

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 № ФЦ77-61037 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. Sirotuk (Russia);

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

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

Editorial Office:

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

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

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

© Tver State University, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология, психология личности, история психологии	
Бредихин С.С., Воробьева Т.С. Семейно-ориентированный подход к психологической адаптации и интеграции мигрантов: проблемы, стратегии, методы.....	6
Новикова А.О., Корнеева Е.Н. Различия в ментальной репрезентации реальной и идеальной семьи.....	19
Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика	
Демиденко Н.Н., Сидоров Н.В. Анализ результатов пилотного исследования веб-дизайнеров с помощью анкеты «Эргономика дома и прокрастинация».....	28
Копылова Н.В., Ясемчик Д.А. Влияние стиля руководства на вовлеченность сотрудников в организации	38
Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	
Крылова М.А., Федорова Н.А. Ситуативно-уровневые модели саморегуляции студентов-спортсменов в кризисных ситуациях соревнований.....	50
Матвеев М.О., Матвеева Е.А., Ульянина О.А. Позиционный эффект в языковых тестах множественного выбора как фактор когнитивной нагрузки: теоретические основания и дизайн экспериментального исследования	61
Реан А.А., Егорова А.В., Кузьмин Р.Г., Коновалов И.А. Взаимосвязь вовлеченности в патриотическую тематику, личностных характеристик и представлений о семье у молодежи.....	71
Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н. Развитие психологической готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзии: теоретико-методологические и практико-ориентированные решения.....	84
Социальная психология, политическая и экономическая психология	
Кузьменкова О.В. Групповой образ города у студенческой молодежи с разными миграционными намерениями.....	96
Минина Е.М., Короткина Е.Д. Лидерство в малых группах: влияние на принятие решений.....	107
Общая педагогика, история педагогики и образования	
Лельчицкий И.Д., Санников М.А. Воскресная школа как институт культурного наследования духовно-нравственных ценностей.....	116
Махновец С.Н., Ши Синьюань, Ван Цзянян. Механизмы реализации субъектности ребёнка в практике аньцзйской игры в Китае	128
Милюгина Е.Г., Савкин Г.В. Эстетическая культура спортсменов-танцоров подросткового возраста как педагогический феномен.	137
Осташевская Е.Ю., Лопухова Ю.В. Зарождение образа педагога в процессе становления итальянских университетов развитого и позднего Средневековья	148
Тузкова Е.А., Пряжникова Е.Ю. Подготовка педагогических кадров к тьюторскому сопровождению старшеклассников в процессе поддержки их профессионального самоопределения.....	157
Теория и методика обучения и воспитания	
Московкин Л.В., Коврижкина Д.Г. Взаимосвязь фактических, логических и социокультурных ошибок в речевых высказываниях иностранных студентов.....	168

Методология и технология профессионального образования

Евдокимова М.Г., Смирнова С.А. Проблема обучения студентов технических вузов пониманию академических англоязычных лекций по специальности	178
---	-----

Молодые исследователи и аспиранты

Андони А.И. Психологическое благополучие личности во взрослом возрасте: индивидуально-психологические детерминанты и социокультурные факторы.....	189
Богданова В.А. Влияние психодрамы на эмпатические способности и эмоциональный интеллект как профессионально важные качества психолога-консультанта	200
Дубяго П.П. Педагогический ресурс отечественной православной литературы: идеи, традиции, принципы	209
Кучина Е.А. Организационно-содержательная модель пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе.	217
Малюта В.И. Анализ условий обеспечения устойчивости личности курсанта к информационно-психологическим угрозам на основе эмпирических данных ...	226
Мечетина М.А. Педагогические аспекты формирования экологического мировоззрения	237
Огородников Д.В. Формирование психолого-педагогической компетентности наставника в техникуме креативных индустрий.....	246
Чжоу Шуи. Система модульного обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде.....	255
Шверина В.М. Анализ результатов анкетирования «Преподаватель глазами студентов и аспирантов» в контексте проблемы удовлетворенности трудом.....	266
Ши Синьюань. Культурно-историческая теория в дошкольном образовании Китая и России: два пути игровой деятельности	276

CONTENTS

General psychology, personality psychology, history of psychology

Bredikhin S.S., Vorobyova T.S. Family-oriented approach to psychological adaptation and integration of migrants: problems, strategies, methods of work.....	6
Novikova A.O., Korneeva E.N. Differences in the mental representation of the real and ideal family.....	19

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

Demidenko N.N., Sidorov N.V. Analysis of the results of the pilot study web designers using a questionnaire «home ergonomics and procrastination»	28
Kopylova N.V., Yasemchik D.A. The influence of leadership style on employee engagement in an organization.....	38

**Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational
environments**

Krylova M.A., Fedorova N.A. Situational-level models of self-regulation in student-athletes during crisis competitive situations.....	50
Matveev M.O., Matveeva E.A., Ulyanina O.A. The position effect in multiple-choice language tests as a factor of cognitive load: theoretical foundations and an experimental study design	61

Rean A.A., Egorova A.V., Kuzmin R.G., Konovalov I.A. The relationship between involvement in patriotic activities, personal characteristics, and ideas about family among young people	71
Smolyar A.I., Chernomyrdina T.N. Developing the psychological readiness of future teachers to work in an inclusive environment: theoretical-methodological and practically-oriented solutions	84
Social psychology, political and economic psychology	
Kuzmenkova O.V. Group image of the city among students with different migration intentions	96
Minina E.M., Korotkina E.D. Leadership in small groups: influencing decision-making	107
General pedagogy, history of pedagogy and education	
Lechitsky I.D., Sannikov M.A. Sunday school as an institution of cultural heritage for spiritual and moral values	116
Makhnovets S.N., Shi Xinyuan, Wang Jiangyang. Mechanisms of children's agency in the practice of anji play in China.....	128
Milyugina E.G., Savkin G.V. Aesthetic culture of teenage dancers as a pedagogical phenomenon.....	137
Ostashevskaya E.Yu., Lopukhova Yu.V. The genesis of the teacher's image in the process of Italian university formation during the high and late middle ages	148
Tuzkova E.A., Pryazhnikova E.Yu. Training pedagogical staff for tutoring support of high school students in the process of supporting their professional self-determination	157
Theory and methodology of training and upbringing	
Moskovkin L.V., Kovrizhkina D.G. The interrelationship of factual, logical, and sociocultural errors in the speech utterances of international students	168
Methodology and technology of vocational education	
Evdokimova M.G., Smirnova S.A. The problem of teaching technical university students to understand academic English-language lectures on their specialty.....	178
Young researchers and graduate students	
Andoni A.I. Psychological well-being of an individual in adulthood: individual psychological determinants and socio-cultural factors.....	189
Bogdanova V.A. The influence of psychodrama on the empathic abilities of a psychologist (consultant) and emotional intelligence in his work.....	200
Dubyago P.P. Pedagogical potential of domestic orthodox literature: ideas, traditions, principles	209
Kuchina E.A. Organizational and substantive model of the propaedeutic for continuous professional self-determination of students in secondary school.	217
Malyuta V.I. Analysis of the conditions for ensuring resilience to information and psychological threats to a courseman's personality based on empirical data.....	226
Mechetina M.A. Pedagogic aspects of fostering ecological worldview	237
Ogorodnikov D.V. Development of psychological and pedagogical competence of a mentor in a creative industries technical school.....	246
Zhou Shui. A system of modular foreign language teaching in a digital educational environment	255
Shverina V.M. Analysis of the results of the «Teacher as seen by students and postgraduate students» survey in the context of job satisfaction.....	266
Shi Xinyuan. Cultural-historical theory in preschool education in China and Russia: two paths of play activity development.....	276

Общая психология, психология личности, история психологии

УДК 159.9-054.72

Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.006

**Семейно-ориентированный подход
к психологической адаптации и интеграции мигрантов:
проблемы, стратегии, методы**

С.С. Бредихин¹, Т.С. Воробьева^{1, 2}

¹ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального
образования», г. Челябинск

²ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск

Объектом исследования выступают семьи мигрантов, проживающие в Челябинской области в условиях интенсификации миграционных процессов. Осуществлен комплексный анализ психологических проблем адаптации и интеграции семей мигрантов, обоснован семейно-ориентированный подход как основа разработки практических стратегий и методов психосоциальной поддержки. В исследовании использованы методы теоретического анализа научной литературы и нормативно-правовых документов, статистический анализ региональных миграционных данных, полуструктурированные интервью с 30 семьями мигрантов (87 человек) и экспертные интервью с 10 специалистами, работающими с данной категорией населения; для обработки качественных данных применялся тематический анализ, количественных – описательная статистика и корреляционный анализ (коэффициент Пирсона). Получены эмпирические данные о структуре психологических трудностей семей мигрантов (аккультурационный стресс, семейные конфликты, кризис идентичности у детей, социальная изоляция и др.), а также об основных факторах успешной адаптации. Разработана и теоретически обоснована концепция «Семейного ресурсного поля адаптации», интегрирующей ресурсно-ориентированный и экологический подходы применительно к семейной миграции. Рекомендуется использование данной концепции как диагностического и проектировочного основания для индивидуализации программ психосоциальной помощи и формирования межведомственных механизмов сопровождения семей мигрантов.

Ключевые слова: психологическая адаптация, интеграция мигрантов, семьи мигрантов, семейно-ориентированный подход, психосоциальная поддержка, межкультурная коммуникация, семейное ресурсное поле адаптации.

Введение

Миграционные процессы в современном мире оказывают значительное влияние на социально-экономическое и культурное развитие России. Челябинская область, как один из промышленно

развитых регионов, не является исключением и привлекает мигрантов из различных стран, преимущественно из Центральной Азии. По данным Управления по вопросам миграции ГУ МВД России по Челябинской области, ежегодно регион принимает около 15 тысяч иностранных граждан, многие из которых приезжают семьями или впоследствии перевозят свои семьи.

Согласно результатам мониторингов, проведенных Научно-исследовательским центром мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде в 2022–2024 годах среди общеобразовательных организаций Челябинской области, наблюдается устойчивая тенденция роста количества обучающихся с миграционной историей. Если в октябре 2022 года в 538 образовательных организациях обучался 3781 ребенок с миграционной историей, то в 2024 году этот показатель вырос до 8216 обучающихся (2,9% от общего числа), из них 2704 инофона. Наибольшая концентрация детей мигрантов отмечается в начальных классах (4212 обучающихся), что свидетельствует о преимущественно семейном характере современной миграции в регион.

Процесс адаптации и интеграции мигрантов в новую социокультурную среду сопряжен с множеством трудностей, которые особенно остро проявляются на уровне семьи. Как справедливо отмечают отечественные исследователи, необходимо «комплексно оценивать семейную миграцию как отдельную форму миграционного поведения, требующую изучения, понимания его влияния на социальные процессы в регионе, учета этого влияния на государственном и муниципальном уровнях в целях обеспечения бесконфликтной адаптации и интеграции мигрантских семей в принимающее сообщество» [7, с. 143].

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, существует явный дисбаланс между вниманием, уделяемым адаптации детей мигрантов в образовательной среде, и практически полным отсутствием комплексной работы с семьей мигранта как целостной системой. Во-вторых, региональная специфика Челябинской области требует разработки адаптированных к местным условиям подходов к поддержке семей мигрантов. В-третьих, растущее число семей мигрантов в регионе делает вопросы их успешной адаптации социально значимыми для общества в целом.

Цель настоящего исследования заключается в комплексном анализе проблем адаптации и интеграции семей мигрантов в Челябинской области и разработке практических рекомендаций по применению семейно-ориентированного подхода в работе с данной категорией населения.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: 1) провести теоретический анализ существующих подходов к проблеме адаптации семей мигрантов в отечественной и зарубежной науке; 2) выявить основные проблемы и факторы,

влияющие на успешность адаптации семей мигрантов в Челябинской области; 3) разработать концептуальную модель «Семейного ресурсного поля адаптации» для работы с семьями мигрантов; 4) сформулировать практические рекомендации для специалистов, работающих с семьями мигрантов.

Теоретические основы исследования. Психологическая адаптация и интеграция мигрантов: основные концепции.

Психологическая адаптация мигрантов представляет собой многоаспектный процесс приспособления личности к новым социокультурным условиям, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты [2, 5]. В зарубежной психологии наибольшее признание получила модель аккультурации Дж. Берри, выделяющая четыре стратегии: интеграцию, ассимиляцию, сепарацию и маргинализацию [9]. Интеграция, предполагающая сохранение культурной идентичности при одновременном установлении связей с принимающим обществом, признается наиболее адаптивной стратегией.

Отечественные исследователи развивают собственные подходы к изучению адаптации мигрантов, учитывающие специфику постсоветского пространства. Т.Г. Стефаненко рассматривает адаптацию как процесс вхождения в новую культуру, овладения ее нормами, ценностями и образцами поведения [5]. В.В. Гриценко предлагает комплексный подход, учитывающий индивидуально-личностные и социально-психологические факторы адаптации [2]. О.Е. Хухлаев и М.Ю. Чибисова развивают системный подход к работе с семьями мигрантов, фокусируясь на взаимосвязи психологического, социокультурного и экономического аспектов адаптации [8].

Особое значение в современных исследованиях придается концепции аккультурационного стресса – психологического напряжения, возникающего в процессе адаптации к новой культуре [4]. Аккультурационный стресс может проявляться в форме тревожности, депрессии, психосоматических расстройств, снижения самооценки и чувства отчужденности.

Миграция оказывает значительное трансформирующее воздействие на семейную систему. Зарубежные исследователи выделяют несколько ключевых изменений, происходящих в семьях мигрантов: изменение семейных ролей и иерархии, трансформацию системы ценностей, изменение паттернов внутрисемейной коммуникации, конфликт поколений из-за разной скорости адаптации [12].

Отечественные исследования Г.Г. Буторина, Н.В. Крыжановской показывают, что миграция может приводить к деформации семейной системы, проявляющейся в нарушении привычных ролевых функций, усилении внутрисемейных конфликтов, кризисе семейной идентичности [1]. Особенно уязвимыми оказываются семьи, где взрослые члены

сохраняют приверженность традиционным ценностям, а дети быстро адаптируются к новой культурной среде.

Семья может выступать фактором, облегчающим адаптацию (при наличии внутрисемейной поддержки, согласованных стратегий преодоления трудностей), или усложняющим этот процесс (при наличии внутрисемейных конфликтов, несогласованных ценностных ориентациях).

В зарубежной практике сформировались несколько основных подходов к работе с семьями мигрантов:

Культурно-сенситивный подход подчеркивает необходимость учета культурных особенностей клиентов, признания множественности культурных норм и ценностей, адаптации методов психологической помощи к культурному контексту семьи [13].

Экологический подход, основанный на теории У. Бронфенбреннера [11], рассматривает семью в контексте более широких социальных систем (микро-, мезо-, экзо- и макросистем) и анализирует взаимодействие между различными уровнями экологической системы.

Ресурсно-ориентированный подход фокусируется на выявлении и усилении сильных сторон семьи, развитии семейной резильентности – способности справляться с трудностями и адаптироваться к изменениям, активизации внутренних и внешних ресурсов семьи [14].

В российской практике развиваются адаптированные к отечественной специфике подходы. Г.У. Солдатова и Л.А. Шайгерова разработали концепцию транскультурной компетентности, направленную на формирование навыков эффективного межкультурного взаимодействия [3]. А.Н. Татарко подчеркивает роль социально-психологического капитала в процессе адаптации мигрантов [6].

Проблема адаптации мигрантов достаточно широко представлена в отечественных и зарубежных исследованиях. Однако существует ряд аспектов, требующих дополнительного изучения: 1) большинство исследований фокусируется на индивидуальной адаптации мигрантов или адаптации детей в образовательной среде, в то время как семья как целостная система остается недостаточно изученной; 2) отсутствуют комплексные модели, интегрирующие различные аспекты семейной адаптации и учитывающие специфику региональных условий; 3) недостаточно разработаны практические методы и инструменты работы с семьями мигрантов, адаптированные к российским условиям.

Таким образом, научная новизна настоящего исследования заключается в разработке концепции «Семейного ресурсного поля адаптации», интегрирующей существующие теоретические подходы и учитывающей специфику семейной миграции в условиях конкретного региона (Челябинской области).

Методология исследования основана на принципах системного подхода, рассматривающего семью мигранта как целостную систему, находящуюся в процессе взаимодействия с более широким

социокультурным контекстом. Теоретической базой выступают экологическая теория У. Бронфенбреннера [13], ресурсно-ориентированный подход Ф. Уолш [14], а также отечественные разработки в области психологии миграции.

Исследование носит смешанный характер, сочетая количественные и качественные методы сбора и анализа данных, что позволяет получить более полное представление об изучаемом явлении.

В исследовании приняли участие две категории респондентов.

Основная группа: 30 семей мигрантов, проживающих в Челябинской области (всего 87 человек). Социо-демографические характеристики семей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Социо-демографические характеристики семей – участников исследования

Характеристика	Параметр	Количество / Процент
Страна происхождения	Таджикистан	14 семей (46,7 %)
	Узбекистан	10 семей (33,3 %)
	Киргизия	6 семей (20 %)
Период прибытия	2019–2021	11 семей (36,7 %)
	2022–2023	19 семей (63,3 %)
Средний возраст	Мужчины	37,2 года
	Женщины	33,8 года

Дополнительные характеристики выборки: уровень образования взрослых участников: высшее – 8 человек (13,3%), среднее специальное – 27 человек (45%), среднее – 25 человек (41,7%); средняя продолжительность проживания в Челябинской области – 2,4 года; тип занятости: торговля – 18 человек (30%), строительство – 16 человек (26,7%), сфера услуг – 14 человек (23,3%), другое – 12 человек (20%); количество детей в семьях: 1 ребенок – 11 семей, 2 детей – 13 семей, 3 и более – 6 семей.

Экспертная группа: 10 специалистов, непосредственно работающих с семьями мигрантов в Челябинской области (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики экспертной группы

Специализация	Количество	Стаж работы с мигрантами
Психологи образовательных учреждений	4	3–8 лет
Социальные работники	3	4–12 лет
Представители миграционных служб	3	5–15 лет

1. Анализ научной литературы и нормативно-правовых документов по проблемам миграции и адаптации семей мигрантов.

2. Статистический анализ данных о миграционных процессах в Челябинской области на основе официальной статистики Управления по вопросам миграции ГУ МВД России по Челябинской области и результатов мониторингов, проведенных НИЦ мониторинга и профилактики.

3. Полуструктурированное интервью с семьями мигрантов. Перечень вопросов включал следующие основные блоки: а) опыт миграции и адаптации (причины миграции, первые впечатления, основные трудности); б) семейная динамика (изменения в семейных ролях, внутрисемейные отношения, воспитание детей); в) социальные связи (отношения с соотечественниками, контакты с местным населением, участие в общественной жизни); г) культурная идентичность (сохранение традиций, языковая практика, передача культурного наследия детям); д) ресурсы и стратегии преодоления трудностей (на что опираются в сложных ситуациях, какую помощь получают); е) психологическое состояние (уровень стресса, эмоциональное благополучие, психосоматические проявления).

Продолжительность интервью составляла от 45 до 90 минут. Все интервью проводились на русском языке (при необходимости привлекались переводчики из числа членов семей или представителей диаспоры), записывались на диктофон с согласия участников и затем транскрибировались.

4. Экспертное интервью со специалистами, работающими с мигрантами. Экспертное интервью включало вопросы о наиболее типичных проблемах семей мигрантов, факторах успешной / неуспешной адаптации, существующих практиках и программах поддержки, пробелах в системе помощи мигрантам.

5. Анализ кейсов успешной адаптации семей мигрантов в регионе (отобрано и детально проанализировано 7 случаев).

Качественные данные (транскрипты интервью) обрабатывались методом тематического анализа [10], включающим следующие этапы: 1) ознакомление с данными и их первичное кодирование; 2) выявление повторяющихся тем и паттернов; 3) группировка кодов в тематические категории; 4) проверка и уточнение тем; 5) определение и наименование тем; 6) подготовка итогового отчета.

