское воспитание включает в себя не только передачу правил и норм, но и эмоциональное и социальное обучение – процесс, в ходе которого дети учатся распознавать свои эмоции, понимать эмоции других и адекватно на них реагировать. В частности, стратегии родительской социализации, такие как эмоциональное обучение и поддержка, прямо связаны с меньшим уровнем тревожности и депрессии у детей. Качество эмоционального климата в семье, а также степень родительской отзывчивости оказывают значительное влияние на развитие эмоциональной компетентности ребёнка [18].

Школа выступает второй по значимости средой социализации, которая дополнительно формирует эмоциональное поведение ребёнка, расширяя рамки социального взаимодействия за пределы семьи. В современном образовательном процессе уделяется большое внимание развитию эмоционального интеллекта и социально-эмоциональных навыков, таких как эмпатия, умение сотрудничать, разрешать конфликты и управлять стрессом [10].

Школьные программы социально-эмоционального обучения (SEL) доказали свою эффективность в улучшении эмоциональной регуляции и общего психологического благополучия учеников [8, р. 417–418]. Эти программы учат детей осознавать и выражать свои эмоции, развивают навыки управления ими, а также повышают способность к сопереживанию и уважению к чувствам других. Кроме того, роль учителя как эмоционального наставника и модели поведения критична. Позитивные отношения с учителями, характеризующиеся поддержкой и

уважением, способствуют формированию у детей чувства безопасности и уверенности в себе, что в свою очередь улучшает эмоциональное самочувствие и мотивацию к обучению [20, р. 12].

Общество в целом и культура в частности создают рамки, в которых происходит социальное взаимодействие и воспитание ребёнка. Культурные нормы, ценности и ожидания определяют, какие эмоциональные реакции считаются приемлемыми, а какие – табуированными, формируя эмоциональные правила и стратегии их регуляции.

Одной из отличительных черт африканского воспитания является участие расширенной семьи. Забота о детях – это обязанность не только родителей, но и всех членов сообщества. Подобная модель обеспечивает ребенку устойчивое окружение, способствующее формированию чувства принадлежности, привязанности и социальной стабильности [4, р. 69].

Сравнение американских и итальянских матерей, а также японских и американских матерей, принадлежащих к коллективистским и индивидуалистическим обществам соответственно, показало большее сходство между американскими и японскими методами воспитания, чем сходство между родителями из обществ внутри одной и той же широкой культурной группы [9, р. 3].

Эмоциональное развитие ребёнка в туркменской культуре формируется на пересечении традиционных норм, коллективистских ценностей и моделей семейного воспитания, основанных на уважении, самообладании и устойчивости к внешнему воздействию. Становление эмоциональной регуляции происходит преимущественно в рамках семьи, а не формальных образовательных учреждений, что отличает традиционные общества от индустриализированных. Семья в туркменском обществе играет ключевую роль в воспитании детей, представляя собой межпоколенческое сообщество, в котором ребенок с раннего возраста усваивает нормы поведения через наблюдение и участие. В рамках этой модели эмоциональная регуляция вырабатывается не через прямое обучение, а посредством включения в социокультурную деятельность. Исследования, проведенные в кочевых туркменских семьях, показывают, что дети с раннего возраста вовлекаются в повседневные обязанности и уход за младшими, что способствует формированию ответственности и эмоциональной устойчивости. Контекст воспитания в сельских и кочевых сообществах Туркменистана определяет специфику формирования эмоциональной саморегуляции. Исследование М. Кале и Д. Аслан, проведенное в рамках эко-культурной теории развития, показывает, что дети в этих условиях рано осваивают социальные роли и демонстрируют высокий уровень саморегуляции в отсутствие формального обучения. Эмоции рассматриваются как встроенные в повседневную деятельность, и, следовательно, их

регулирование не обособляется, а интегрируется в контекст социальной практики [11].