Количественная обработка данных проводилась с использованием описательной статистики (вычисление средних значений, процентных соотношений) и корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) для выявления взаимосвязей между различными факторами адаптации. Для обработки количественных данных использовался статистический пакет SPSS 25.0, качественные данные анализировались с помощью программы MAXQDA 2020.

На основе анализа полуструктурированных интервью с семьями мигрантов и экспертных интервью были выявлены следующие ключевые психологические проблемы, с которыми сталкиваются семьи в процессе адаптации (табл. 3).

Подавляющее большинство семей (83%) испытывают значительный стресс, связанный с необходимостью адаптироваться к новой культурной среде. Как отметила одна из респонденток: «Первые

месяцы было очень тяжело. Постоянно чувствовала себя чужой. Боялась говорить по-русски из-за акцента, не понимала, как себя вести в разных ситуациях» (Ж., 34 года, Таджикистан, проживает в РФ 2 года).

Изменение привычных семейных ролей и обязанностей приводит к напряженности в отношениях между супругами (67% семей), а также между родителями и детьми. Типичной является ситуация, когда женщина начинает работать и обретает большую самостоятельность, что вступает в противоречие с традиционными представлениями о семейной иерархии. Один из экспертов отметил: «Мы часто видим конфликты, когда муж не готов принять возросшую роль жены, а она уже не хочет возвращаться к прежним отношениям».

Таблица 3

Психологические проблемы семей мигрантов

Проблема	Частота встречаемости	Основные проявления	Степень выраженности
Акультурационный стресс	25 семей (83%)	Тревожность, чувство незащищенности, трудности принятия решений	Высокая/средняя
Семейные конфликты	20 семей (67%)	Споры о воспитании детей, распределении ролей, сохранении традиций	Средняя
Проблемы идентичности у детей	22 семьи (73%)	Разрыв между домашней и школьной идентичностью, непонимание «кто я»	Высокая
Социальная изоляция	23 семьи (76%)	Ограниченность социальных контактов, одиночество, отчужденность	Высокая/средняя
Психосоматические расстройства	16 семей (53%)	Головные боли, проблемы со сном, желудочно-кишечные нарушения	Средняя/низкая
Травматический опыт	7 семей (23%)	Воспоминания о трудностях на родине, страхи депортации	Высокая

Дети из семей мигрантов (73% семей) сталкиваются с необходимостью балансировать между двумя культурами, что может приводить к кризису идентичности. Эксперты подтверждают: «Дети мигрантов часто оказываются между двух культур. Они быстро усваивают русский язык и новые нормы поведения, но дома от них ждут сохранения традиций. Это создает внутренний конфликт». Социальную изоляцию и сложности в установлении контактов испытывают 76%. Многие ограничиваются контактами только с соотечественниками, что затрудняет интеграцию.

Анализ данных позволил выявить основные факторы, влияющие на успешность психологической адаптации семей мигрантов. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 4.

Таблица 4

Факторы, влияющие на успешность адаптации семей мигрантов

Фактор	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости (p)	Направление влияния
Уровень владения русским языком	r = 0,68	p < 0,01	Положительное
Наличие социальной поддержки	r = 0,72	p < 0,01	Положительное
Экономическое положение	r = 0,54	p < 0,05	Положительное
Культурная дистанция	r = -0,45	p < 0,05	Отрицательное
Открытость к новому опыту	r = 0,61	p < 0,01	Положительное
Доступность психологической помощи	r = 0,48	p < 0,05	Положительное

Уровень владения русским языком (r = 0,68, p < 0,01). Языковые навыки демонстрируют высокую положительную корреляцию с успешностью адаптации. Семьи, где хотя бы один член свободно владеет русским языком, значительно легче справляются с бытовыми задачами, устанавливают социальные контакты и чувствуют себя увереннее. Эксперт-психолог отметила: «Язык – это ключ ко всему. Семьи с хорошим русским интегрируются намного быстрее. Они могут обратиться за помощью, понять, что происходит вокруг, помочь детям с учебой».

Наличие социальной поддержки (r = 0,72, p < 0,01). Этот фактор показал наиболее высокую корреляцию с успешностью адаптации. Семьи, имеющие связи с диаспорой, и / или установившие контакты с местным сообществом, демонстрируют значительно более высокие показатели психологического благополучия. Показательно высказывание: «Когда мы только приехали, нам очень помогли земляки. Рассказали, куда обратиться, где работу найти. Потом познакомились с соседями-русскими, они тоже поддержали. Без этого было бы очень тяжело» (Ж., 29 лет, Киргизия).

Экономическое положение ($r = 0,54, p < 0,05$). Стабильное финансовое положение снижает уровень стресса и способствует более успешной адаптации. Семьи с регулярным доходом могут сосредоточиться на социальных и психологических аспектах адаптации, в то время как финансовая нестабильность усугубляет существующие проблемы.

Культурная дистанция ($r = -0,45, p < 0,05$). Обнаружена умеренная отрицательная корреляция: чем больше культурная дистанция между культурой происхождения и принимающей культурой, тем сложнее проходит адаптация. Семьи из культурно близких регионов испытывают меньше трудностей.

Открытость к новому опыту ($r = 0,61, p < 0,01$). Семьи, проявляющие гибкость и готовность к изменениям, лучше адаптируются к новой среде. Это подтверждается экспертными наблюдениями: «Те семьи, которые открыты новому, готовы учиться, меняться – успешнее. А те, кто закрывается, держится только за свое – им намного труднее».

Доступность психологической помощи ($r = 0,48, p < 0,05$). Семьи, имеющие доступ к профессиональной психологической поддержке, демонстрируют более высокие показатели благополучия. Однако эксперты отмечают критическую проблему: «Реальная доступность психологической помощи для мигрантов крайне низка. У семей нет понимания, как ее получать, а у центров психологической помощи нет мотивации и целевой направленности работы с этой категорией».

На основе анализа теоретических подходов и эмпирических данных была разработана концепция «Семейного ресурсного поля адаптации» (СРПА), которая представляет собой динамическую систему психологических, социальных, культурных и материальных ресурсов семьи мигрантов, активизирующихся и взаимодействующих в процессе адаптации к новой социокультурной среде.

Компоненты СРПА (по результатам исследования):

1. Психологические ресурсы: эмоциональная устойчивость, адаптивные копинг-стратегии, эмоциональный интеллект членов семьи, доступность психологической помощи, позитивное самовосприятие.
2. Социальные ресурсы: прочность семейных связей, социальные сети (диаспора, местное сообщество), поддержка от институтов (школа, социальные службы), доверие к окружающим.
3. Культурные ресурсы: языковые навыки (владение русским и родным языками), знание культурных норм обеих культур, межкультурная компетентность, гибкость культурной идентичности.
4. Материальные ресурсы: финансовое положение, жилищные условия, доступ к образованию и здравоохранению, трудовая занятость.
5. Информационные ресурсы: доступ к информации о правах мигрантов, знание доступных услуг и программ поддержки, информационные сети, медиаграмотность.

Результаты применения концепции СРПА в анализе кейсов показали, что наиболее успешно адаптируются семьи, у которых развиты ресурсы в нескольких сферах одновременно, и где наблюдается активное взаимодействие между различными типами ресурсов.

На основе концепции СРПА и результатов эмпирического исследования были разработаны следующие стратегии работы с семьями мигрантов:

1. Семейное консультирование с учетом культурной специфики. Рекомендуются организация консультативной работы на базе существующих социальных служб или ресурсных центров Челябинской области с привлечением психологов, прошедших подготовку в области межкультурного консультирования.

2. Разработка цифровых инструментов поддержки. Предлагается создание мобильного приложения «Семейный навигатор мигранта» с информацией о доступных ресурсах и услугах, правовых аспектах, социальных программах, образовательных возможностях в Челябинской области.

3. Организация площадок межкультурного диалога. Регулярные встречи семей мигрантов и местных жителей для культурного обмена, расширения социальных связей и преодоления стереотипов на базе существующих ресурсных площадок.

4. Программы развития семейных ресурсов. Социально-психологические тренинги, направленные на формирование психологической устойчивости, развитие коммуникативных навыков, повышение родительской компетентности в условиях межкультурной среды.

Разработанная концепция «Семейного ресурсного поля адаптации» (СРПА) представляет собой теоретический и практический инструмент, позволяющий комплексно оценивать адаптационный потенциал семьи мигранта и разрабатывать индивидуализированные программы поддержки. В отличие от существующих подходов, фокусирующихся на отдельных аспектах адаптации, СРПА рассматривает семью как целостную систему ресурсов, что позволяет выявлять точки приложения усилий для наиболее эффективной помощи.

Выводы

1. Семьи мигрантов в Челябинской области сталкиваются с комплексом психологических проблем, среди которых наиболее распространены аккультурационный стресс, социальная изоляция, проблемы идентичности у детей и семейные конфликты. Эти проблемы требуют системного подхода к психологической поддержке, учитывающего семью как целостную единицу адаптации.

2. Выявлены основные факторы, влияющие на успешность адаптации семей мигрантов: наличие социальной поддержки, уровень владения русским языком, открытость к новому опыту, экономическое положение. Особо значимым является фактор социальной поддержки,

что указывает на необходимость создания условий для формирования социальных связей мигрантов.

3. Разработана концепция «Семейного ресурсного поля адаптации» (СРПА), интегрирующая ресурсно-ориентированный подход и экологическую теорию применительно к специфике семейной миграции. Концепция включает пять основных компонентов ресурсов (психологические, социальные, культурные, материальные, информационные) и учитывает их динамическое взаимодействие в процессе адаптации.

4. Практическое применение концепции СРПА позволяет разрабатывать индивидуализированные программы поддержки семей мигрантов, учитывающие специфику ресурсного поля каждой семьи и направленные на усиление имеющихся ресурсов и развитие недостающих.

5. Выявлена критическая проблема низкой доступности психологической помощи для семей мигрантов в Челябинской области, что требует создания специализированных программ и подготовки специалистов к работе с данной категорией населения.

Ограничения исследования. Настоящее исследование имеет ряд ограничений: относительно небольшой размер выборки (30 семей), фокус на одном регионе (Челябинская область), преобладание в выборке мигрантов из стран Центральной Азии, что может ограничивать обобщение результатов на другие группы мигрантов.

Список литературы

1. Буторин Г.Г., Крыжановская Н.В. Деформация семейной системы при миграции // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 2. С. 23–27.
2. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М.: Институт психологии РАН, 2002. 252 с.
3. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психологическая адаптация вынужденных мигрантов // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 4. С. 66–81.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2015. 172 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2004. 368 с.
6. Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. М.: Институт психологии РАН, 2014. 384 с.
7. Ткачева Н.А., Юдашкин А.В. Семьи с миграционной историей в контексте политики социального развития региона // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2023. Т. 16. № 4. С. 142–161. <https://doi.org/10.31660/1993-1824-2023-4-142-161>
8. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18. № 3. С. 5–17.

9. Berry J.W. Immigration, Acculturation, and Adaptation // Applied Psychology. 1997. Vol. 46. № 1. P. 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
10. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3. № 2. P. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
11. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.
12. Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco M.M. Children of Immigration. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001. 224 p.
13. Sue D.W., Sue D. Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice. 6th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012. 624 p.
14. Walsh F. Strengthening Family Resilience. 3rd ed. New York: Guilford Publications, 2015. 427 p.

Об авторах:

БРЕДИХИН Сергей Сергеевич – кандидат философских наук, заведующий сектором Научно-исследовательского центра мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» (454020, г. Челябинск, ул. Воровского, д. 36), e-mail: sergei189@mail.ru

ВОРОБЬЕВА Татьяна Сергеевна – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129); клинический психолог, научный сотрудник сектора психологии деструктивных проявлений в образовательной среде Научно-исследовательского центра мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» (454020, г. Челябинск, ул. Воровского, д. 36), e-mail: Lu_hi@list.ru

Family-oriented approach to psychological adaptation and integration of migrants: problems, strategies, methods of work

S.S. Bredikhin¹, T.S. Vorobyova^{1,2}

¹Chelyabinsk Institute for the Development of Professional Education, Chelyabinsk

²Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The object of the study is migrant families living in the Chelyabinsk region in conditions of intensification of migration processes. A comprehensive analysis of the psychological challenges associated with the adaptation and integration of migrant families has been conducted, and a family-oriented approach has been substantiated as the basis for developing practical strategies and methods of psychosocial support.. The study used methods of theoretical analysis of scientific literature and regulatory documents, statistical analysis of regional migration data, semi-structured interviews with 30 migrant families (87 people) and expert interviews with 10 specialists working with this category

of population; thematic analysis was used to process qualitative data, descriptive statistics and correlation analysis (coefficient Pearson). Empirical data has been obtained on the structure of psychological difficulties of migrant families (acculturation stress, family conflicts, identity crisis in children, social isolation, etc.), as well as on the main factors of successful adaptation. The scientific novelty of the work consists in the development and theoretical substantiation of the concept of the «Family resource field of adaptation», integrating resource-based and environmental approaches in relation to family migration. It is recommended to use this concept as a diagnostic and design basis for the individualization of psychosocial assistance programs and the formation of interdepartmental support mechanisms for migrant families.

Keywords: *psychological adaptation, integration of migrants, migrant families, family-oriented approach, psychosocial support, intercultural communication, family resource field of adaptation.*

Принято в редакцию: 28.11.2025 г.

Подписано в печать: 06.07.2026 г.

Различия в ментальной репрезентации реальной и идеальной семьи

А.О. Новикова, Е.Н. Корнеева

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль

Статья посвящена исследованию различий в ментальной репрезентации образа реальной и идеальной семьи и выполняемых ими функций. На основе теоретического анализа и в результате эмпирического исследования были выделены компоненты ментальной репрезентации образа родительской семьи. Целью работы стало выявление структурных компонентов данного образа и сравнение его реальной и идеальной модификаций. В исследовании приняли участие 103 человека в возрасте от 18 до 79 лет. Образ идеальной и реальной родительской семьи имеет статистически подтвержденные различия во всех показателях их эмоциональной оценки.

Ключевые слова: *реальная семья, идеальная семья, образ семьи, ментальная репрезентация, психология семьи.*

Проблемы семьи и родительства остаются одними из важнейших в психологической науке. Специфика представлений о родительской семье является основой для формирования типов детско-родительских и семейных отношений, для определения вариантов взаимодействия внутри семьи. Однако, образ родительской семьи, сформированный в ходе наблюдения за взаимодействиями за её членами, который наполнен субъективными оценками, может значительно отличаться от представлений человека об «идеальной семье», сконструированных под давлением общественных и культурных норм.

Оба этих образа являются ментальными репрезентациями – особой формой организации ментального опыта в виде индивидуального умозрения (то, как человек мысленно видит конкретное событие) [9].

Под репрезентациями понимаются способы внутренней организации жизненного опыта, представления о закономерностях внешнего мира, включая и межличностные отношения. Внутренние (ментальные) репрезентации, отражая объективную реальность, влияют на поведение, отвечая за способы восприятия и индивидуальной интерпретации тех или иных событий, ситуаций [11, с. 36].

В.Д. Шадриков говорит о том, что ментальная репрезентация по смысловым характеристикам соотносима с понятиями «образ», «информационная основа деятельности», «субъективный опыт».

Соответственно, ментальная репрезентация выполняет прогностическую и регулирующую функцию [5].

Представители когнитивной психологии (Н. Найсер, Ч. Осгуд, Л. Фестингер) усматривают в поведении человека проявляющееся с окружающими людьми отражение психического мира его личности, выстроенное на процессах познания. Более того, важность построения ментальных репрезентаций они отводят смысловому значению прошлого индивидуального опыта личности, что существенным образом сказывается на их содержании.

В данном случае не менее важную роль в образовании ментальных репрезентаций играют ценностные ориентации личности, задающие направление развития каждого индивида в отдельности. На это указывает в своей работе Е.В. Рягузова: «значения, которые человек реконструирует относительно объектов, людей, символов, событий или идей, соединяются в собственный уникальный «мир реальности», который включает в себя не только присвоенные знания, но и аффективно-ценностные отношения» [8, с. 24].

Ментальная репрезентация позволяет изучить избирательность взаимодействия людей с миром: предпочтения человека, его направленность на определенные аспекты отношения с действительности. Репрезентации выступают как возможность категоризации информации о каком-либо предмете или аспекте действительности. Ментальные репрезентации на основе когнитивной «работы» трансформируют одни понятия в другие (переводя «незнакомое», «непонятное» в «знакомое», «понятное») и, что является крайне важным, придают усвоенному субъективную «окрашенность», наполняя его реальным, «личностным смыслом» [6].

Особое положение в системе ментальных репрезентаций занимает образ родительской семьи, оказывающий огромное влияние на человека, определяя его отношение к реальности, задавая мировоззренческие ориентиры, и находящий свое отражение в различных аспектах жизни человека.

В работе А.В. Рыжковой приводятся несколько определений образа семьи: как субъективная картина семьи, включающая человека и его родственников, которая формирует представление о супружеской жизни и родственных связях, и субъективное представление, формирующее систему ожиданий относительно поведения членов семьи и внешних влияющих на них событий, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Оба определения указывают на субъективное отношение в оценке образа семьи, которое формируется посредством наблюдения за членами семьи, и его проекция в жизни человека, включенности в процессы внутрисемейного взаимодействия [7].

А.В. Рыжкова указывает на то, что «образ семьи» – видовое понятие по отношению к понятию «образ мира», поэтому ему свойственны

такие качества, как категориальность и прогностичность, что влияет на формирование у ребенка собственных ожиданий и идеальных представлений о семье [7], на что указывает и Т.М. Мишина, трактуя понятие как определяющее и регулирующее поведение семейное самосознание [3].

Н.И. Демидова выделяет следующие категории, составляющие содержание образа семьи: *содержательная*: представления ребенка о семье, доме, родителях, семейной иерархии; *оценочная*: оценка отношения к членам семьи, их личностным качествам и паттернам поведения; оценка общего благополучия семьи, психологического климата; *ценностная*: жизненные ценности и смысловые ориентиры ребенка в семье, цели, на которые направлена его активность, качества личности; *мотивационная*: мотивы создания семьи, а также ожидания ребенка в отношении его будущей семьи [1, с. 6].

А.С. Шубина дает несколько иную структурную характеристику образа семьи: «Модель образа семьи, по её мнению, включает в себя: *ресурсный компонент*, связанный с исследованием компенсаторных характеристик образа семьи; *мотивационный компонент*, включающий анализ значимости семьи для человека; *когнитивный компонент* – представления об основных характеристиках отношений в семье; *эмоциональный компонент* – переживания, связанные с образом семьи, отношением к настоящему и возможному будущему семейному статусу; *компонент «образ Я»*, включающий представления ребенка о себе через принадлежность к семейной группе, настоящие и будущие семейные роли» [10, с. 9].

Мы придерживаемся метакогнитивного подхода в репрезентации образа родительской семьи, как совокупности взглядов, субъективных оценок и ожиданий человека насчет того, как родители должны выстраивать свое поведение и какие функции они должны выполнять в жизни ребёнка. Данный образ формируется у человека в ходе восприятия моделей поведения и взаимодействия членов семьи [4].

В процессе своего взросления человек формирует у себя в сознании два, иногда противоречащих друг другу, образа семьи – реальный, основанный на опыте наблюдения за поведением членов семьи, и идеальный, сконструированный на основе своих ожиданий и субъективных представлений о том, какой семья должна быть.

Наблюдение молодым человеком за отношениями в родительской семье формирует у него собственные ориентации и установки на внутрисемейное взаимодействие, что было установлено в исследовании М.С. Краснокутской. Данные представления включают в себя реальный образ семьи как отражение собственного опыта наблюдения за родственниками и идеальный образ, как систему ожиданий, установок, предпочтений о желаемых семейных отношениях. Участники исследования, отмечающие у себя благоприятную семейную атмосферу,

при ответе на вопрос об идеальной семье придерживались норм и ценностей, присущих их родительской семье. И напротив, люди, отмечающие семейное неблагополучие, деструктивные модели поведения родственников, при ответе на вопрос об идеальной семье, называли те качества, которых им не хватало в родительской семье (например, атмосферу открытости, доверия, готовности к диалогу и конструктивному взаимодействию) [2].

В данной статье мы рассмотрим параметры ментальной репрезентации реальной и идеальной родительской семьи, полученные с помощью методики «Семантический дифференциал», направленной на изучение смысловых характеристик образа родительской семьи, ментально репрезентируемых как желаемые характеристики (идеальная родительская семья) и ментально отображаемые в опыте внутрисемейного взаимодействия (реальная родительская семья).

Всего в нашем исследовании приняли участие 103 человека, в возрасте от 18 до 79 лет (88 женщин, 15 мужчин).

Для проведения исследования использовался метод семантического дифференциала, позволяющий выявить содержание параметров отношений к родительской семье, дифференцированное для семьи идеальной и реальной. Участникам исследования было необходимо оценить следующие представления о своей родительской семье по шкале от -3 до +3. Оценка проводилась по 12 полярным шкалам, которые объединены нами в три интегративных показателя, имеющих когнитивно-эмоциональную природу:

1. Показатель «Сила» объединял шкалы: Крепкий (-3) – Хрупкий (3); Безопасный (-3) – Опасный (3); Устойчивый (-3) – Нестабильный (3); Расслабленный (-3) – Напряженный (3). Данный показатель отражает представления о системе внутрисемейных отношений и уровень безопасности нахождения респондента в семейном пространстве.

2. Показатель «Активность» объединял шкалы: Поддерживающий (-3) – Не поддерживающий (3); Теплый (-3) – Холодный (3); Открытый (-3) – Закрытый (3); Сплоченный (-3) – Разобщенный (3). Показатель показывает представления респондентов об уровне эмоциональной близости членов семьи.

3. Интегративный показатель «Оценка» включал шкалы: Дружный (-3) – Враждебный (3); Счастливый (-3) – Несчастливый (3); Гармоничный (-3) – Дисфункциональный (3); Любящий (-3) – Равнодушный (3). Данный показатель отражает эмоциональную оценку родительской семьи, отношений внутри нее и удовлетворенность ими со стороны респондента.

Данные по средним значениям всех характеристик представлены в табл. 1 и на рис. 1.

Проведенный анализ содержания ментальных репрезентаций позволяет увидеть не просто список качеств, а целостные и контрастные образы реальной и идеальной семьи, между которыми существует напряженное смысловое поле.

Таблица 1

Средние значения характеристик идеального и реального образа семьи

Показатель	Образ реальной семьи	Образ идеальной семьи	Оценка значимости различий
1. Поддерживающий – Не поддерживающий	–1,50	–2,67	–5,591, $p \leq 0,001$
2. Дружный – Враждебный	–1,92	–2,64	–4,770, $p \leq 0,001$
3. Теплый – Холодный	–1,71	–2,66	–5,600, $p \leq 0,001$
4. Крепкий – Хрупкий	–1,66	–2,59	–5,819, $p \leq 0,001$
5. Счастливый – Несчастливый	–1,52	–2,59	–6,035, $p \leq 0,001$
6. Гармоничный – Дисфункциональный	–1,10	–2,49	–6,583, $p \leq 0,001$
7. Открытый – Закрытый	–1,09	–2,27	–5,763, $p \leq 0,001$
8. Безопасный – Опасный	–2,03	–2,68	–4,439, $p \leq 0,001$
9. Любящий – Равнодушный	–2,10	–2,73	–4,229, $p \leq 0,001$
10. Устойчивый – Нестабильный	–1,62	–2,53	–5,621, $p \leq 0,001$
11. Сплоченный – Разобщенный	–1,62	–2,60	–5,958, $p \leq 0,001$
12. Расслабленный – напряженный	–0,95	–2,21	–6,071, $p \leq 0,001$

В образе реальной семьи у респондентов наиболее выражены такие характеристики, как любящий ($Mx = -2,10$), безопасный ($Mx = -2,03$), дружный ($Mx = -1,92$), теплый ($Mx = -1,71$), крепкий ($Mx = -1,66$). Реальная семья представляется респондентами как достаточно безопасное и любящее место, то есть обладающее достаточной психологической ресурсностью, но, вместе с тем, не лишённое признаков дисфункциональности (конфликтов и недопонимания происходящего в реальной жизни и внутреннем мире членов семьи), недостаточно открытое, то есть с настороженностью относящееся к изменениям в психологической структуре семейного сообщества. Члены семьи любят друг друга, но не всегда могут оказать должную эмоциональную поддержку.

Среди наименее выраженных характеристик стоит отметить расслабленный ($Mx = -0,95$), открытый ($Mx = -1,09$) и гармоничный ($Mx = -1,10$). В представлениях респондентов, в реальной родительской семье царит напряжённая атмосфера, где члены семьи не могут открыто говорить о своих переживаниях, так как не всегда могут получить ту поддержку, на которую рассчитывают.

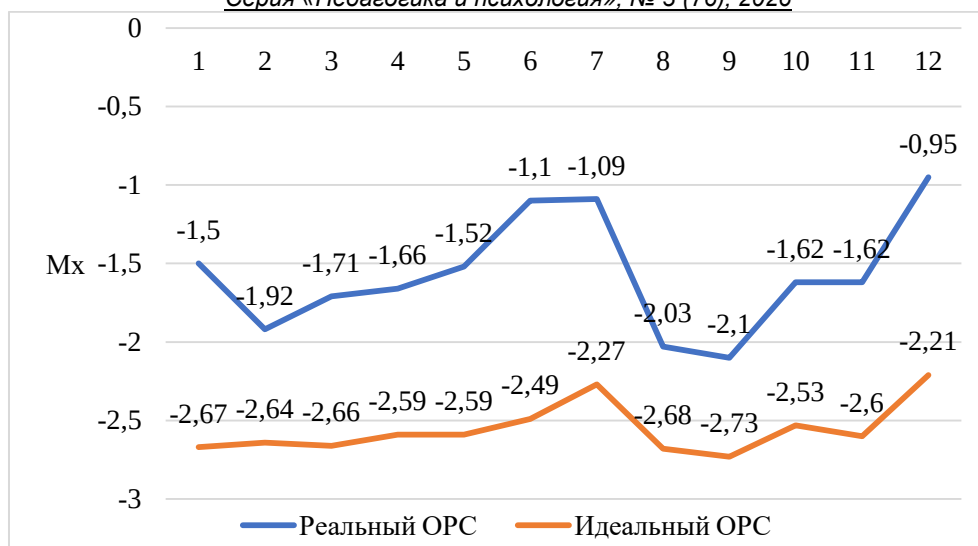


Рис. 1. Данные семантического дифференциала реального и идеального образа родительской семьи: 1 – Поддерживающий (–3) – Не поддерживающий (3), 2 – Дружный (–3) – Враждебный (3), 3 – Теплый (–3) – Холодный (3), 4 – Крепкий (–3) – Хрупкий (3), 5 – Счастливый (–3) – Несчастливый (3), 6 – Гармоничный (–3) – Дисфункциональный (3), 7 – Открытый (–3) – Закрытый (3), 8 – Безопасный (–3) – Опасный (3), 9 – Любящий (–3) – Равнодушный (3), 10 – Устойчивый (–3) – Нестабильный (3), 11 – Сплоченный (–3) – Разобщенный (3), 12 – Расслабленный (–3) – Напряженный (3)

Реальная родительская семья предстает в восприятии респондентов как своеобразная «крепость» – место, фундаментально основанное на любви, дружбе и базовой безопасности, что подтверждается высокими значениями этих ключевых характеристик. Однако внутри этих прочных стен ощущается заметная психологическая напряженность. Недостаточная выраженность таких качеств, как «расслабленный», «открытый» и «гармоничный», рисует картину среды, где эмоциональная близость существует, но ей не хватает легкости и доверительной искренности. Члены семьи любят друг друга, но не всегда могут или умеют оказывать ту самую эмоциональную поддержку, которая превращает простую близость в глубокое понимание.

В образе идеальной семьи у респондентов наиболее выраженными характеристиками являются любящий ($Mx=-2,73$), безопасный ($Mx=-2,68$), теплый ($Mx=-2,66$), поддерживающий ($Mx=-2,67$) и дружный ($Mx=-2,64$). Идеальный образ семьи представляется респондентами как очень дружное и безопасное пространство, где каждый член семьи чувствует, что может быть защищенным, выслушанным, получить эмоциональную поддержку. Все проблемы решаются совместными усилиями, сближая членов семьи. Таким образом ментальная репрезентация идеальной родительской семьи, скорее выполняет психотерапевтическую функцию.

Среди наименее выраженных характеристик образа идеальной семьи можно выделить следующие: расслабленный ($Mx=-2,21$), открытый ($Mx=-2,27$) и гармоничный ($Mx=-2,49$). Хотя данные характеристики менее выражены, но они все равно описывают образ идеальной семьи как место, где все чувствуют себя расслабленно, могут открыто говорить о том, что их беспокоит и быть выслушанными, не подвергаясь обесцениванию.

Идеальный образ семьи, в свою очередь, представляет собой качественную трансформацию этой «крепости» в «безопасную гавань» или даже терапевтическую среду. Здесь базовые ценности не только сохраняются, но и усиливаются, достигая максимальных значений. Критически важным дополнением становится активная, направленная вовнутрь функция поддержки. Идеальная семья – это не статичное состояние, а динамичный процесс, где безопасность позволяет быть уязвимым, а любовь выражается через ежедневное эмпатическое участие. Примечательно, что даже в этом идеале характеристики «расслабленный» и «открытый» остаются относительно менее выраженными, что позволяет предположить, что для респондентов семья по своей сути связана с глубокой вовлеченностью и ответственностью, а идеалом является не беззаботность, а именно безопасная и принимающая вовлеченность.

Количественный разрыв между образами особенно показателен. Наибольший дефицит в реальной семье респонденты ощущают именно в сферах «гармонии» и «поддержки». Это указывает на то, что главная проблема воспринимается не в отсутствии любви как таковой, а в недостатке навыков ее экзистенциального, повседневного воплощения – умения создавать гармоничную атмосферу и быть эмоционально доступными. Таким образом, выявленный контраст между реальным и идеальным образом отражает глубинный запрос на новую модель семейных отношений: переход от формального союза «де-юре», скрепленного долгом и базовой привязанностью, к союзу «де-факто», основанному на осознанной эмоциональной грамотности, открытой коммуникации и взаимной психологической поддержке. Этот идеальный образ служит для респондентов внутренней рабочей моделью, которая будет определять их ожидания и поведение в будущих собственных семьях.

Проведенный статистический анализ с использованием Т-критерия Вилкоксона однозначно подтверждает наличие глубоких и достоверных различий между образом реальной и идеальной семьи по всем исследуемым характеристикам. Высокие значения Т-статистики и исключительная значимость всех результатов ($p=0,000$) указывают на то, что выявленный разрыв не является случайным, а отражает системное, внутренне согласованное расхождение между двумя ментальными репрезентациями.

Особого внимания заслуживает не сам факт различий, а их дифференциальная выраженность. Наиболее критический разрыв наблюдается по характеристикам, связанным с психологическим

комфортом и эмоциональным качеством отношений: «гармоничный – дисфункциональный» ($T=-6.583$), «расслабленный – напряженный» ($T=-6.071$) и «счастливый – несчастливый» ($T=-6.035$). Эти наибольшие по модулю значения T -статистики свидетельствуют о том, что именно дефицит гармонии, ощущение напряжения и отсутствие счастья наиболее остро переживаются респондентами в реальной семейной ситуации и становятся центральными точками при построении идеала. Это количественно подтверждает качественный вывод о том, что реальная семья воспринимается как «крепость с напряженной атмосферой».

При этом несколько меньшие, хотя и все равно высоко значимые, значения по шкалам «любящий – равнодушный» ($T=-4.229$) и «безопасный – опасный» ($T=-4.439$) указывают на важный нюанс: базовые, фундаментальные свойства семьи как любящей и безопасной среды в реальности все же присутствуют в значимой степени. Разрыв здесь существует, но он не столь катастрофичен, как в сфере ежедневного эмоционального благополучия. Это согласуется с предыдущим умозаключением, что любовь признается, но ее повседневное воплощение в поддержке и гармонии считается недостаточным.

Таким образом, статистические данные не просто подтверждают гипотезу о различии идеального и реального образов, но и позволяют ранжировать степень этого расхождения по разным аспектам семейной жизни. Результаты показывают, что внутренний конфликт и идеал респондентов сфокусированы не на отрицании базовых семейных ценностей, а на острой потребности в трансформации их реализации – от простого наличия связи к качеству психологической и эмоциональной среды, где эта связь существует. Идеал, таким образом, статистически предстает как радикально более гармоничная, спокойная, открытая и счастливая версия реальной семьи, что создает мощный внутренний ориентир для будущего жизненного строительства. Недостижимость данного идеала, обусловленная как социальными процессами, так и внутриличностными установками может выступать в качестве одной из возможных причин снижения возраста вступления в официальные брачно-семейные отношения, и установок на бездетный брак.

Список литературы

1. Демидова Н.И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00. Москва, 2003. 26 с.
2. Краснокутская М.С. Образ идеальной семьи и пример родителей // Наука. Мысль. 2014. №8. С. 36–38.
3. Мишина Т.М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» / под ред. В.К. Мягер, В.П. Козлова, Н.В. Семенов-Тянь-Шанской // Психогигиена и психопрофилактика: сб. науч. тр. Л.: НИИ им. В.М. Бехтерева, 1983. С. 21–26.
4. Новикова А.О., Корнеева Е.Н. Образ родительской семьи: трактовка сущности, содержания и характера влияний на личность человека //

Интеграция в психологии: теория, методология, практика. Ярославль: РИО ЯГПУ. 2023. С. 134–140.

5. Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
6. Прохоров А.О. Ментальные репрезентации психических состояний. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. С. 14–28. URL: <https://doi:10.38098/mng.2021.005> (дата обращения 12.10.2025).
7. Рыжкова А.В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 24 с.
8. Рягузова Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – другой»: социально-психологический анализ: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05. Саратов, 2012. 470 с.
9. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск, 1983. 190 с.
10. Шубина А.С. Образ семьи в картине мира детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2009. 28 с.
11. Ярошевская С.В. Родительские и детские репрезентации межличностных отношений: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2017. 6(2). С. 36–45. URL : <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060204> (дата обращения: 12.10.2025).

Об авторах:

НОВИКОВА Анастасия Олеговна – аспирант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108), <https://orcid.org/0009-0009-0084-7897>, e-mail: novikova.a.o@yandex.ru

КОРНЕЕВА Елена Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108), <https://orcid.org/0000-0001-5682-5552>, e-mail: e.korneeva.korneeva@yandex.ru

Differences in the mental representation of the real and ideal family

A.O. Novikova, E.N. Korneeva

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

The article is devoted to the study of differences in the mental representation of the image of a real and ideal family and the functions performed by them. Based on theoretical analysis and empirical research, the components of the mental representation of the parental family image were identified. The aim of the work was to identify the structural components of this image and compare its real and ideal modifications. The study involved 103 people aged 18 to 79 years. The image of an ideal and a real parental family has statistically confirmed differences in all indicators of their emotional assessment.

Keywords: *real family, ideal family, family image, mental representation, family psychology.*

Принято в редакцию: 30.01.2026 г.

- 27 - Подписано в печать: 22.07.2026 г.

Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

УДК 159.99:331-057.52

Doi: 10.26456/vtptsyped/2026.3.028

**Анализ результатов пилотного исследования
веб-дизайнеров с помощью анкеты
«Эргономика дома и прокрастинация»**

Н.Н. Демиденко, Н.В. Сидоров

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлены результаты эмпирического исследования профессиональной деятельности удалённо работающих специалистов на основе разработанной анкеты. Рассматривается взаимосвязь эргономики домашнего рабочего места и проявлений прокрастинации у веб-дизайнеров, графических и UI/UX дизайнеров. На основе результатов анкетного опроса «Эргономика дома и прокрастинация» описаны особенности организации домашнего рабочего пространства субъектов данного вида труда, влияющих на продуктивность и склонность к откладыванию задач. Выявлены: уровень и субъективная частота откладывания задач, потери рабочего времени, ключевые характеристики обустройства домашнего рабочего места.

Ключевые слова: психология труда, эргономика рабочего места, прокрастинация, работа в удалённом формате, веб-дизайнеры.

В современных условиях стремительной цифровизации экономики и роста числа удалённо работающих специалистов большую значимость приобретает изучение взаимосвязи между условиями домашнего рабочего пространства, уровнем саморегуляции и проявлениями прокрастинации. Особую актуальность данная проблема имеет для креативных профессий, в которых присутствует высокая когнитивная нагрузка, особую роль играет уровень внутренней мотивации и субъект труда сталкивается с нестабильным потоком задач и проектов, что в целом создает повышенный риск откладывания важных задач. Одним из важнейших аспектов исследования общей проблематики является вопрос о взаимосвязи эргономики домашнего рабочего места и проявлений прокрастинации у веб-дизайнеров, работающих дома.

Удалённая занятость в последние годы получила широкое распространение и стала устойчивым форматом организации труда. По данным hh.ru, в 2025 году удалённая работа закрепились как инструмент привлечения и удержания персонала, а главным трендом стали гибкие и гибридные модели занятости [7]. В 2025 году российские работодатели разместили более 900 тысяч вакансий с возможностью удалённой

работы, что составляет около 10% от общего числа предложений на рынке труда [10]. При этом значительная часть таких вакансий сосредоточена в ограниченном числе профессиональных сфер: около 72% приходится на 15 наиболее востребованных специальностей. Профессия дизайнера стабильно входит в число наиболее популярных направлений удалённой занятости и относится к топ-10 (рис. 1) востребованных профессий в данном формате [11]. Это обстоятельство подчеркивает не только научно-исследовательскую актуальность заявленной темы, но и ее выраженное прикладное значение.



Рис. 1. Топ-15 популярных профессий в удалённом формате занятости [11]

В контексте понимания специфики задач профессиональной деятельности исследуемого субъекта труда важно разграничить веб-дизайн, графический дизайн и UI/UX-дизайн. Веб-дизайн связан с созданием и оформлением сайтов, включая их структуру, визуальное оформление и адаптацию под разные устройства. Графический дизайн ориентирован на разработку визуальных коммуникаций и различных рекламных и информационных материалов. UI/UX-дизайн направлен на обеспечение удобства взаимодействия пользователя с цифровым интерфейсом и его визуально-функциональной логикой. В современной практике эти направления нередко пересекаются, и веб-дизайнер часто совмещает несколько из указанных ролей [3]. Для специалистов-дизайнеров работа из дома является не исключением, а одним из наиболее распространённых и устойчивых форматов профессиональной деятельности.

Эмпирическое исследование основано на анализе данных анкетного опроса, где респондентами давалась субъективная оценка прокрастинации, анализировалась структура рабочего места и степень его влияния на продуктивность труда. Разработка авторской анкеты

«Эргономика дома и прокрастинация» опиралась на научные представления о прокрастинации как психологическом феномене и на современные подходы к организации рабочего места в условиях офисной и удалённой занятости, что в целом формировало теоретико-методологическую основу исследования.

В отечественных работах прокрастинация описывается как устойчивое поведенческое проявление откладывания значимых задач, связанное с особенностями временной перспективы, саморегуляции и мотивации личности [4]. Она связана с недостаточно сформированным волевым и регулятивным потенциалом, что проявляется в затруднениях контроля над ситуацией [5, с. 22]. Прокрастинация связана с дефицитом саморегуляции, снижением мотивации и эмоциональным напряжением, что проявляется в иррациональном откладывании ответственных задач и последующем переживании дискомфорта [12]. Нужно разграничить понятия «лень» и «прокрастинация». Лень указывает на недостаток трудолюбия и удовольствие от безделья, во время же прокрастинации субъект осознаёт свою цель, её важность, однако осознанно откладывает выполнение чего-либо, испытывая негативные последствия [9]. В психологии труда выделяются академическая и трудовая прокрастинация, которые имеют общую структуру, но различаются по контексту проявления. В первом случае откладываются учебные задания, во втором откладываются профессиональные обязанности, включая выполнение проектов, отчётности и взаимодействие с клиентами. Стоит отметить, что термин «Прокрастинация» многогранен и включает в себя множество компонентов, таких как: поведенческий, когнитивный, эмоциональный, подсознательный [8]. Несмотря на масштабность термина, можно сказать, что в большинстве работ термин «прокрастинация» обозначает склонность человека к откладыванию задач и важных для него дел на потом [6, с. 51]. Это позволило включить в анкету блок вопросов, которые помогают оценить, как часто возникает прокрастинация, сколько времени из-за неё теряется, и какие задачи откладываются чаще всего.