Эмоциональное развитие в арабской культуре представляет собой сложный процесс, глубоко укоренённый в традиционных семейных и религиозных ценностях, социальных ожиданиях и иерархических отношениях. Коллективизм, высокое уважение к старшим и ориентация на честь семьи играют ключевую роль в социализации детей и формировании их эмоционального поведения [2, р. 39]. Исследования среди арабских дошкольников показали, что высокая вовлеченность родителей, особенно матерей, положительно влияет на эмоциональную регуляцию детей. В частности, более высокая социально-эмоциональная адаптация среди арабских дошкольников была связана с авторитетным стилем воспитания и более высокой материнской самоэффективностью. Напротив, авторитарный и безучастный стили воспитания, а также более низкая материнская самоэффективность были связаны с более низкой социально-эмоциональной адаптацией среди детей из выборки. Так, дети, чьи матери демонстрировали уверенность в своих воспитательных способностях (то есть обладали высокой родительской самоэффективностью), проявляли более высокие способности к регулированию эмоций и адаптации в социальных ситуациях [3].

Проведённый анализ показал, что стратегии регуляции эмоций и формы эмоционального воспитания являются культурно обусловленными и тесно связаны с ценностными ориентирами, социальными нормами и системой воспитания, принятой в конкретном обществе. Восточные культуры, как правило, акцентируют внимание на коллективизме, социальной гармонии и подавлении выражения негативных эмоций во имя сохранения группового баланса, тогда как западные культуры ориентированы на индивидуализм, самовыражение и развитие навыков осознанного управления эмоциональными состояниями. Эти различия проявляются уже в раннем детстве, формируясь под влиянием семьи, образовательной системы и социальных институтов, которые задают базовые модели эмоционального поведения. Таким образом, культурная среда выступает не только контекстом, но и активным фактором формирования эмоциональной компетентности личности, определяя способы переживания, выражения и регуляции эмоций, а также влияет на характер и психологическое благополучие межличностных отношений.

Список литературы

1. Падун М.А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 3. С. 31–43.

2. Agbaria Q. Emotional Attachment Patterns and Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation among Arab Kindergarten Children // *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 2017. V. 7. P. 33–40.
3. Agbaria Q., Mahamid F. The association between parenting styles, maternal self-efficacy, and social and emotional adjustment among Arab preschool children // *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2023. V. 36. P. 10. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37099037/>
4. Amos P. M. Parenting and culture – Evidence from some African communities // *Parenting in South American and African contexts*. IntechOpen, 2013. P. 65–77.
5. Butler E.A., Lee T.L., Gross J.J. Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? // *Emotion*. 2007. V. 7. №. 1. P. 30–48.
6. Chen M. S. et al. Emotion regulation and mental health across cultures: A meta-analysis examining the roles of national cultures, EIRDness, and demographics. 2024. P. 1–107. URL: https://www.researchgate.net/publication/384417263_Emotion_regulation_and_mental_health_across_cultures_A_meta-analysis_examining_the_roles_of_national_cultures_EIRDness_and_demographics
7. Deng X., An S., Cheng C. Cultural differences in the implicit and explicit attitudes toward emotion regulation // *Personality and Individual Differences*. 2019. V. 149. P. 220–222.
8. Durlak J. A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // *Child development*. 2011. V. 82. №. 1. P. 405–432.
9. Fiorilli C. et al. Emotion socialization practices in Italian and Hong Kong-Chinese mothers // *SpringerPlus*. 2015. V. 4. P. 1–9.
10. Jones D. E., Greenberg M., Crowley M. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness // *American journal of public health*. 2015. V. 105. №. 11. P. 2283–2290.
11. Kale M., Aslan D. The caregiving practices of nomadic Yuruk Turkmen families for their children in terms of developmental well-being: an ecocultural perspective // *Early Child Development and Care*. 2021. V. 191. №. 9. P. 1376–1391.
12. Klein N. D. et al. Individualism, collectivism, and emotion regulation: A cross-cultural examination among young adults from seven countries // *Current Psychology*. 2024. V. 43. №. 31. P. 26007–26018.
13. Ma X., Tamir M., Miyamoto Y. A socio-cultural instrumental approach to emotion regulation: Culture and the regulation of positive emotions // *Emotion*. 2018. V. 18. №. 1. P. 138–152.
14. Matsumoto D., Hwang H. S. Culture and emotion: The integration of biological and cultural contributions // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2012. V. 43. №. 1. P. 91–118.
15. Morelen D. et al. Children's emotion regulation across and within nations: A comparison of Ghanaian, Kenyan, and American youth // *British Journal of Developmental Psychology*. 2012. V. 30. №. 3. P. 415–431.
16. Morling B., Kitayama S., Miyamoto Y. Cultural practices emphasize influence in the United States and adjustment in Japan // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2002. V. 28. №. 3. P. 311–323.