Разработка инструмента сбора эмпирических данных была также связана с анализом исследований эргономики рабочих мест и влияния организации пространства на производительность труда и утомляемость. Исследования в области эргономики показывают, что продуманная организация рабочего пространства, включая положение тела, выбор мебели, размещение оборудования и настройку освещения, способны повысить эффективность труда, одновременно снижая риск профессиональных заболеваний и уровень субъективного утомления [2]. В исследованиях, посвящённых организации удалённых рабочих мест, акцент делается на том, что при работе из дома возрастает значение не только физико-эргономических, но и пространственно-социальных факторов. Появляются сложности с организацией рабочего места,

согласования задач с руководством, размытость границ между работой и личной жизнью [1]. Эти положения стали основанием для включения в анкету блоков вопросов, описывающих физические параметры домашнего рабочего места и особенности пространственной организации среды.

Целью разработки анкеты было создание инструмента, позволяющего оценить взаимосвязь между несколькими группами переменных:

1) частотой и субъективной значимостью прокрастинации в профессиональной деятельности (блок 1, вопросы 6–9);

2) физическими параметрами рабочего места (тип поверхности, наличие эргономичного кресла, положение монитора, освещение, длительность работы без перерыва, наличие элементов, снижающих стресс – блок 2, вопросы 11–16);

3) пространственными и социальными условиями домашней среды (положение тела, степень изоляции, наличие отдельной зоны отдыха, расстояние до кухни, видимость бытовых дел – блок 3, вопросы 17–22);

4) субъективным самочувствием, оценкой влияния рабочего места на продуктивность и ожидаемым эффектом от его улучшения (физический дискомфорт, время «входа» в работу, оценка влияния рабочего места, предполагаемый рост продуктивности, ключевой мешающий фактор — блок 4, вопросы 23–26).

Такая система и группировка вопросов позволяет не только описать отдельные аспекты удалённой работы, но и предположить возможные взаимосвязи между ними в последующем описательном анализе.

Структура анкеты разработана с учётом требований контентной валидности, которая понимается как степень соответствия содержания методики теоретической модели изучаемого феномена. Каждый из четырёх блоков отражает отдельный аспект концептуальной схемы исследования: прокрастинацию как поведенческое проявление, физическую эргономику, пространственно-социальную организацию рабочей среды, а также субъективную продуктивность и комфорт. В первый блок включены вопросы, описывающие демографические и профессиональные характеристики респондентов (1–5), что позволяет дать общую характеристику выборки. Кроме того, в него входят основные показатели трудовой прокрастинации: общая частота откладывания задач, оцениваемая по пятибалльной шкале (вопрос 6), типы задач, наиболее склонные к откладыванию (вопрос 7), оценка временных потерь в течение рабочего дня (вопрос 8), а также субъективно значимые причины прокрастинации (вопрос 9). Дополнительный вопрос 10 направлен на выявление представлений респондента о влиянии организации рабочего места на продуктивность, что позволяет связать поведенческие проявления прокрастинации с предполагаемым воздействием факторов рабочей среды.

Второй блок «Физическое обустройство рабочего места» детализирует характеристики домашнего рабочего места как физической системы. Вопрос 11 о типах поверхности, которая используется в ходе работы (отдельный стол, диван, кровать и т.д.). Данный вопрос позволяет оценить базовые эргономические характеристики рабочего места. Далее вопрос 12 даёт возможность узнать о наличии или отсутствии рабочего кресла с регулировками, что напрямую влияет на физическое удобство рабочего места. Вопрос 13 уточняет положение монитора относительно глаз, вопрос 14 фиксирует время, проведенное в одном положении, вопрос 15 оценивает освещенность рабочего места.

Третий блок вопросов «Организация пространства и отвлечения» описывает структуру домашней среды и рабочего места, а также взаимосвязь с внешними отвлекающими факторами. Вопрос 17 фиксирует положение тела субъекта труда во время работы, а вопрос 18 позволяет оценить респондентам, как это влияет на их продуктивность. Данные вопросы позволяют делать выводы о взаимосвязи эргономики рабочего пространства и субъективным восприятием эффективности труда. Вопросы 19-22 составлены с целью выявления триггеров, которые могут отвлекать субъекта труда от работы и изучения того, как они влияют на отвлечения. Эти вопросы позволяют делать выводы о визуальных стимулах, а также об эффективности организации домашнего рабочего пространства и его эргономичности.

Четвёртый блок вопросов «Восприятие комфорта и связь с продуктивностью» описывает физический дискомфорт и продуктивность работника. Вопрос 23 выделяет участки тела человека, которые испытывают физический дискомфорт после работы. Вопрос 24 фиксирует время, необходимое для «входа» в рабочий режим утром, что может рассматриваться как поведенческий индикатор саморегуляции и потенциальной утренней прокрастинации. Вопрос 25 оценивает ожидаемый прирост продуктивности при улучшении эргономики (градации от «незначительно» до «на 50% и более»), позволяя судить о субъективной значимости эргономических факторов как ресурса повышения эффективности. Вопрос 26 содержит задачу указать главный фактор домашнего рабочего места, который больше всего мешает фокусу внимания (неудобная мебель, отвлечения на семью/домашних животных, плохое освещение, отсутствие чёткой границы между работой и домом), что помогает выделить ведущие барьеры для концентрации на решении профессиональных задач именно в удалённом формате.

В опросе приняли участие 20 респондентов (11 женщин и 9 мужчин), которые отвечали на 26 вопросов. Распределение респондентов по профессиональному направлению показывает, что в выборке доминируют специалисты в области веб-дизайна (50%), графические дизайнеры составляют 35%, а представители UI/UX-дизайна 15%.

Возраст респондентов варьируется от 18 до 49 лет (рис. 2), при этом средний возраст выборки составляет около 28 лет. Основную группу участников составляют молодые специалисты в возрасте 22–30 лет (15 из 20 человек, 75%), что отражает типичную возрастную структуру профессионального сообщества веб- и графических дизайнеров. Профессиональный стаж респондентов находится в диапазоне от 1 до 22 лет, средний стаж составляет около 5,7 года, при этом большинство участников имеет опыт работы не более 10 лет, что позволяет отнести выборку преимущественно к категории специалистов с малым и средним трудовым стажем.

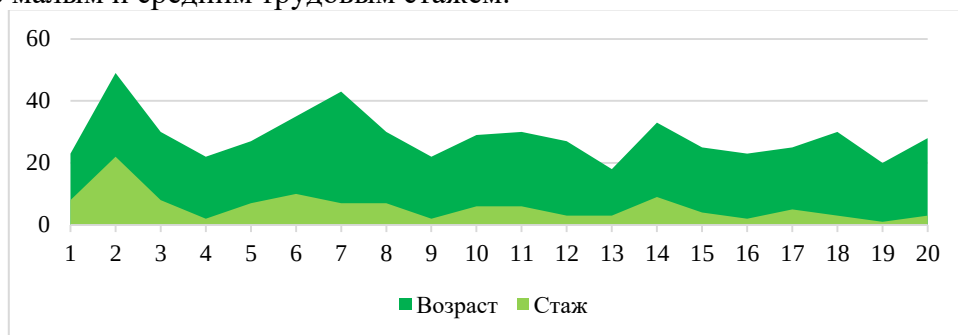


Рис. 2. Соотношение возраста и стажа работы дизайнером, лет

Анализ уровня прокрастинации (рис. 3) показывает, что значительная доля респондентов (7 человек, 35%) оценивает её как частую (оценка 4) и периодическую (7 человек, 35%, оценка 3), при этом также присутствует значительная группа, указывающая на постоянное откладывание задач (4 человека, 20%, оценка 5). Лишь незначительное число участников отмечает редкие проявления прокрастинации (2 человека, 10%, оценка 2). Также стоит отметить, что никто из опрошенных не отметил, что вообще не откладывает важные дела. Это свидетельствует о том, что прокрастинация является устойчивой и распространённой характеристикой профессиональной деятельности веб-дизайнеров, влияющей на выполнение рабочих задач.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что прокрастинация в данной выборке носит не случайный, а системный характер и проявляется у большинства респондентов, хотя степень выраженности ее различается. Преобладание средних и высоких значений указывает на устойчивость данного поведения в профессиональной повседневности веб-дизайнеров.

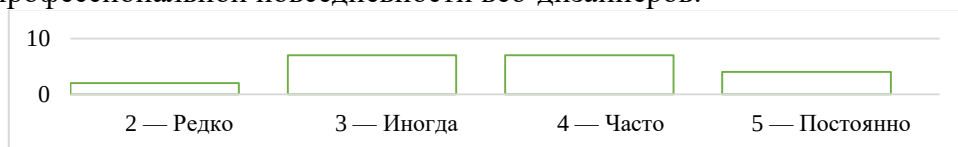


Рис. 3. Субъективная оценка периодичности откладывания дел, чел.

Результаты, отражающие временные потери (рис. 4), демонстрируют, что значительная часть респондентов теряет от одного

до двух часов рабочего времени в день (7 человек, 35%), а также более двух часов (7 человек, 35%). Меньшая доля указывает на потери в диапазоне от 30 до 60 минут (6 человек, 30%). Респондентов, которые теряют менее 30 минут в день, не выявилось. Таким образом, прокрастинация имеет не только субъективное, но и выраженное поведенческое проявление, приводящее к существенным временным затратам и снижению общей эффективности труда.

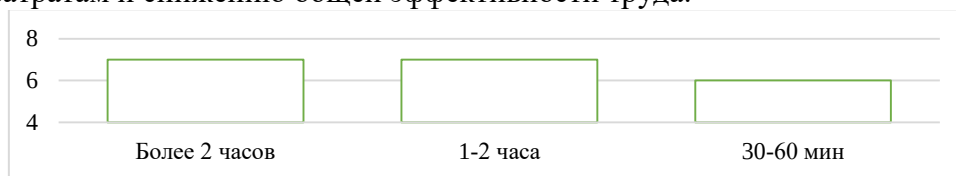


Рис. 4. Субъективная оценка временных потерь респондентов из-за прокрастинации, чел.

Оценка влияния организации рабочего места на продуктивность (рис. 5) показывает, что большинство респондентов отмечает умеренное (7 человек, 35%) и значительное (6 человек, 30%) влияние данного фактора, а также присутствует группа, считающая его критически важным (5 человек 25%). Незначительная часть участников указывает на слабое влияние (2 человека 10%). Таким образом, можно заключить, что эргономические условия домашнего пространства выступают важным фактором продуктивности в условиях удалённого формата работы.

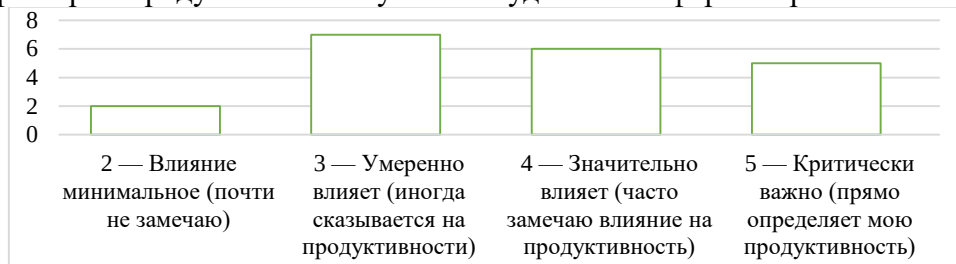


Рис. 5. Оценка влияния организации рабочего места на продуктивность, чел.

Анализ физического состояния после длительной работы выявляет (рис. 6), что наиболее распространённым видом дискомфорта являются боли в области шеи и плеч (12 чел., 60%), которые отмечает большинство респондентов. Также фиксируются жалобы на дискомфорт в спине (5 чел., 25%) и напряжение глаз (2 чел., 10%), при этом лишь 1 участник (5% выборки) не испытывает физических неудобств. Данные результаты указывают на недостаточную эргономическую оптимизацию рабочих мест и её прямое влияние на физическое состояние специалистов.

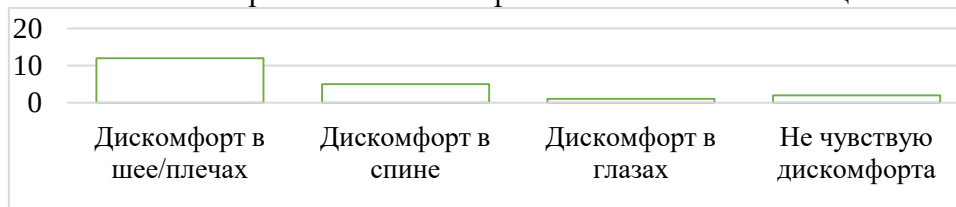


Рис. 6. Субъективная оценка физического состояния после длительной работы, чел.

Оценка потенциального роста продуктивности при улучшении эргономики рабочего пространства (рис. 7) свидетельствует о том, что, что большинство респондентов ожидает увеличение эффективности в диапазоне от 20% до 50%, (9 человек, 45%) а также другая доля предполагает рост на 50% и более (5 человек, 25%). Лишь 1 участник считает возможные изменения незначительными. Это свидетельствует о высокой субъективной значимости эргономических факторов и их потенциале как ресурса повышения продуктивности.

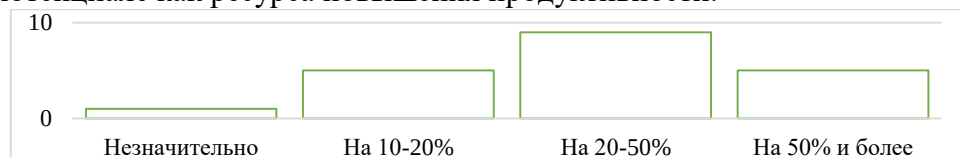


Рис. 7. Оценка потенциального роста продуктивности при улучшении эргономики рабочего пространства, чел

Анализ факторов, мешающих концентрации внимания, показывает, что наибольшее влияние оказывают отвращения со стороны членов семьи и домашних животных (40%), а также отсутствие чёткой границы между работой и личной жизнью (35%). Неудобная мебель также выступает значимым фактором (25%), однако уступает по влиянию социальным и организационным аспектам. Полученные данные подтверждают, что прокрастинация в условиях удалённой работы обусловлена не только физическими параметрами среды, но и особенностями её психологической и социальной организации.

Итак, представленные результаты исследования отражают целый спектр актуальных проблем современных веб-, графических и UI/UX-дизайнеров, работающих из дома. Авторская анкета была сконструирована как инструмент первичной психодиагностики условий удалённой работы дизайнеров, в котором каждая группа вопросов соотнесена с определённым блоком теоретических представлений о прокрастинации и эргономике рабочего пространства. Ограничениями проведенного исследования являются небольшой объём выборки, субъективный характер самооценок и отсутствие объективных показателей продуктивности. Вместе с тем, подтверждено, что структура анкеты обеспечивает достаточный содержательный охват ключевых аспектов исследуемого феномена и создаёт основу для последующих статистических проверок надёжности и валидности методики исследования на более масштабных выборках.

Проведённое исследование носило пилотный характер и было направлено не только на первичную диагностику изучаемых взаимосвязей, но и на апробацию разработанной анкеты. Полученные результаты опроса дали возможность оценить ясность и актуальность разработанных вопросов. В процессе исследования выявлены избыточные вопросы, которые перегружают анкету. Вместе с тем,

определены вопросы, которые следовало бы включить в следующие итерации опроса для фиксации исследования новых взаимосвязей и их последующей обработки и детализации. Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что пилотное исследование является важным этапом для разработки валидного инструмента. Данный инструмент даст возможность для комплексной оценки взаимосвязей между эргономическими аспектами домашнего рабочего пространства веб-, графических и UI/UX дизайнеров и уровнями прокрастинации, частоты физического дискомфорта и других исследуемых показателей.

Стоит отметить, что на данном этапе пилотного исследования, полученные данные носят описательный характер. В следующих итерациях предполагается более детальный статистический анализ. Для подтверждения влияния параметров рабочего пространства на уровень прокрастинации, изучаемых субъектов труда, предполагается проведение корреляционного и регрессионного анализа. Данный анализ даст возможность перейти от описания общих тенденций к более глубоким, статистически подтверждённым объяснениям.

Таким образом, исследование показало, что большинство веб-, графических и UI/UX дизайнеров регулярно сталкиваются с откладыванием рабочих задачи, что приводит к временным потерям и снижению продуктивности труда. Также исследование выявило, что респонденты воспринимают эргономику и организацию домашнего рабочего пространства как важный фактор их эффективности. Эти данные указывают на необходимость дальнейшего более детального изучения данной проблематики на более широкой выборке, а также с внесением коррективов в разработанную анкету. Такое исследование даст возможность разработки практических мер по улучшению эргономики домашнего рабочего пространства, с целью повышения продуктивности и снижения уровня прокрастинации, для субъектов труда, ведущих свою рабочую деятельность в удалённом формате.

Список литературы

1. Апенько С. Н. Организация удаленных рабочих мест в период пандемии: сравнительный анализ оценок сотрудников и руководителей // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2021. №4. С. 46–53.
2. Белова О.Л., Панин В.И., Рудченко П.В., Артемова В.А. Организация рабочего места для удаленной работы в современных условиях // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2023. №3. С. 80–84.
3. Дизайнеры: рынок, навыки и тренды 2024 // Нетология. URL: <https://netology.ru/blog/10-2024-designers> (дата обращения: 10.04.2026).
4. Ковылин В.С. Теоретические основы прокрастинации. М.: Психология, 2011. 189 с.
5. Кормачева И.Н., Клепикова Н.М. Прокрастинация: феномен и научная проблема // Системная психология и социология. 2019. №4 (32). С. 18–29.

6. Королева А.С., Клейменова А.Ю. Феномен прокрастинации в отечественной и зарубежной литературе // Вестник магистратуры. 2017. №10 (73). С. 50–53.
7. Обзор ИТ-рынка и цифровых профессий // ITRN. URL: <https://www.itrn.ru/review/detail.php?id=212341> (дата обращения: 09.04.2026).
8. Слободянюк М.С., Чабаненко С.В. Феномен прокрастинации: теоретическое обоснование, анализ исследований и влияние на человека // Научные известия. 2022. №26. С. 124–126.
9. Слученкова К.А. Прокрастинация: особенности дефиниций и психологическое содержание // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 4А. С. 18–26.
10. Труд вышел из офисов // Коммерсантъ. 2025. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8295770> (дата обращения: 05.04.2026).
11. Удалённая работа: статистика и тенденции // Т–Ж. URL: <https://t-j.ru/remote-work-stat/> (дата обращения: 10.04.2026).
12. Steel P. L. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review. // Psychological Bulletin. 2007. №. 133 (1). P. 65–94.

Об авторах:

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

СИДОРОВ Никита Вадимович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: web.sidorov@mail.ru

Analysis of the results of the pilot study web designers using a questionnaire «home ergonomics and procrastination»

N.N. Demidenko, N.V. Sidorov

Tver State University, Tver

Presents the results of an empirical study of the professional activities of remote workers based on the developed questionnaire. The article discusses interactive remote control systems at the workplace and the expanding opportunities for web designers, graphic designers, and UI/UX designers. Based on the results of the questionnaire survey «Ergonomics at Home and Procrastination», the article describes the features of organizing a home workspace for this type of work, which affect productivity and the tendency to procrastinate. The article identifies and describes the level and subjective frequency of procrastination, the loss of working time, and the key characteristics of organizing a home workspace.

Keywords: *occupational psychology, workplace ergonomics, procrastination, remote work, and web designers.*

Принято в редакцию: 28.11.2025 г.

Подписано в печать: 06.07.2026 г.

Влияние стиля руководства на вовлеченность сотрудников в организации

Н.В. Копылова, Д.А. Ясемчик

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматривается влияние различных стилей руководства на уровень вовлеченности сотрудников в организацию. Анализируются основные стили руководства, их преимущества и недостатки с точки зрения долгосрочной мотивации персонала. На основе эмпирических данных выявляются наиболее эффективные подходы, способствующие повышению удовлетворенности работой и вовлеченности, что прямо влияет на производительность и устойчивое развитие компании. Выделены ключевые факторы в поведении руководителя, влияющие на вовлеченность, разработаны рекомендации для ее повышения. Работа может быть полезна для руководителей и HR-специалистов, стремящихся оптимизировать управление персоналом.

Ключевые слова: вовлеченность персонала, лояльность, стиль руководства, лидерство.

В современном мире бизнеса, характеризующемся высокой турбулентностью рынка, кадровым дефицитом и растущей конкуренцией, компании все чаще смещают фокус внимания с поиска «золотых слитков» – уникальных специалистов – на удержание и раскрытие потенциала уже имеющихся сотрудников. Ключевым ресурсом, определяющим устойчивость и конкурентоспособность организации, становится вовлеченность персонала.

Вовлеченность – комплексное состояние сотрудника, которое состоит из трех ключевых компонентов: когнитивного (осознание значимости работы), эмоционального (позитивные чувства к организации) и поведенческого (активное участие, проявление инициативы). Это многомерная мотивационная концепция, отражающая вложение физической, умственной и эмоциональной энергии сотрудника в трудовую деятельность [14, с. 700]. Интерес к изучению вовлеченности вызван ее значительным влиянием на организационные результаты: повышение энтузиазма, увеличение активности и готовности перевыполнять задачи, снижение текучести кадров и рост производительности, что ведет к процветанию компании и развитию бизнеса [8].

Организации стремятся к высокой вовлеченности сотрудников не просто как к модному HR-тренду, а как к прагматичному инструменту достижения бизнес-целей. Вовлеченный сотрудник – это не просто исполнитель, закрывающий вакансию. Это человек, эмоционально и

интеллектуально привязанный к компании, который прилагает дополнительные усилия, инициативен и разделяет цели бизнеса. Многочисленные исследования подтверждают, что высокий уровень вовлеченности прямо коррелирует с ростом производительности труда, снижением текучести кадров, уменьшением числа ошибок и, как следствие, повышением лояльности клиентов и прибыльности компании [1]. В условиях, когда издержки на замену сотрудника могут достигать годового бюджета его заработной платы, удержание и мотивация команды становятся критическими факторами выживания [2].

Существуют разнообразные методы и подходы к измерению и диагностике вовлеченности, основанные на исследованиях международных и российских компаний. Эти подходы отличаются используемыми показателями, ключевыми факторами и шкалами оценки. Для оценки вовлеченности обычно применяются устные и письменные опросы сотрудников и менеджеров. Однако на практике вовлеченность часто отождествляют с лояльностью. Лояльность и вовлеченность сотрудников – два фундаментальных понятия в области управления человеческими ресурсами, однако они различаются по своей сути, проявлениям и влиянию на организацию [11, с. 128].

Лояльность сотрудников – это стабильное эмоциональное и рациональное отношение к организации, выражающееся в готовности оставаться в компании на длительный срок и поддерживать ее ценности [15, р. 64]. Лояльность характеризуется приверженностью, желанием защищать интересы работодателя и уменьшением вероятности увольнения [16].

Вовлеченность сотрудников – это степень эмоциональной, когнитивной и физической включенности в работу [14, с. 696]. Вовлеченность проявляется в энергичном и инициативном поведении, стремлении достигать высоких результатов, чувстве удовлетворенности и сопричастности к организационным целям [18, р. 74].

Эти два понятия различаются по характеру процесса. Лояльность – это преимущественно пассивная эмоциональная привязанность и долгосрочная ориентация на организацию. Вовлеченность – активное состояние мотивации и погруженности в рабочий процесс [17, р. 93–95]. Лояльный сотрудник ориентирован на сохранение отношений с работодателем и поддержание его репутации. Вовлеченный сотрудник активно повышает продуктивность, проявляет инициативу и вдохновляется задачами. Лояльность формируется на протяжении длительного времени и связана с идентификацией с организацией. Вовлеченность может изменяться под воздействием факторов рабочего окружения и личного состояния [4, с. 160]. Также стоит различать эти два понятия по влиянию на корпоративные показатели. Лояльность способствует снижению текучести кадров и укреплению корпоративной культуры. Вовлеченность ведет к повышению эффективности, качеству работы и инновационности [12, р. 210–214].

Таким образом, вовлеченность является динамическим состоянием, стимулирующим высокую продуктивность, тогда как лояльность – это устойчивое отношение, обеспечивающее кадровую стабильность. Обе концепции взаимодополняют друг друга и важны для успешного управления.

Проблема вовлеченности особенно остро стоит в логистике, где сотрудники сталкиваются с высокой операционной нагрузкой и стрессом. Вовлеченный логист проактивен и помогает компании избежать финансовых и репутационных потерь. Руководство играет ключевую роль в создании условий для вовлеченности. Стиль управления (авторитарный, демократический, либеральный, ситуативный) существенно влияет на мотивацию и отдачу сотрудников.

Данное исследование направлено на поиск факторов повышения вовлеченности персонала через призму управленческих воздействий. Компания ТЛК-Групп, специализирующаяся на логистике, имеет филиальную структуру, где стиль управления руководителем филиала критически важен для вовлеченности сотрудников. Основной вопрос исследования: как подход к управлению влияет на команду, а именно, на вовлеченность сотрудников.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между стилем управления руководителя филиала и уровнем вовлеченности менеджеров-логистов.

Под стилем руководства нужно понимать индивидуально-типические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций [13]. Основными параметрами определения стиля руководства служат следующие параметры: распределение полномочий между руководителем и руководимыми, преобладающие методы воздействия на руководимых, характер принятия решений по руководству коллективом.

Гипотеза данного исследования заключается в наличии статистически значимой связи между стилем управления руководителя филиала и уровнем вовлеченности подчиненных ему менеджеров-логистов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи*: разработать инструменты для исследования взаимосвязи стиля управления и вовлеченности; выявить наличие влияния индивидуального стиля управления на вовлеченность команды или подтвердить отсутствие такового; при подтверждении гипотезы определить, какие стили управления или их сочетание позволяют достичь наиболее высокого уровня вовлеченности сотрудников; разработать комплекс рекомендаций для руководителей, которые позволяют через трансформацию стиля управления прийти к повышению уровня вовлеченности.

Для решения поставленных задач основным методом исследования было выбрано анкетирование, которое проводилось в два этапа. На

первом этапе с помощью методики А.Л. Журавлева выявлялся преобладающий стиль руководства в коллективе. Второй этап заключался в измерении вовлеченности сотрудников исследуемых филиалов с использованием двух методик – Gallup Q12 и UWES-17. Методика Gallup Q12 фокусируется на оценке базовых потребностей сотрудников, поддержке со стороны руководства, качестве взаимодействия в команде и возможностях для профессионального роста. Несмотря на широкое применение Gallup Q12 для измерения вовлеченности, по мнению автора данного исследования, этот инструмент в первую очередь отражает уровень лояльности – эмоциональную привязанность и готовность оставаться в компании. Лояльность здесь понимается как пассивное состояние («я люблю»), то есть верность и приверженность организации.

В свою очередь, методика UWES-17 У. Шауфели и А. Бэккера измеряет три ключевых компонента вовлеченности: энергичность, энтузиазм и поглощенность деятельностью. В отличие от Gallup Q12, UWES отражает активное состояние – реальную готовность проявлять инициативу, прилагать усилия и работать на результат («я делаю»).

Таким образом, комбинирование этих двух методик позволило получить комплексное понимание драйверов вовлеченности сотрудников – от эмоциональной привязанности и лояльности до активного вовлечения в рабочий процесс.

Для выявления стиля руководства использовался опросник А.Л. Журавлева [5]. Методика удобна для электронного тестирования, что упрощает опрос территориально распределенных коллективов.

Опросник выделяет три компонента стиля руководства: директивность (Д), коллегиальность (К) и попустительство (П), соответствующие авторитарному, демократическому и либеральному стилям соответственно. Высокая директивность означает, что руководитель самостоятельно принимает решения и жестко контролирует подчиненных. Преобладание коллегиальности указывает на демократический стиль, основанный на учете мнений коллектива. Выраженное попустительство характеризует либеральный стиль с минимальным вмешательством руководителя. Модель Д–К–П позволяет определить стиль как сочетание этих компонентов.

В «чистом» виде стили практически не проявляются, часто встречаются смешанные стили. Преобладание ответов, характеризующих демократический стиль (более 12), говорит о склонности к нему. Если их меньше 12, и выбор «Д» на 3 балла больше «П», это указывает на авторитарно-демократический стиль. Если же «П» на 3 балла больше «Д», то это либерально-демократический стиль.

За основу исследования уровня вовлеченности взята методика GALLUP Q12, разработанная институтом Gallup на основе 30-летнего анализа данных миллионов сотрудников по всему миру. Опросник выделяет 12 универсальных вопросов, выявляющих эмоциональную и

профессиональную вовлеченность, которые охватывают такие факторы, как ясность задач, наличие ресурсов, признание, поддержка, возможности развития и чувство значимости работы. Сотрудники оценивают степень согласия по шкале от 1 до 5 баллов, формируя количественную оценку. Агрегированные данные позволяют выявить сильные и слабые стороны корпоративной культуры и управления, способствуя принятию обоснованных решений для повышения мотивации, снижения текучести и продуктивности. Методика доказала свою эффективность и широко применяется в международных и российских компаниях для системного управления персоналом.

Дополнительно к тесту GALLUP Q12 испытуемым давался тест UWES-17 для оценки активной вовлеченности сотрудников через их энергию, эмоциональный настрой и степень погруженности в рабочий процесс. Тест UWES-17 отражает три параметра: энергичность, энтузиазм и поглощенность. *Энергичность* (vigor) отражает уровень энергии, работоспособности и настойчивости сотрудника. Высокие значения характеризуют большую готовность прилагать усилия, высокий запас энергии и устойчивость при трудностях. Низкие – указывают на недостаток мотивации и энергии, а также низкую стойкость. *Энтузиазм* (dedication) отражает эмоциональную привязанность и значимость работы для сотрудника. Высокие показатели связаны с чувством гордости, вдохновения, причастности и внутренней мотивацией. Низкие значения свидетельствуют о слабой приверженности и отсутствии удовлетворения от работы. *Поглощенность* (absorption) характеризует состояние полного погружения в работу, при котором время может восприниматься искаженно, а сам процесс приносит радость и удовлетворение. Высокие показатели ассоциируются с состоянием «потока», полной концентрацией и желанием продолжать работу. Низкие – с невозможностью ощутить такое глубокое вовлечение.

Таблица 1
 Результаты измерения вовлеченности сотрудников и стилей руководства
 коллективом

Филиал	Индекс лояльности Q12	Индекс вовлеченности UWES-17	Степень выраженности стиля управления		
1	79	52	15	5	3
2	85	78	2	16	1
3	83	85	10	13	2
4	77	76	6	13	4
5	55	42	4	6	11
6	48	35	6	2	10
7	89	88	8	15	4
8	52	45	8	10	12
9	58	49	5	8	9
10	91	92	8	16	3

Объектом исследования были выбраны 10 региональных представительств компании ТЛК-Групп. В каждом представительстве от 3 до 15 менеджеров. Каждый филиал (региональное представительство) возглавляет руководитель филиала. Общее количество испытуемых составило 47 человек.

Результаты исследования представлены в табл. 1. В целях обеспечения конфиденциальности, филиалы или названия городов, в которых они расположены заменены порядковыми номерами от 1 до 10.

Для математического подтверждения выводов необходимо рассчитать коэффициенты корреляции Пирсона (r), которые покажут силу и направление связи между стилями управления и показателями вовлеченности (Q12 и UWES-17). В табл. 2 представлены расчеты, выполненные на основе полученных данных.

Таблица 2

Матрица коэффициентов корреляции стиля управления и вовлеченности

Показатель	Авторитарный стиль	Демократический стиль	Либеральный стиль
Лояльность (Gallup Q12)	+0,48	+0,91	-0,89
Вовлеченность (UWES-17)	-0,08	+0,96	-0,85

Проинтерпретировав результаты, можно прийти к следующему математическому обоснованию выводов:

1. *Демократический стиль – главный драйвер вовлеченности* ($r \approx 0,9$). Наблюдается сильная положительная корреляция со всеми видами вовлеченности. Коэффициент +0,96 для UWES-17 математически доказывает, что демократизация управления «зажигает» энергию и энтузиазм в сотрудниках.

2. *Либеральный стиль – Зона риска* ($r \approx -0,8$). Сильная отрицательная корреляция. Рост либеральных черт в руководстве приводит к закономерному и быстрому падению как лояльности, так и активности. Это подтверждает вывод о деструктивности «управленческого вакуума».

3. *Авторитарный стиль – парадокс «стабильности без драйва»*. Корреляция этого стиля управления с результатами тестирования методикой Gallup Q12 умеренная (+0,48). Это говорит, что при авторитарном стиле управления сотрудники могут оставаться лояльными (из-за страха перемен или четких правил). При этом корреляция с результатами тестирования UWES-17 близка к нулю (-0,08). Это доказывает, что авторитарный стиль никак не способствует росту внутренней энергии и проявлению инициативы.

Полученные данные репрезентативны. Коэффициенты выше 0,7 (по модулю) считаются признаком сильной связи. Таким образом, гипотеза о том, что существует *прямая зависимость между стилем управления и вовлеченностью сотрудников*, подтверждена математически.

На основании табл. 1, 2 можно сделать несколько обоснованных выводов о связи стиля управления и вовлеченности персонала.

Филиалы с более высоким индексом вовлеченности характеризуются более выраженным демократическим стилем управления и умеренным уровнем авторитарности. При этом степень либерального стиля в этих случаях невысока, что свидетельствует о необходимости баланса между вниманием к сотрудникам и поддержанием определенной структуры.

Филиалы с более низким уровнем вовлеченности имеют более высокий показатель либерального стиля, при этом демократический стиль выражен слабее, а авторитарный стиль – на среднем уровне. Это может указывать на то, что недостаток активного лидерства и структурированности приводит к снижению вовлеченности.

При анкетировании сотрудники с высокой вовлеченностью часто описывали своих руководителей как участвующих, доступных, находящихся в контакте, умеющих найти подход к каждому. Такие характеристики соответствуют демократическому стилю с элементами авторитарности – когда руководитель активно вовлечен, но при этом поддерживает структуру и порядок.

Напротив, менее вовлеченные сотрудники часто воспринимали своих руководителей как отстраненных, недостаточно активных в коммуникации, либо чрезмерно либеральных, что могло создавать ощущение неопределенности и отсутствия руководства.

На основе полученных данных можно спрогнозировать эффект от преобладающего стиля управления на вовлеченность в долгосрочной перспективе.

Таблица 3

Эффект различных стилей управления в долгосрочной перспективе

Стиль управления	Долгосрочный эффект	Влияние на вовлеченность
Коллегиальный (демократический)	Формирование самообучающейся организации. Высокая адаптивность команды в кризисы	<i>Максимальное:</i> высокие показатели и по Gallup Q12, и по UWES
Директивный (авторитарный)	Выгорание ключевых сотрудников, высокая текучесть «танантов», деградация инициативы до простого исполнения приказов	<i>Низкое:</i> возможна краткосрочная результативность при полном отсутствии внутренней энергии
Либеральный (попустительский)	Размывание стандартов качества, внутренняя разобщенность, потеря связи с целями компании	<i>Крайне негативное:</i> падение лояльности и вовлеченности из-за высокой неопределенности

В результате проведенного исследования авторы приходят к следующим выводам.

1. Подтвердилась прямая зависимость между стилем управления и вовлеченностью сотрудников: анализ показал, что индивидуальный стиль руководителя является определяющим фактором состояния команды. Установлено, что демократический стиль (филиалы 3, 7, 10) демонстрирует наиболее сбалансированные показатели: высокий уровень как эмоциональной лояльности (Gallup Q12 > 85%), так и деятельной вовлеченности (UWES-17 > 85%). Сотрудники в таких коллективах не просто преданы организации, но и готовы проявлять сверхнормативную активность.

2. При преобладающем авторитарном стиле управления сотрудники остаются лояльными, но не проявляют активность и инициативу. Показателен пример филиала №1 (высокий показатель теста Gallup Q12 – 79% при низком UWES-17 – 52%). Это подтверждает гипотезу о том, что авторитарный стиль способен сформировать приверженность компании через дисциплину и стабильность, но подавляет внутренний драйв. Сотрудники остаются в компании (лояльны), но работают строго в рамках инструкций, без «энергичности» и «энтузиазма», что в долгосрочной перспективе ограничивает инновационный потенциал организации.

3. Результаты исследования одного и того же коллектива двумя методиками (Q12 и UWES-17) демонстрируют парадоксальную ситуацию: лояльность сотрудников не тождественна их реальной отдаче. Лояльный коллектив при «мягком» менеджменте чаще всего стагнирует. В этой ситуации люди ценят комфорт в организации, но не готовы к дополнительным усилиям. По сути, мы фиксируем подмену деятельной вовлеченности удобным конформизмом. Подлинная вовлеченность требует синхронизации эмоциональной привязанности с операционной активностью.

4. Наивысшие показатели по шкалам «Энергичность» и «Поглощенность» демонстрируют коллективы, где руководитель сочетает демократический стиль (коллегialность по А. Л. Журавлеву) с элементами наставничества. Это создает баланс между психологическим комфортом и профессиональным вызовом.

5. Исследование выявило низкий уровень и лояльности и вовлеченности в филиалах с преобладанием либерального (попустительского) стиля управления (филиалы 5, 6, 8). Отсутствие четких ориентиров и поддержки со стороны лидера приводит к «двойному провалу»: сотрудники теряют и эмоциональную связь с брендом (лояльность), и смысл в активном труде (вовлеченность). Это доказывает, что отсутствие четкого управления более губительно для команды, чем жесткий контроль.

6. Наилучшие результаты (как пример – филиал №10) достигаются при доминировании демократического стиля в сочетании с

умеренным использованием авторитарных методов для фиксации границ и ответственности. Такое сочетание позволяет достичь максимальной поглощенности деятельностью, когда цели компании воспринимаются сотрудником как личные.

7. Для повышения эффективности бизнеса недостаточно работать только над лояльностью («удержанием»). Трансформация стиля управления в сторону коллегиальности и поддержки является инструментом прямого влияния на «энергию» персонала [7]. Рекомендуется внедрение программ переподготовки руководителей, направленных на развитие навыков фасилитации и делегирования, что позволит перевести персонал из состояния «присутствия» в состояние «активного созидания».

На основе проведенного исследования авторы могут предположить ключевые факторы в поведении руководителя, влияющие на вовлеченность и лояльность сотрудников:

1. *Информационная открытость.* Высокие показатели лояльности и вовлеченности имеют филиалы с развитой обратной связью и ясным пониманием целей. Это фундаментально по Gallup Q12 – сотрудники должны четко понимать, к чему стремится организация.

2. *Степень автономности.* Возможность влиять на процесс работы способствует энтузиазму. В филиалах с высоким индексом вовлеченности (например, 3, 7, 10) выражен демократический стиль управления (13–16 баллов), что поддерживает автономность сотрудников.

3. *Ресурсы и поддержка.* Гарантированное обеспечение ресурсами и четкая позиция руководства по защите интересов сотрудников приводят к росту вовлеченности и лояльности [10, с. 39]. Эта зависимость подтверждается опытом филиалов 7 и 10.