17. Morris A. S. et al. The role of the family context in the development of emotion regulation // *Social development*. 2007. V. 16. №. 2. P. 361–388.
18. Mortazavizadeh Z., Göllner L., Forstmeier S. Emotional competence, attachment, and parenting styles in children and parents // *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2022. V. 35. P. 6. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35284952/>
19. Ramzan N., Amjad N. Cross cultural variation in emotion regulation: A systematic review // *Annals of King Edward Medical University*. 2017. V. 23. №. 1. P. 77–90.
20. Ruzek E. A. et al. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence // *Learning and instruction*. 2016. V. 42. P. 1–22.
21. Song H., Chan J. S., Ryan C. Differences and Similarities in the Use of Nine Emotion Regulation Strategies in Western and East-Asian Cultures: Systematic Review and Meta-Analysis. 2024. P. 865–885.
22. Wood A., Rychlowska M., Niedenthal P. M. Heterogeneity of long-history migration predicts emotion recognition accuracy // *Emotion*. 2016. V. 16. №. 4. P. 413–420.

Об авторе:

ХАЙТАНОВА Огулай – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), e-mail: 1042245167@pfur.ru

Cross-cultural differences in emotion regulation strategies and features of emotional education

O. Haytanova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

The article is devoted to the analysis of cross-cultural differences in emotion regulation strategies and approaches to emotional education. Universal and culturally specific mechanisms of emotional regulation are considered, such as cognitive reappraisal, suppression, expression and reorientation of emotions. Special attention is paid to the influence of cultural values on the choice and effectiveness of regulatory strategies. The differences in the practices of emotional parenting in Western and Eastern cultures are discussed, as well as the role of social norms and expectations in the formation of emotional competence. In conclusion, the importance of taking into account the cultural context in the study of emotions and the development of psychological assistance and education programs is emphasized.

Keywords: *emotions, emotion regulation, cross-cultural differences, emotional education, psychological well-being, cultural values, individualism and collectivism, emotional expression, cultural context.*

Принято в редакцию: 03.10.2025 г.

Подписано в печать: 13.05.2026 г.

About authors

- ABDULLAEVA Valentina Gennadyevna – medical psychologist of FominTver Clinic LLC (170100, Tver, Vagzhanovsky Lane, 14), member of the Russian Association of Human Reproduction, e-mail: vgsivolap@yandex.ru
- ARTEMYEV Igor Anatolyevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Road Construction Materials and Chemical Technologies, First Vice-Rector – Vice-Rector for Educational Activities of the Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (125319, Moscow, Leningradsky Prospekt, 64), e-mail: artemiev@naukacenter.ru
- BEZNOSOV Dmitry Sergeevich – Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Social Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (199178, St. Petersburg, 12 line VO, 13), e-mail: don_bizon@inbox.ru
- BORODINA Tatyana Igorevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of the Military University of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky (123001, Moscow, B. Sadovaya str., 14), AuthorID: 920537, SPIN-code: 7424-2098, ORCID <https://orcid.org/0009-0006-4629-2602>, e-mail: takvilona@yandex.ru
- DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Labor and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: nndem@list.ru
- FEOKTISTOVA Svetlana Vasilyevna – Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology and Occupational Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22) rosnou@rosnou.ru
- GLAZKOVA Ekaterina Alexandrovna – master's student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov st., 33); teacher of the Children's Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Tchaikovsky ave., 31), e-mail: glazkovaekaterina2002@mail.ru
- GREBENSHCHIKOVA Veronika Petrovna – graduate student, department assistant for psychological-pedagogical and aesthetic education, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko (271118, Zaporizhzhia region, Berdyansk, Svobody st., 101/1), e-mail: vp25.11.2020@yandex.ru
- GUDIMENKO Yulia Yuryevna – candidate of psychological sciences, Associate Professor at the Department of Occupational and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Gudimenko.YY@tversu.ru
- HAYTANOVA Ogulay – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6), e-mail: 1042245167@pfur.ru
- KARASEVA Elena Anatolyevna – candidate of psychological sciences, Associate Professor at the Department of Occupational and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), Head of the Department of Medical Psychology, Regional Clinical Psychoneurological Dispensary (170026, Tver, Furmanova st., 12), e-mail: keal2@mail.ru
- KOCHEULOVA Olga Alexandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Omsk State Pedagogical University (644099, Omsk, Tkhachevskogo Emb., 14), e-mail: boa27@yandex.ru
- KOMAROVA Oksana Nikolaevna – PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development Moscow City Teacher Training University, (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, bld. 1), e-mail: okomarova2009@yandex.ru
- KOPYLOVA Natalia Vyacheslavovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: nvkopylova@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, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Kotosonova.ED@tversu.ru
- KULAGINA Anna Aleksandrovna – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov st., 33), e-mail: Kulagina.AA@tversu.ru
- LIKHACHEVA Svetlana Andreevna – Candidate of Science degree in Psychology, Kazan (Volga Region) Federal University (420008, Kazan, Kremlevskaya st., 18), e-mail: aspirant02@bk.ru