4. *Личный пример лидера.* Эмоции и настроение руководителя – как позитивные, так и негативные – передаются подчиненным, формируя общий эмоциональный климат в коллективе и напрямую влияя на мотивацию, вовлеченность и производительность сотрудников. Руководители, наиболее яркие в эмоциональном плане и вызывающие живой отклик у команды, получают четкую обратную связь, подтверждающую положительный эффект эмоционального «заражения» [3, с. 51–53]. Этот феномен проявляется особенно ярко при сочетании умеренного авторитарного и выраженного демократического стилей управления. Подтверждением служат данные по филиалам с высокими индексами обоих стилей, например, в филиале 7 индекс авторитарного стиля составляет 8, а демократического – 15.

Вовлеченность сотрудников – ключевой фактор успеха любой организации. Для ее формирования руководителю важно выстраивать особый стиль управления, основанный на понимании команды и поддержке каждого ее члена. Выделим *основные рекомендации, которые помогут повысить вовлеченность сотрудников*, следовательно, и эффективность работы:

1. *Индивидуальный подход к сотрудникам.* Руководитель, обладающий способностью диагностировать индивидуальные особенности подчинённых – включая профессиональные компетенции, зоны роста и мотивационные паттерны, – может реализовать принцип оптимального делегирования [6, с. 115]. Распределение задач в соответствии с выявленными компетенциями не только максимизирует эффективность выполнения рабочих процессов, но и укрепляет психологическую вовлечённость сотрудников, что позитивно отражается на общей результативности организации.

2. *Личный пример и высокий стандарт эффективности.* Собственная результативность и профессионализм вдохновляют сотрудников следовать за лидером, создавая культуру ответственности и стремления к успеху [3].

3. *Поддержка обучения и развития.* Важной частью управления является инициатива по развитию персонала – как вертикальному (карьерный рост и углубление специализации), так и горизонтальному (расширение навыков в смежных областях). Наставничество с стороны руководителя усиливает доверие и помогает раскрыть потенциал каждого [6, с. 118].

4. *Открытость и конструктивная коммуникация.* Создание атмосферы, в которой сотрудники чувствуют себя услышанными, способствует укреплению доверия и вовлеченности. Руководитель должен активно поощрять обмен мнениями, воспринимать обратную связь и открыто реагировать на конструктивную критику.

5. *Публичное признание достижений.* Регулярное отмечание как общих успехов, так и индивидуальных достижений служит мощным мотивирующим фактором. Это формирует культуру признания и усиливает командный дух.

6. *Забота об атмосфере в команде.* Лидер следит за отношениями внутри коллектива, своевременно реагирует на потенциальные конфликты и искренне интересуется жизнью сотрудников за пределами работы. Такая поддержка повышает удовлетворенность и укрепляет лояльность.

7. *Расширение зоны ответственности сотрудников.* Делегирование ответственности вместо простого распределения задач позволяет сотрудникам проявлять инициативу и принимать решения самостоятельно. Управление по результатам освобождает от микроменеджмента и способствует развитию субъектности [6, с. 117].

8. *Регулярные индивидуальные встречи.* Формат 1:1 не должен ограничиваться отчетностью. Это инструмент для развития, обсуждения целей, выявления и устранения барьеров. Такие встречи укрепляют доверие и повышают мотивацию.

9. *Стимулирование интеллектуальных вызовов.* Задачи, требующие выхода из зоны комфорта, помогают поддерживать энергию

и интерес к работе, развивают навыки и способствуют профессиональному росту [9, с. 48].

10. Развитие эмоционального интеллекта руководителя. Отслеживание уровня вовлеченности команды важно для предотвращения выгорания. Руководитель должен понимать эмоциональное состояние сотрудников и создавать условия для поддержания баланса между нагрузкой и восстановлением.

Фокус на этих управленческих принципах поможет сформировать в коллективе атмосферу доверия, развития и высокой вовлеченности – безусловную основу для достижения стратегических целей компании.

Список литературы

1. Александрова Н.А. Повышение степени удовлетворенности трудом как направление кадровой политики организации // Аграрное образование и наука. № 2. 2016. 5 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-stepeni-udovletvorennosti-trudom-kak-napravlenie-kadrovoy-politiki-organizatsii?ysclid=mn8xl505ff147009652>
2. Выгорание и неудовлетворенность работой стали глобальными трендами [Электронный ресурс] URL: <https://postnews.ru/n/29146>
3. Гоулман Д., Боярцис Р. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта: практическое пособие / Гарвардская школа бизнеса. М.: Альпина Паблишер, 2016. 301 с.
4. Долженко Р.А. Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Вестник АГАУ. 2014. №9 (119). С. 157–162. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-loyalnost-vovlechennost-personala-utochnenie-i-konkretizatsiya-ponyatiy>
5. Журавлев А.Л. Стиль руководства для управления социально–психологическим климатом производственного коллектива // Социально–психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие /ред. Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова. М.: Изд–во Института Психотерапии, 2002. С. 323–328.
6. Карпов А.Б., Базаров Т.Ю. Взаимосвязь компетенций руководителя и вовлеченности сотрудников. Социальная психология и общество, 15(1), 2021, С. 112–126. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150107>
7. Козарезова Е.И. Влияние стиля управления руководителя на уровень вовлеченности сотрудников // Human Progress. 2019. Том 5. Вып. 7. URL: http://progresshuman.com/images/2019/Tom5_7/Kozarezova.pdf
8. Кутузова Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога–психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 213 с.
9. Магура М.И. Приверженность работников своей организации: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 150 с.
10. Соломанидина Т., Соломанидин А. Лояльность – путь к эффективности // Нормирование и оплата труда в промышленности. 2008. № 3. С. 36–47.
11. Уткина Д.О., Ильшева М.А. Понятия удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала и их связь с результирующими показателями деятельности компании // «Российские регионы в фокусе перемен: сборник

- докладов в двух томах» (18–20 ноября 2021 г., Екатеринбург). Т. 2. Екатеринбург: УрФУ, 2022. С. 126–131
12. Bakker A.B., Demerouti E. Towards a model of work engagement // Career Development International. 2008. V. 13(3), P. 209–223. URL: <https://peopleful.io/Job-Demands-Resource-Model-research.pdf>
 13. Harter J.K., Schmidt F.L., Hayes T.L. Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis // Journal of Applied Psychology. 2002. V. 87(2). DOI: 10.1037/0021-9010.87.2.268
 14. Kahn W.A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work // Academy of Management Journal. 1990. №33(4). P. 692–724. DOI: 10.2307/256287 URL: <https://cygnetinstitute.org/wp-content/uploads/2021/02/William-Kahn-Employee-Engagement.pdf>
 15. Meyer J.P. & Allen N.J. A three-component conceptualization of organizational commitment // Human Resource Management Review. 1991. V. 1(1). P.61–89.
 16. Robinson D., Perryman S., & Hayday S. The Drivers of Employee Engagement. Institute for Employment Studies. 2004 URL: https://www.academia.edu/62391721/The_drivers_of_employee_engagement
 17. Schaufeli W.B., Bakker A.B. Work engagement: The measurement of a concept // Gedrag & Organisatie, 2004. 17(2). P. 89–112.
 18. Schaufeli W.B., Salanova M., Gonzalez-Romá V. & Bakker A.B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // Journal of Happiness Studies, 20023(1). P. 71–92.

Об авторах:

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

ЯСЕМЧИК Дмитрий Александрович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: dyasemchik@mail.ru

The influence of leadership style on employee engagement in an organization

N.V. Kopylova, D.A. Yasemchik

Tver State University, Tver

Examines the impact of different leadership styles on the level of employee engagement in the organization. It analyzes the main leadership styles, their advantages, and disadvantages in terms of long-term staff motivation. Based on empirical data, the article identifies the most effective approaches that contribute to increased job satisfaction and engagement, which directly affects the productivity and sustainable development of the company. The article highlights the key factors in a leader's behavior that influence engagement and provides recommendations for improving it. This work can be useful for managers and HR professionals who aim to optimize their staff management practices.

Keywords: *staff engagement, loyalty, leadership style, leadership.*

Педагогическая психология.
психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 159.944.4:796-057.875

Doi: 10.26456/vtspyped/2026.3.050

Ситуативно-уровневые модели саморегуляции студентов-спортсменов в кризисных ситуациях соревнований

М.А. Крылова, Н.А. Федорова

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлены результаты качественного исследования эмоционального опыта и когнитивно-поведенческих шаблонов саморегуляции у студентов-спортсменов (N=52). На основе двухэтапного контент-анализа рефлексивных отчетов выявлена типология кризисных ситуаций (столкновение с превосходством, критическая неудача, неконтролируемый стресс, экстремальное напряжение) и систематизирован репертуар из 16 шаблонов поведения. Частотный анализ показал доминирование активных поведенческих стратегий (48%) и высокую значимость социальной поддержки (25,3% всех упоминаний). Установлена ситуативная обусловленность выбора модели саморегуляции. В качестве теоретической основы выступила теория уровневой аффективной саморегуляции (В.В.Лебединский, О.С.Никольская), позволившая интерпретировать выявленные поведенческие шаблоны как элементы целостной системы, стабилизирующей разные уровни эмоционального реагирования – от полевой реактивности до социального контроля.

Ключевые слова: психология спорта, саморегуляция, совладающее поведение (копинг), эмоциональный опыт, аффективная регуляция, качественный анализ, студенты-спортсмены, уровневый подход.

В отечественной и зарубежной психологии спорта сложилась устойчивая традиция изучения копинг-стратегий спортсменов в период соревнований как инструмента прогнозирования поведения и формирования индивидуального стиля деятельности. В отечественной психологии спорта эта проблематика разработана с позиции выявления личностных детерминант совладающего поведения (И.М.Бриль. [2]), анализа его феноменологии (К.А.Бочавер, Л.М.Довжик[1]), изучения стилей саморегуляции (П.А.Палютина и др. [7]), а также в контексте исследования ресурсной базы и психической надежности спортсменов на разных этапах профессионализации (З.Р.Совмиз[8]; Я.С.Сунцова[9]). В зарубежной психологии данная проблематика разрабатывается с позиции анализа стратегий совладания в соревновательном стрессе (Р.Питер, Т.Крокер[3]), изучения взаимосвязи перфекционизма и копинг-поведения в ситуациях спортивных неудач (Т.Овребо и др. [6]).

Исследование поведения человека в стрессовых ситуациях через анализ копинг-стратегий, несомненно, имеет преимущество, поскольку позволяет выявить такие важнейшие характеристики психической регуляции, как сознательность, произвольность и волевой контроль. Копинг-стратегии – это проявление субъектности и волевой саморегуляции спортсмена, где воля и разум играют ключевую роль в сознательном выборе способа взаимодействия со стрессовой ситуацией. Вместе с тем, человеческое поведение устроено сложнее, чем принято считать в рамках традиционного подхода. Сводить поведение в стрессе лишь к реализации сознательных копинг-стратегий, требующих произвольного контроля и рефлексии – значит игнорировать мощный пласт бессознательной эмоциональной регуляции, которая во многом определяет спонтанные реакции спортсмена.

С нашей точки зрения, понимание и прогнозирование поведения, а также выстраивание индивидуального стиля деятельности возможны лишь при комплексном исследовании как сознательных, так и бессознательных моделей эмоциональной регуляции в стрессе.

Однако изучение именно бессознательного компонента эмоциональной саморегуляции сегодня затруднено в связи с отсутствием *специализированной* теоретической базы, *адаптированной для задач спортивной психологии*. Однако такой базой могла бы стать теория уровней эмоциональной регуляции В.В. Лебединского, которая, как правило, применяется в контексте анализа поведения детей с особенностями развития (например, РАС). Однако её потенциал, на наш взгляд, значительно шире, но до сих пор остаётся нереализованным в изучении эмоциональной саморегуляции спортсменов в период соревнований.

Участие в спортивных соревнованиях высокого класса (уровень кандидатов в мастера спорта, мастеров спорта и мастеров спорта международного класса) – всероссийских и международных, включая их студенческий сегмент, – представляет собой уникальную модель деятельности, где экстремальные психофизические нагрузки, высокая конкуренция и публичность результата создают перманентную ситуацию стресса. Особый исследовательский интерес представляют не рутинные тренировочные процессы, а кризисные точки спортивной карьеры – ситуации острой неудачи, фиаско, столкновения с непреодолимым превосходством или несправедливостью. Именно в этих точках происходит проверка, «обнажение» и интенсивное развитие индивидуальной системы эмоциональной саморегуляции, а приобретенный эмоциональный опыт становится ключевым фактором дальнейшего профессионального становления.

Доминирующей парадигмой в исследовании совладающего поведения в спорте долгое время остаются транзакционные модели С. Фолкмана и Р.Лазаруса [10], фокусирующиеся на когнитивной оценке стрессора и сознательном выборе стратегий совладания не только с

эмоциями, но и ситуацией в целом. Попытка преодолеть ограниченность транзакционной модели С. Лазаруса представлена, с нашей точки зрения, в работе Д.В. Люсина [5], предложившего развести понятия эмоциональной регуляции и копинга по критерию направленности воздействия – на эмоцию либо на стрессогенную ситуацию. Однако предложенное им различие, будучи важным теоретическим уточнением, также остается в рамках исследования преимущественно осознаваемых процессов.

В условиях соревнований, характеризующихся дефицитом времени и высокой интенсивностью, эмоциональный отклик (тревога, гнев, паника) часто возникает быстрее, чем какая-либо осмысленная оценка, и требует немедленной, часто автоматизированной модуляции. Поэтому особенно актуальным представляется исследование, раскрывающее не просто перечень стратегий, а внутреннюю логику, системную организацию и ситуативную обусловленность всего репертуара эмоциональных реакций, которые спортсмен бессознательно и осознанно актуализирует, сталкиваясь с разными типами кризисного опыта.

Целью данного исследования стало выявление, систематизация и интерпретация когнитивно-поведенческих и эмоциональных шаблонов саморегуляции, применяемых студентами-спортсменами для переработки кризисного эмоционального опыта в период соревнований.

Задачи:

1. Провести качественный контент-анализ нарративных отчетов для построения типологии кризисных ситуаций.
2. Выявить и классифицировать устойчивые когнитивные и поведенческие паттерны саморегуляции.
3. Провести частотный анализ для оценки распространенности различных паттернов.
4. Установить связь между типом эмоционального опыта и актуализируемыми паттернами.
5. Осуществить интегративный теоретический анализ полученной системы паттернов с использованием модели уровневого построения аффективной регуляции.

Гипотеза исследования: репертуар саморегуляции студентов-спортсменов представляет собой не набор изолированных техник, а ситуативно-обусловленную систему паттернов, направленных на стабилизацию различных уровней аффективного функционирования.

В исследовании приняли участие 52 студента (34 девушки, 18 юношей) в возрасте от 19 до 23 лет ($M = 20,1$, $SD = 1,4$), являющихся спортсменами не ниже уровня кандидата в мастера спорта и выступающих за сборные своих университетов. Виды спорта: плавание ($n=12$), лыжные гонки ($n=6$), футбол/мини-футбол ($n=12$), баскетбол ($n=6$), волейбол ($n=4$), кроссфит ($n=2$), конькобежный спорт ($n=3$), тяжелая атлетика ($n=5$), смешанные единоборства ($n=2$). Выборка была

сформирована методом целевого отбора, критерием являлось наличие опыта выступления на соревнованиях всероссийского уровня и выше.

Инструменты и процедура сбора данных. Основным методом сбора эмпирического материала выступило написание нарративного отчета по заданной схеме. Участникам предлагалось описать: 1) самую эмоционально трудную соревновательную ситуацию в своей карьере, с подробным описанием контекста, событий и собственных переживаний; 2) конкретные способы и приемы (мысли, действия), которые они использовали для саморегуляции в этой ситуации и/или после нее для совладания с ее последствиями. Средний объем отчета составил 860 слов. Процедура проводилась анонимно, участники давали информированное согласие на использование текстов в обобщенном виде для научных целей.

Стратегия качественного анализа. Анализ данных проводился в два этапа с использованием методов качественного контент-анализа и тематического кодирования.

Первый этап: открытое кодирование текстов с целью выделения единиц анализа – законченных высказываний, описывающих либо тип ситуации, либо конкретный способ саморегуляции. На основе сходства и контраста единиц были сформированы предварительные категории.

Второй этап: уточнение и систематизация категорий. Для типологии ситуаций были выработаны четкие именованные категории с критериями. Для паттернов саморегуляции была создана кодировочная матрица, включающая наименование паттерна, его определение, поведенческие/когнитивные индикаторы и примеры из текстов. Верификация категориальной схемы проводилась путем повторного независимого кодирования 30% материала вторым кодировщиком, знакомым с методологией. Коэффициент согласия Каппа Коэна составил $\kappa = 0.81$ для категорий ситуаций и $\kappa = 0.78$ для категорий паттернов, что свидетельствует о высокой надежности анализа.

Теоретическая основа интерпретации данных. Для интеграции и осмысления выявленной системы паттернов была использована теория уровневого построения аффективной регуляции В.В.Лебединского, О.С.Никольской [4]. Согласно данной концепции, эмоциональная сфера представляет собой иерархически соподчиненную систему базовых уровней, каждый из которых решает специфическую адаптивную задачу и вносит свой вклад в целостный процесс переживания и регуляции:

Уровень полевой реактивности отвечает за наиболее примитивную, оценку интенсивности внешней стимуляции, которая обеспечивается на уровне ощущений. Это уровень сенсорного комфорта/дискомфорта, где основная задача эмоциональной регуляции – оценить безопасность ситуации на уровне организма.

Уровень динамических стереотипов обеспечивает стабильность и предсказуемость через формирование аффективных привычек и

ритуалов. Удовольствие здесь возникает от самого факта повторения и устойчивости среды, что создает базовое чувство безопасности.

Уровень экспансии – это уровень активности, направленной на преодоление препятствий. Эмоциональная окраска здесь связана с напряжением усилия и радостью достижения. Это уровень «борьбы и преодоления», наиболее близкий традиционным представлениям о спортивном характере.

Уровень эмоционального контроля интегрирует эмоциональные переживания с социальным и личностным контекстом. Это уровень сложных эмоций (гордость, стыд, чувство справедливости), где регуляция осуществляется через соотнесение с образцами, ожиданиями других и собственными ценностями.

Таким образом, эмоциональная саморегуляция в стрессе предстает не как линейный процесс сознательного выбора «правильной» копинг-стратегии, а как сложная, многомерная работа психики по стабилизации эмоциональных, когнитивных и поведенческих решений *одновременно* на нескольких уровнях. Кризисный опыт «обнажает» сбои в работе этих уровней, а применяемые спортсменом шаблоны поведения можно рассматривать как попытку восстановить их согласованную работу и вернуть целостность переживания.

Анализ отчетов позволил выделить четыре качественно различных типа ситуаций, составляющих ядро «трудного» опыта (см. табл. 1).

В ходе анализа были закодировано 63 упоминания конкретных стратегий саморегуляции, которые были объединены в 16 моделей поведения. Для наглядности и последующего анализа они были сгруппированы по доминирующей модальности (когнитивная/поведенческая) и соотнесены с уровнями аффективной регуляции (см. табл. 2).

Частотный анализ выявил следующие тенденции.

1. В репертуаре практически поровну представлены когнитивные/смешанные (52,4%) и поведенческие (47,6%) модели поведения. Однако среди трех самых частых две являются поведенческими и связаны с социальной поддержкой (тренер, семья), а одна – когнитивной (позитивный диалог).

2. Модели поведения, связанные с обращением к значимым людям (тренер, семья, команда), в сумме составляют 25,4% всех упоминаний, формируя самый крупный кластер. Это подчеркивает ключевую роль внешней регуляции и социального контекста.

На одного спортсмена в среднем приходится 4,85 различных моделей поведения (63/13), что указывает на сформированный, но ограниченный индивидуальный инструментарий.

Таблица 1
Типология кризисных ситуаций в спортивной деятельности студентов

Тип ситуации	Сущностная характеристика	Ключевые эмоции (по отчетам)	Пример из отчета
1. Столкновение с превосходством соперников	Осознание объективного или субъективного превосходства соперника/команды, восприятие ситуации как «непобедимой» еще до старта или в ключевой момент противостояния	Тревога, волнение, ощущение собственной недостаточности, чувство «давления» авторитетом	«меня поставили с абсолютной чемпионкой России... я расстроилась, потому что понимала, что не смогу её выиграть» (№1, жен., единоборства)
2. Критическая неудача	Переживание личного или командного провала, крушения ожиданий, упущенного уникального шанса, поражения, которое субъективно воспринимается как точка невозврата	Разочарование, горечь, стыд, опустошенность, чувство вины перед собой и командой	«последний шанс был упущен, впереди целый год ожидания... было очень горько и обидно» (№23, муж., футбол)
3. Неконтролируемый стресс	Столкновение с факторами, полностью находящимися вне контроля спортсмена (необъективное судейство, плохая организация, поведение соперников, травма), разрушающее его картину справедливого мира	Фрустрация, гнев, бессилие, возмущение, ощущение вопиющей несправедливости	«засудили и присудили победу 11:0... этого не хватало, чтобы пройти дальше. Обида была колоссальная» (№5, муж., единоборства)
4. Экстремальное напряжение	Работа на пределе физических и психических возможностей, связанная с преодолением острой боли, запредельной усталости, физиологическим истощением, «ломкой» тела, когда ресурсы организма на исходе	Физическая боль, отчаяние, мобилизационная ярость, «пустота» в голове, состояние измененного сознания	«я плакала и делала... вес был большой для меня, спина болела ужасно, но я не могла сдаться» (№8, жен., тяжелая атлетика)

Анализ перекрестных связей подтвердил гипотезу о ситуативной специфичности. Были выявлены устойчивые конфигурации для ситуаций: 1) столкновения с превосходящим по силе противником, 2) критической неудачи, 3) неконтролируемого стресса и 4) экстремального напряжения (характеристику см. табл.1). В ситуациях столкновения с превосходящим по силе противником характерен комплекс: стабилизация поля (дыхание – уровень полевой реактивности) + фокусировка на стереотипе (техника – уровень динамических стереотипов) + мобилизующий диалог (уровень экспансии). В ситуациях критической неудачи доминируют модели поведения, направленные на переработку опыта: декатастрофизация (уровень экспансии) и обращение за социальной поддержкой (уровень эмоционального социального контроля). Ситуации неконтролируемого стресса актуализируют модели принятия (декатастрофизация, принятие отсутствия контроля – уровень экспансии) и активный поиск социальной справедливости/поддержки (уровень эмоционального социального контроля). Ситуации экстремального напряжения связаны с моделями непосредственного преодоления: дробление нагрузки и позитивный диалог (уровень экспансии), часто при активации через внешний крик (уровень полевой реактивности как источник энергии).

Полученные результаты позволяют утверждать, что саморегуляция студента-спортсмена в кризисной ситуации – это не линейный выбор стратегии, а системный ответ, направленный на восстановление баланса в иерархической системе эмоциональной регуляции. Кризис (неудача, несправедливость) дестабилизирует систему, вызывая перегрузку на одном из уровней (чаще всего – экспансии), что угрожает устойчивости всей конструкции (например, страдает социальный статус – уровень IV). Выявленные шаблоны поведения выступают инструментами точечной настройки каждого уровня.

Шаблоны, основанные на уровне полевой реактивности (дыхание, музыка) нормализуют базовый физиологический фон, без которого невозможна работа высших уровней.

Шаблоны уровня динамических стереотипов (ритуалы, фокус на технике) возвращают ощущение предсказуемости и контроля, экономя дефицитные когнитивные ресурсы.

Схемы поведения уровня экспансии (переформулирование, самовнушение) непосредственно организуют энергию для преодоления или конструктивного принятия.

Схемы поведения уровня эмоционального контроля (поддержка другими людьми) обеспечивают систему внешней энергией одобрения и смысла, а также выполняют функцию «предохранителя» при перегрузке.

Таблица 2

Классификация моделей саморегуляции и их распределение по уровням аффективной регуляции

Уровень эмоциональной регуляции		Краткое определение и пример из отчета	
Уровень эмоциональной регуляции	Модель поведения	Категория	% от общ. числа
I. Полевая реактивность	1. Дыхательные практики	П	9,5
	2. Сенсорная регуляция (музыка)	П	6,3
	3. Сенсорная регуляция (еда/питие)	П	3,2
	4. Ритуальные действия	П	4,8
	5. Фокусировка на технике/процессе	К/П	4,8
II. Уровень динамических стереотипов	6. Тактико-аналитические действия	К/П	4,8
	7. Переформулирование задачи	К	6,3
III. Экспансия	8. Декатастрофизация	К	8,0
	9. Позитивный внутренний диалог	К	11,1
	10. Планирование/дробление нагрузки	К	3,2
	11. Физическая разрядка (после)	П	3,2
	12. Обращение к тренеру	П	11,1
IV. Эмоциональный контроль	13. Обращение к семье/друзьям	П	9,5
	14. Командное взаимодействие	П	4,8
	15. Мобилизация через внешний авторитет	П	1,6
	16. Принятие отсутствия контроля	К	1,6
	Итого по модальностям	П К и К/П	47,6% 52,4%
Всего упомянутый		63	100%

Примечание: П – поведенческий паттерн; К – когнитивный паттерн; К/П – смешанный.

Таким образом, эффективный копинг в спорте предстает как скоординированная работа всей вертикали регуляции, а не как применение техники к «эмоции-симптому».

Наши данные также подтверждают критику в адрес сугубо когнитивных моделей регуляции повеления спортсменов в период соревнований. В подавляющем числе отчетов испытуемых описание начинается с телесных ощущений («было тяжело», «не мог дышать», «ноги стерлись»), а когнитивные стратегии (декатастрофизация, переформулирование) приходят после или параллельно с поведенческими актами по стабилизации тела (дыхание, сенсорные ритуалы).

Предложенный уровневый анализ открывает новые пути для психологического сопровождения:

1. Диагностика должна быть направлена не только на выявление «сильных» и «слабых» стратегий, но на оценку сбалансированности профиля саморегуляции по всем четырем уровням. Есть ли у спортсмена инструменты для работы с полевой реактивностью? Не доминирует ли социальный контроль (страх оценки) над экспансией?

2. Обучение саморегуляции должно идти «снизу-вверх»: от освоения телесных и ритуальных практик (уровни I-II) к развитию гибких когнитивных стратегий (уровень III) в контексте надежных социальных отношений (уровень IV).

3. Работа с тренером должна быть переориентирована: тренер – не только тактик, но и ключевой регулятор уровня IV. Его задача – научиться давать не только оценку, но и «эмоциональное топливо» в нужном объеме и в нужный момент, не блокируя при этом автономию спортсмена на уровне экспансии.

К ограничениям проведенного исследования можно отнести объём и характер выборки (качественное исследование, 52 человека), что не позволяет делать широкие генерализации. Перспективными направлениями являются: 1) проверка выявленных закономерностей на репрезентативных выборках с помощью опросников, построенных на основе уровневого подхода; 2) лонгитюдные исследования формирования систем саморегуляции у спортсменов разного возраста и квалификации; 3) разработка и апробация тренинговых программ, основанных на принципе балансировки уровней аффективной регуляции. Полученные результаты могут быть гендерно-специфичны в связи с составом испытуемых.

Выводы:

1. Эмоционально трудный опыт студентов-спортсменов структурируется вокруг четырех типов ситуаций: столкновение с превосходством, критическая неудача, неконтролируемый стресс и экстремальное напряжение.

2. Репертуар саморегуляции представляет собой систему из 16 когнитивно-поведенческих паттернов, носящих ситуативно-

обусловленный характер. Количественно доминируют паттерны, связанные с социальной поддержкой и поведенческой стабилизацией состояния.

3. Теория уровневое построения аффективной регуляции (Лебединский В.В., Никольская О.С.) доказала свою эффективность в качестве интегративного каркаса, позволившего интерпретировать выявленные паттерны как инструменты точечной стабилизации и мобилизации различных уровней единой системы эмоционального реагирования.

4. Системный уровневый взгляд на саморегуляцию позволяет преодолеть ограничения классических когнитивных моделей, возвращая в фокус исследования первичную телесно-аффективную природу спортивного стресса и скоординированный характер процессов совладания.

Проведенное исследование открывает путь к разработке более тонких и адекватных моделей психологического сопровождения в спорте, ориентированных не на борьбу с негативными эмоциями, а на развитие целостной и гибкой системы самоорганизации спортсмена в экстремальных условиях.

Список литературы

1. Бочавер К.А., Довжик Л.М. Совладающее поведение в профессиональном спорте: феноменология и диагностика // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 1–18. doi: 10.17759/psyclin.2016050101
2. Брилль И.М. Особенности совладающего поведения в зависимости от отношения к миру и себе у профессиональных спортсменов // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2025. Т.5. № 3. С. 110–124. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/146063/1/avspp-3-2025-11.pdf>
3. Крокер П., Грэм Т. Способы преодоления стресса, связанного с выступлениями, у профессиональных спортсменов: гендерные различия и взаимосвязь с аффектом // Спортивный психолог. 1995. Том 9, выпуск 3. doi: 10.1123/tsp.9.3.325
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Издательство Московского университета, 1990. 197 с.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 174 с.
6. Овребо Т. и др. Работа в условиях стресса: психическое здоровье и удовлетворенность жизнью среди элитных тренеров в Норвегии // Международный журнал спортивного тренерства. 2025. С. 1–15. doi: 10.1123/iscj.2025-0044
7. Палютина П.А., Васькова Е.В., Мокина Е.С. Особенности когнитивных ошибок и стилей саморегуляции спортсменов школы Олимпийского резерва // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2025. Т.5. № 2. С. 50–61. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/143710>

8. Совмиз З. Р. Психологические ресурсы преодоления стресса на разных этапах спортивной карьеры // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2022. Т. 2. № 3. С. 23–30.
9. Сунцова Я.С. Копинг-стратегии студентов-спортсменов командных видов спорта с разным типом психической надежности // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 7. С. 89–94. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.7.12>
10. Folkman S., Lazarus R., Gruen R., DeLongis A. Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. V. 50. №. 3. P. 571–579. https://www.researchgate.net/publication/19459529_Appraisal_Coping_Health_Status_and_Psychological_Symptoms

Об авторах:

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

ФЁДОРОВА Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Fedorova.NA@tversu.ru

Situational-level models of self-regulation in student-athletes during crisis competitive situations

M.A. Krylova, N.A. Fedorova

Tver State University, Tver

Presents the results of a qualitative study of emotional experience and cognitive-behavioral patterns of self-regulation in student-athletes (N=52). Based on a two-stage content analysis of reflective reports, a typology of crisis situations (a clash with superiority, critical failure, uncontrollable stress, extreme tension) has been identified and a repertoire of 16 behavior patterns has been systematized. Frequency analysis showed the dominance of active behavioral strategies (48%) and the high importance of social support (25.3% of all mentions). The situational conditionality of choosing a self-regulation model has been established. The theory of level-based affective self-regulation (Lebedinsky V.V., Nikolskaya O.S.) served as a theoretical basis, which made it possible to interpret the identified behavioral patterns as elements of an integrated system that stabilizes different levels of emotional response—from fielder activity to social control.

Keywords: sports psychology, self-regulation, coping behavior, emotional experience, affective regulation, qualitative analysis, student-athletes, level-based approach.

Принято в редакцию: 09.04.2026 г.

Подписано в печать: 12.05.2026 г.

Позиционный эффект в языковых тестах множественного выбора как фактор когнитивной нагрузки: теоретические основания и дизайн экспериментального исследования¹

М.О. Матвеев¹, Е.А. Матвеева², О.А. Ульянина^{3,4}

¹ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Зеленоград

²ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва

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

⁴ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)», г. Долгопрудный

В статье рассматривается позиционный эффект в языковых заданиях множественного выбора как потенциальный источник систематического смещения результатов тестирования. В отличие от содержательной трудности задания, позиционный эффект связан не с уровнем языковой компетенции тестируемого, а с расположением правильного ответа или дистракторов в списке вариантов. Теоретически обосновывается и описывается воспроизводимый дизайн экспериментального исследования, позволяющего проверить, влияет ли позиция правильного ответа на точность и скорость выполнения языковых заданий. Теоретическую основу составляют исследования серийного позиционного эффекта, стратегий снижения когнитивных усилий, response-order effects, а также работы по конструированию заданий множественного выбора, языковому тестированию и функционированию дистракторов. Экспериментальный план включает четыре формы теста, в которых правильный ответ перемещается по позициям 1–4 при сохранении состава опций. Материал тестирования – нейтральные языковые задания двух типов: задания на выбор синонима и задания на выбор нормативной коллокации или модели управления.

Ключевые слова: *психолингвистика, психометрия, языковое тестирование, когнитивная нагрузка, позиционный эффект, эффект первичности, дистрактор.*

¹ Финансирование: авторы выражают благодарность Министерству науки и высшего образования Российской Федерации за поддержку данного исследования в рамках дополнительного соглашения № 075-03-2026-305 (от 16 января 2026 г.), связанного с проектом «Прикладные исследования по внедрению технологий искусственного интеллекта в высшее образование» (шифр научной темы: FSMG-2025-0086).

Введение

Задания множественного выбора остаются одним из наиболее распространенных форматов языкового тестирования. Их популярность объясняется технологичностью проверки, возможностью массового применения, удобством автоматической обработки и оптимальной возможности стандартизации. В языковом тестировании задания множественного выбора используются в проверке чтения, аудирования, лексико-грамматических навыков и понимания текста; их преимущества и ограничения подробно обсуждаются в работах по языковому оцениванию (работы Дж.Ч. Олдерсона [4]; Л.Ф. Бахмана, А.С. Палмера [8]; Г. Фулчера, Ф. Дэвидсона [11]; А. Хьюза, Дж. Хьюза [15]). Вместе с тем сам формат множественного выбора содержит ряд факторов, которые могут влиять на результат независимо от проверяемой компетенции: качество дистракторов, длина опций, лексико-семантическая близость вариантов, наличие отрицаний и кванторов, а также позиция ответа в списке.

В отечественной тестологии подчеркивается, что качество тестового задания определяется не только содержательной корректностью, но и формой предъявления, структурой вариантов ответа и психометрическими характеристиками задания (работы В.С. Аванесова [1]; Н.Ф. Ефремовой [2]; М.Б. Чельшковой [3]). Следовательно, позиция варианта в списке может рассматриваться как один из формальных параметров задания, требующих контроля наряду с трудностью, дискриминативностью и функционированием дистракторов.

Последний фактор – позиция варианта, часто воспринимается как техническая деталь, однако в психологии памяти и принятия решений давно описаны эффекты края: эффект первичности и эффект недавности, или последней позиции [20]. В свою очередь данные обстоятельства могут влиять на ситуацию выбора ответов, занимающих более заметную позицию в ряду.

Некоторые исследования также отмечают влияние взгляда кандидата и трудность самого задания [14], положения правильной опции и дистракторов [18; 19]. В ситуации электронного тестирования эти факторы могут повлиять на порядок предъявлений, задаваемый оператором.

В рамках данного теоретико-методического исследования описывается разработанный экспериментальный протокол проверки позиционного эффекта в языковых заданиях множественного выбора.

Серийный позиционный эффект

Классические данные Б.Б. Мердока фиксируют преимущество краевых элементов последовательности при воспроизведении [20]. Хотя свободное припоминание и выбор ответа в тесте внешне различны, структурное сходство есть: альтернативы воспринимаются последовательно, поэтому эффекты первичности могут смещать фиксацию решения. Для языковых тестов с семантически близкими опциями это особенно критично, однако перенос требует эмпирической проверки.

Позиция ответа как психометрическая переменная

И. Аттали и М. Бар-Хиллель показали, что и составители, и тестируемые систематически ожидают определенного места правильного ответа [7]. Н. Бланч указывает: перестановка вариантов сама по себе не снимает позиционное смещение [10]. Более поздние работы подтверждают значимость позиции ключа для трудности задания [13]; С. Лионс и соавторы фиксируют систематическое влияние позиции дистракторов, причем сильные чаще располагаются в середине, слабые – в конце [18; 19]. Отсюда методический вывод: равномерного распределения ключей недостаточно, необходима контрбалансировка при неизменном содержании.

Влияние порядка ответов и стратегии минимизации когнитивных усилий

Дж. Кросник и Д. Олвин связывают эффект первичности в визуальных списках с высокой когнитивной нагрузкой [17]. Концепция satisficing [16] объясняет механизм: при недостатке ресурсов респондент выбирает первый приемлемый вариант, не завершая полного сравнения. Эта стратегия особенно вероятна при дефиците времени, усталости или близости опций, а этап сопоставления с альтернативами, по Р. Туранжо с соавторами, наиболее чувствителен к организации списка [24].

Задания множественного выбора и функционирование дистракторов

Качество задания определяется правдоподобностью дистракторов, которые не должны вводить в заблуждение компетентного испытуемого за счет формальных признаков [12]. Л. Бахман и А. Палмер включают в полезность теста несколько параметров – от конструктивной валидности до практичности [8]; А. Хьюз и Дж. Хьюз подчеркивают связь формата с интерпретируемостью результатов [15]. Надежность при этом зависит от структуры задания и локальной зависимости между элементами [25].

Работы по функционированию дистракторов показывают, что не все неверные опции одинаково полезны. М. Таррант, Дж. Уэр и А.М. Мохаммед различают функционирующие и нефункционирующие дистракторы: если неверный вариант почти никто не выбирает, он не вносит вклада в различение участников по уровню подготовки [23]. Метаанализ М. Родригеса показывает, что увеличение числа опций не всегда улучшает тест; часто три хорошо работающие опции могут быть эффективнее четырех или пяти формальных вариантов [22].

Современные исследования подтверждают эту логику. М. Аль-Лавама и Б. Кумвенда показали, что сокращение числа опций в заданиях множественного выбора может сохранять психометрическое качество теста и одновременно уменьшать долю нефункционирующих дистракторов [5]. Следовательно, для анализа позиционного эффекта важно контролировать не только расположение ключа, но и качество каждой неверной опции.

Для темы позиционного эффекта эти выводы имеют прямое значение. Чем слабее дистракторы, тем выше вероятность, что участник будет ориентироваться не на содержательное сравнение, а на поверхностные признаки – в том числе на позицию. Напротив, если дистракторы сбалансированы по длине, частотности, стилистике и семантической правдоподобности, позиционный эффект может быть слабее. Следовательно, эксперимент должен контролировать качество опций, иначе позиционный эффект будет трудно отделить от различий в привлекательности конкретных дистракторов.

Современные подходы к оценке качества дистракторов

В последние годы проблема качества дистракторов стала актуальной не только в классической тестологии, но и в области автоматической генерации заданий. Исследования автоматизированной генерации и оценки дистракторов важны для настоящей статьи, поскольку они предлагают операциональные критерии качества неверных опций: правдоподобие, неверность, разнообразие, семантическая близость и диагностичность.

В работе В. Райны, А. Льюзи и М. Гейлса подчеркивается, что подбор хороших дистракторов является тонкой процедурой: неверная опция должна быть объективно неверной, не быть очевидно абсурдной и в то же время давать информацию о знаниях кандидата [21]. Обзор Л. Бенедетто, Ш. Таслимпур и П. Баттери систематизирует современные подходы к автоматизированной оценке дистракторов в заданиях множественного выбора [9]. Эти работы показывают, что проблема дистрактора сегодня рассматривается не только как вопрос ручного редактирования, но и как задача моделирования качества опции.

Работа Т. Андерссона и соавторов по генерации дистракторов для японских cloze-тестов демонстрирует: лингвистическая правдоподобность опции не менее важна, чем формальная неверность [6]. При неравноценных дистракторах позиция способна усиливать исходное различие в привлекательности.