Вестник Тверского государственного университета.
Серия «Педагогика и психология», № 2 (75), 2026

- LIU Chunyan – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova st., 33), postgraduate student, Shenyang Normal University (People's Republic of China, 110034, Shenyang, Huanghebei st., 253), e-mail: 18309883360@163.com
- LUKINA Anastasia Sergeevna – PhD in Psychology, Head of the Psychology Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, bld. 1), e-mail: lukinaas@mgpu.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Doctor of Psychology, Professor, Acting Director of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: msn-prof@yandex.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, Zhelyabov st., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- NOSS Igor Nikolaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology of the Russian State University for the Humanities (Moscow, 125993, Miusskaya Square, 6), AuthorID: 770306, SPIN-code: 9722-0168, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4474-7053>, e-mail: i.noss@yandex.ru
- PODKLADOVA Valeria Evgenievna – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya Street, 6), ORCID ID: 0009-0004-3253-7141, SPIN-code: 2654-0560, e-mail: pretty.podkladova@mail.ru
- PUCHKOVA Julia Sergeevna – postgraduate student, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs the Russian Federation named after V. Ya. Kikot (117437, Moscow, st. Academician Volgina, 12), senior police lieutenant, e-mail: yulya1035@yandex.ru
- RASSKAZOVA Alla Lvovna – PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development, Moscow City Teacher Training University, (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, bld. 1), e-mail: allarasskazova@mail.ru
- 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
- SARTAKOVA Elena Vladimirovna – director of the Novosibirsk Chemical Engineering College named after D.I. Mendeleev (630125, Novosibirsk, Sadovaya st., 26), e-mail: sartakova.elena@gmail.com
- SHVERINA Valeria Mikhailovna – postgraduate student, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: lerusik_shverina@mail.ru
- SOKOLOVA Olga Viktorovna – postgraduate student, Moscow University for the Humanities and Economics (119049, Moscow, Leninsky Prospekt, 8, bld .16), e-mail: Q341olya@yandex.ru
- SPIRIDONOVA Alexandra Sergeevna – postgraduate student, Tver State University (70100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: asia.alexandrova@yandex.ru
- TYULIN Pavel Vyacheslavovich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: tyulin.pavel@gmail.com
- VOITIKOVA Marina Andreevna – Candidate of Psychological Sciences, Department of Humanities and Social Sciences, MIREA – Russian Technological University (119454, Moscow, Vernadsky Prospekt, 78); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru
- WANG Jiawen – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova st., 33); postgraduate student of the Institute of Pedagogical Sciences, Shenyang Normal University (People's Republic of China, 110034, Shenyang, Huanghebei st., 253), e-mail: wangwen0000@outlook.com
- WANG Wen – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova st., 33); postgraduate student of the Institute of Pedagogical Sciences, Shenyang Normal University (People's Republic of China, 110034, Shenyang, Huanghebei st., 253), e-mail: wangwen0000@outlook.com
- ZHEMERIKINA Yulia Igorevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Humanities and Social Sciences, MIREA – Russian Technological University (119454, Moscow, Vernadsky Prospekt, 78); e-mail: zhemerikina@mirea.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 коллегия 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 установленной 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 сохраняются 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_psyeped_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

2(75), 2026

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 15.06.2026. Выход в свет 23.06.2026.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,35.

Тираж 500 экз. Заказ № 109.

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