Языковые опции не произвольны: они конкурируют внутри лексико-семантической или грамматической системы. При синонимии первый вариант может фиксировать начальную семантическую гипотезу, при коллокации – получать преимущество за счет легкости обработки. Позиция, таким образом, не технический параметр, а условие, определяющее порядок языкового сравнения. Эксперимент поэтому включает и синонимические, и коллокационные задания, чтобы проверить, усиливается ли эффект при высокой близости опций.

Статья представляет собой исследовательский протокол, а не отчет о собранных данных: описываются переменные, стимулы, контрбалансировка и план анализа до начала эксперимента. Такой подход критичен для цифровых систем тестирования: эффект можно

проверить на нейтральных заданиях, не раскрывая закрытый контент, и затем перенести протокол на реальные платформы.

Эксперимент предполагает четыре контрбалансированные формы с одинаковым набором из 24 заданий и четырьмя опциями; меняется лишь позиция ключа. Платформа должна фиксировать точность и, желательно, время ответа по каждому заданию. Материал включает два типа: синонимию и коллокацию/управление. Такое разделение позволяет проверить, одинаково ли проявляется позиционный эффект в задачах, основанных преимущественно на лексико-семантическом сопоставлении, и в задачах, связанных с языковой сочетаемостью.

Все стимулы должны быть созданы специально для исследования и не должны воспроизводить закрытые материалы каких-либо тестовых систем. Для снижения побочных факторов опции внутри одного задания необходимо уравнивать по части речи, длине, стилистической маркированности и степени очевидности.

Пример синтетической структуры задания

Тип 1. Синонимия. Стимул: выберите слово, наиболее близкое по значению к заданному слову. Опции: четыре слова одной части речи, близкие по общему семантическому полю, одно из которых является ключом.

Тип 2. Коллокация / модель управления. Стимул: выберите наиболее естественное словосочетание или грамматически корректное продолжение. Опции: четыре варианта сходной длины, один из которых соответствует языковой норме.

В публикации рекомендуется приводить только синтетические примеры, не связанные с реальными тестовыми базами. Если эксперимент проводится на авторских заданиях, их можно включить в приложение при наличии соответствующих прав.

Контрбалансировка

Для каждого задания создаются четыре версии, в которых правильный ответ занимает позиции 1, 2, 3 или 4. Остальные опции перемещаются вместе с ним таким образом, чтобы во всех формах сохранялся одинаковый состав вариантов (табл. 1).

Таблица 1

Схема контрбалансировки позиций ключа

Форма	Пункты 1–6	Пункты 7–12	Пункты 13–18	Пункты 19–24
А	позиция 1	позиция 2	позиция 3	позиция 4
В	позиция 2	позиция 3	позиция 4	позиция 1
С	позиция 3	позиция 4	позиция 1	позиция 2
Д	позиция 4	позиция 1	позиция 2	позиция 3

Участники

Минимально достаточный объем выборки – 120 участников, по 30 человек на каждую форму. Оптимальный объем – 200–240 участников, что обеспечивает более устойчивые оценки при анализе на

уровне отдельных ответов. Участниками могут быть студенты бакалавриата или магистратуры, владеющие языком теста на уровне, позволяющем выполнять задания без чрезмерных затруднений.

Процедура

Участник получает ссылку на одну из четырех форм случайным образом. Перед началом теста он видит нейтральную инструкцию: «В каждом вопросе выберите наиболее подходящий вариант ответа. Работайте в обычном темпе». Затем участник выполняет 24 задания множественного выбора. После теста можно предложить два дополнительных вопроса: оценить субъективную сложность задания по шкале 1–9 и уверенность в своих ответах по шкале 1–5.

Порядок заданий внутри формы желательно менять. Порядок опций внутри задания не следует дополнительно рандомизировать, поскольку позиция правильного ответа является экспериментальной переменной.

Переменные

Независимые переменные: позиция правильного ответа (1, 2, 3, 4); тип задания (синонимия/коллокация); форма теста (А, В, С, D). Зависимые переменные: правильность ответа (0/1); время ответа по пункту или время выполнения блока; выбранная позиция; субъективная сложность и уверенность (опционально). Контрольные переменные: длина опций, частотность слов, исходная трудность задания, порядковый номер пункта в тесте, уровень владения языком, если доступен внешний показатель.

План статистического анализа

Для первичной проверки гипотезы используется сравнение доли правильных ответов в зависимости от позиции ключа. Более строгий анализ предполагает смешанную логистическую модель:

$$\text{Correct} \sim \text{KeyPosition} + \text{TaskType} + \text{KeyPosition} \times \text{TaskType} + (1 \mid \text{Participant}) + (1 \mid \text{Item})$$

Если доступно время ответа по пунктам, анализируется логарифмированное время:

$$\log\text{RT} \sim \text{KeyPosition} + \text{TaskType} + \text{KeyPosition} \times \text{TaskType} + (1 \mid \text{Participant}) + (1 \mid \text{Item}).$$

Распределение выборов по позициям, рассматриваемое без учета корректности, выявляет общий позиционный сдвиг. Пороговые значения, заслуживающие внимания в тестовой практике, лежат в диапазоне 3–5 процентных пунктов для точности и 8–10% для времени ответа; эти цифры, впрочем, не универсальны и зависят от задач тестирования.

Если ключ на первой позиции систематически выбирается чаще или быстрее, мы сталкиваемся с эффектом первичности, который жестко ограничивает компоновку фиксированных форм: смещение ключа к началу недопустимо. Противоположный паттерн – преимущество четвертой позиции – указывает на стратегию

прочитывания всего списка с фиксацией последнего приемлемого варианта, и тогда опасность представляет сдвиг ключей к концу. Отсутствие значимых различий говорило бы о равномерной привлекательности дистракторов, однако балансировка позиций остается разумной предосторожностью, а не излишней формальностью.

Отдельного рассмотрения заслуживает взаимодействие позиции с характером языкового материала. В синонимических заданиях лексико-семантическая близость может усиливать закрепление первой гипотезы, тогда как в коллокационных тестируемый нередко полагается на субъективное ощущение естественности и выбирает первую опцию, которая «звучит» приемлемо, не завершая сравнения. Проверка этих предположений потребует отдельных контрастов.

С точки зрения психолингвистики позиционный эффект сводится к последовательности обработки: первая опция задает исходную гипотезу, последняя выигрывает за счет преимущества последних элементов списка. В рамках психометрии любое систематическое смещение вероятности правильного ответа в зависимости от позиции подрывает валидность, поэтому контроль позиций ключа и рандомизация опций – не техническая деталь, а часть обеспечения качества теста. Для цифровых платформ достаточно логировать код пункта, позицию выбранной опции, правильность и время; содержание заданий раскрывать не требуется.

Ограничения связаны с качеством стимульного набора: чрезмерно легкие или трудные пункты могут замаскировать позиционный сдвиг, поэтому пилотный отсев необходим. Если платформа не фиксирует время по каждому пункту, анализ латентности окажется огрубленным до уровня блока, что снизит точность выводов, хотя и не обесценит основной показатель – зависимость правильности от позиции. Наконец, индивидуальные стратегии (полное прочитывание опций против выбора первой приемлемой) вносят дополнительную дисперсию; косвенно их можно контролировать через время ответа или пост-тестовый опрос. Предложенный протокол прост в реализации, не требует доступа к закрытым материалам и применим в любой системе, поддерживающей контрбалансировку позиций и регистрацию поведенческих показателей.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.
2. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие. М.: Логос, 2005. 368 с.
3. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.

4. Alderson J.C. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 398 p.
5. Al-lawama M., Kumwenda B. Decreasing the options' number in multiple choice questions in the assessment of senior medical students and its effect on exam psychometrics and distractors' function // BMC Medical Education. 2023. V. 23. Article 212. DOI: 10.1186/s12909-023-04206-3.
6. Andersson T., Nasukawa T., Miyazaki T., Kajino H., Takahashi K. Closing the Gap: Automated Distractor Generation in Japanese Language Testing // Education Sciences. 2023. V. 13. № 12. Article 1203. DOI: 10.3390/educsci13121203.
7. Attali Y., Bar-Hillel M. Guess Where: The Position of Correct Answers in Multiple-Choice Test Items as a Psychometric Variable // Journal of Educational Measurement. 2003. V. 40. № 2. P. 109–128.
8. Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.
9. Benedetto L., Taslimipour S., Buttery P. A Survey on Automated Distractor Evaluation in Multiple-Choice Tasks // Proceedings of the 20th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2025). Vienna: Association for Computational Linguistics, 2025. P. 55–69. DOI: 10.18653/v1/2025.bea-1.5.
10. Blunch N.J. Position Bias in Multiple-Choice Questions // Journal of Marketing Research. 1984. V. 21. № 2. P. 216–220.
11. Fulcher G., Davidson F. Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book. London; New York: Routledge, 2007. 416 p.
12. Haladyna T.M., Downing S.M., Rodriguez M.C. A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment // Applied Measurement in Education. 2002. V. 15. № 3. P. 309–334.
13. Hohensinn C., Baghaei P. Does the Position of Response Options in Multiple-Choice Tests Matter? // Psicológica. 2017. V. 38. № 1. P. 93–109.
14. Holzknecht F., McCray G., Eberharter K., Kremmel B., Zehentner M., Spiby R., Dunlea J. The Effect of Response Order on Candidate Viewing Behaviour and Item Difficulty in a Multiple-Choice Listening Test // Language Testing. 2021. V. 38. № 1. P. 41–61.
15. Hughes A., Hughes J. Testing for Language Teachers. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 352 p.
16. Krosnick J.A. Response Strategies for Coping with the Cognitive Demands of Attitude Measures in Surveys // Applied Cognitive Psychology. 1991. V. 5. № 3. P. 213–236.
17. Krosnick J.A., Alwin D.F. An Evaluation of a Cognitive Theory of Response-Order Effects in Survey Measurement // Public Opinion Quarterly. 1987. V. 51. № 2. P. 201–219.
18. Lions S., Monsalve C., Dartnell P., Godoy M.I., Córdova N., Jiménez D., Blanco M.P., Ortega G., Lemarié J. The Position of Distractors in Multiple-Choice Test Items: The Strongest Precede the Weakest // Frontiers in Education. 2021. Vol. 6. Article 731763. DOI: 10.3389/educ.2021.731763.
19. Lions S., Dartnell P., Toledo G., Godoy M.I., Córdova N., Jiménez D., Lemarié J. Position of Correct Option and Distractors Impacts Responses to Multiple-

- Choice Items: Evidence From a National Test // Educational and Psychological Measurement. 2023. V. 83. № 5. DOI: 10.1177/00131644221132335.
20. Murdock B.B. The Serial Position Effect of Free Recall // Journal of Experimental Psychology. 1962. V. 64. № 5. P. 482–488.
21. Raina V., Liusie A., Gales M. Assessing Distractors in Multiple-Choice Tests // Proceedings of the 4th Workshop on Evaluation and Comparison of NLP Systems. Bali: Association for Computational Linguistics, 2023. P. 12–22. DOI: 10.18653/v1/2023.eval4nlp-1.2.
22. Rodriguez M.C. Three Options Are Optimal for Multiple-Choice Items: A Meta-Analysis of 80 Years of Research // Educational Measurement: Issues and Practice. 2005. V. 24. № 2. P. 3–13.
23. Tarrant M., Ware J., Mohammed A.M. An Assessment of Functioning and Non-Functioning Distractors in Multiple-Choice Questions: A Descriptive Analysis // BMC Medical Education. 2009. V. 9. Article 40.
24. Tourangeau R., Rips L.J., Rasinski K. The Psychology of Survey Response. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 401 p.
25. Wainer H., Thissen D. How Is Reliability Related to the Quality of Test Scores? What Is the Effect of Local Dependence on Reliability? // Educational Measurement: Issues and Practice. 1996. V. 15. № 1. P. 22–29.

Об авторах:

МАТВЕЕВ Михаил Олегович – кандидат филологических наук, доцент, Институт лингвистического и педагогического образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (124498, г. Зеленоград, пл. Шокина, д. 1), <http://orcid.org/0000-0003-3629-1332>, e-mail: mike-matveev@mail.ru

МАТВЕЕВА Елена Александровна – преподаватель, Переводческий факультет, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38), <http://orcid.org/0009-0007-3409-4200>, e-mail: e.a.shipova@mail.ru

УЛЬЯНИНА Ольга Александровна – доктор психологических наук, доцент, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29), главный научный сотрудник Центра прикладных лингвистических исследований и тестирования «ИСТОК», ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)» (141701, г. Долгопрудный, Институтский пер., д. 9, стр. 3), <http://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

The position effect in multiple-choice language tests as a factor of cognitive load: theoretical foundations and an experimental study design*

M.O. Matveev¹, E.A. Matveeva², O.A. Ulyanina^{3, 4}

¹National Research University of Electronic Technology, Zelenograd

²Moscow State Linguistic University, Moscow

³Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

⁴Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University),
Dolgoprudny

The article examines the position effect in multiple-choice language tests as a potential source of systematic bias in test performance. Unlike item difficulty, the position effect is not determined by the test-taker's linguistic competence but by the placement of the correct answer or distractors within the response list. The aim of the article is to theoretically justify and describe a reproducible experimental design for testing whether the position of the correct answer affects accuracy and response time in language items. The theoretical framework draws on research into the serial position effect, response-order effects, satisficing strategies, multiple-choice item design, language testing and distractor functioning. The proposed design includes four counterbalanced test forms in which the same correct option is systematically rotated across positions 1–4 while the set of options remains constant. The experimental material may consist of neutral language items of two types: synonym selection and collocation/government selection. The expected contribution is to determine whether primacy or recency effects occur in language testing and to estimate the practical significance of this bias for test-form construction.

Keywords: *language testing, multiple choice, position effect, primacy effect, distractor, test item, psycholinguistics, psychometrics.*

Принято в редакцию: 15.05.2026 г.

Подписано в печать: 02.09.2026 г.

* Funding: The authors acknowledge the support of this research by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation under agreement № 075-03-2026-305 (January 16, 2026), associated with project «Applied Research on the Implementation of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education» (project code: FSMG-2025-0086).

Взаимосвязь вовлеченности в патриотическую тематику, личностных характеристик и представлений о семье у молодежи

А.А. Реан, А.В. Егорова, Р.Г. Кузьмин, И.А. Коновалов

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

Статья посвящена исследованию представлений о семье и специфике личностных характеристик респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую тематику. Выборку составили 1112 респондентов в возрасте от 12 до 30 лет ($M=16,01$; $SD=1,7$) из 72 регионов РФ. В исследовании были использованы краткий личностный опросник ТИPI-RU и анкета, разработанная научным коллективом Академика РАО А.А. Реана, которая включает вопросы в т.ч. на исследование представлений о семье. Результаты исследования демонстрируют различия в представлениях о семье у молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в патриотическую тематику.

Ключевые слова: молодежь, представления о семье, патриотизм, семейные ценности, личностные особенности.

Введение

Проектирование жизненного сценария в молодом возрасте тесно связано с представлениями о базовых социальных институтах, одним из фундаментальных среди которых является семья. В структуре ценностей российской молодежи семья неизменно занимает самые высокие позиции [5; 9]. В рамках системной федеральной молодежной и семейной политики государства существенное внимание уделяется формированию семьецентричных представлений у молодых людей о своем жизненном пути, что обуславливает культурную трансмиссию, а также способствует сохранению и приумножению богатства социокультурных традиций, демонстрации их лучших сторон. Как показывают исследования, вовлеченность молодежи в патриотическую тематику выступает значимым инструментом в формировании ценностей, укреплении единства, гражданской активности и сохранении культуры [15], в укреплении национальной идентичности и чувства ответственности [14]. Участие в патриотических активностях может реализовываться, например, через посещение историко-патриотических музеев, школьных музеев, музеев предприятий и учреждений; участие в военно-спортивных играх; посещение выставок патриотической направленности; участие в фестивалях и конкурсах по патриотической тематике; участие в деятельности патриотических клубов, центров, в

том числе детских и молодежных; приобретение книг патриотической направленности; участие в проведении научно-исследовательских работ по проблемам патриотического воспитания [1]. К перспективным направлениям патриотического воспитания также можно отнести медиаобразование, музейную педагогику, участие в исторических реконструкциях [6]. На наш взгляд, наиболее активное, интериоризирующее вовлечение, которое интегрирует патриотические чувства и деятельный вклад, проявляется в такой форме активности как участие в конкурсах по патриотической тематике, предполагающее проведение научно-исследовательских изысканий. Согласно исследованию [1], на примере Сибирского федерального округа РФ установлено, что среди тех учащихся (8–11 класс), кто был вовлечен в систему патриотического воспитания (50,6%), каждый десятый (11,4%) участвовал в фестивалях и конкурсах, и только 2,7% подростков проводили научные работы. В то же время, этим исследованием «зафиксирована тенденция роста патриотической самоидентификации школьников по мере увеличения включенности в деятельность патриотических проектов» [1, с. 55]. По результатам экспертного опроса было выявлено, что более эффективными с точки зрения более активного вовлечения молодежи в патриотическую деятельность стали патриотические практики гражданского, социально-ориентированного и героико-романтического характера, а также практики федерального и регионального уровней [16].

Несмотря на плюралистичность современных представлений о семейных укладах [7], молодежь, часть из которой характеризуется критичностью и даже нигилистичностью на определенных возрастных этапах развития, ориентирована на создание семьи и рождение детей в долгосрочной жизненной перспективе [9].

Участие в конкурсах влияет не только на молодых людей, но и на их научных руководителей, членов семьи, жюри, других конкурсантов, интегрируя их в один большой просоциальный контекст. «Большой» социум, в свою очередь, видя широкие информационные кампании и поддержку государства, также вовлечен в эту практику, что в самом широком смысле способствует сохранению исторической памяти и прокладывает маршруты для современных траекторий укрепления гражданственности. Чувствительные темы, лежащие в основе большинства из таких конкурсов, дают опору и сплачивают членов общества независимо от их половозрастного, финансового или социального статуса.

Если определить задачу патриотического воспитания в широком смысле как «наполнение идеологического конструкта "патриотизм" живым содержанием» [6, с. 170], то актуальным становится вопрос о том, какими личностными характеристиками и социальными представлениями обладают молодые люди, вовлеченные в деятельность, связанную с патриотической тематикой.

Настоящее исследование было реализовано на материале опроса участников конкурсов на патриотическую тематику. В связи с вышеизложенным, мы определяем цель настоящего исследования в виде поиска ответа на вопрос о том, как различаются представления о семье у молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в патриотическую тематику. Также нами была поставлена задача оценить специфику личностных профилей респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую тематику.

Выборка: В исследовании приняли участие 1112 респондентов в возрасте от 12 до 30 лет ($M=16,01$; $SD=1,7$) из 72 регионов РФ. Отметим, что распределение по регионам было неравномерным, большинство респондентов представляли Тверскую область. Общую выборку составили респонденты, принявшие участие в одном из двух исследований с идентичной анкетой. В первом исследовании были опрошены участники всероссийского конкурса исследовательских работ школьников и студентов «История семьи – история Отечества», во втором – школьники из Тверской области. Большинство респондентов женского пола – 62%. 76% респондентов проживают в полной семье (отец, мать, один/двое или более детей), среди них 19% – это многодетные семьи, имеющие трех и более детей. Порядка 18% проживают только с матерью, 1,5% – только с отцом. Около 78% респондентов – это учащиеся общеобразовательных школ, 10% – учатся в гимназии, 4% – в лицее, 6% – это учащиеся колледжей, техникумов, училищ и университетов, институтов. Около 63% респондентов участвовали в конкурсах на патриотическую тематику.

Методы и методики исследования: В исследовании были использованы краткий личностный опросник TIPI-RU [11] и анкета, разработанная научным коллективом Академика РАО А.А. Реана, которая включает в т.ч. вопросы на исследование представлений о семье.

В ходе анализа были использованы следующие статистические методы: таблицы сопряженности (критерий согласия Пирсона χ^2), сравнение средних (t-критерий Стьюдента).

Результаты исследования

В ходе обработки данных выборка была поделена по параметру участия респондентов в конкурсах на патриотическую тематику. Для проведения сравнительного анализа была проведена процедура уравнивания групп респондентов, итоговая выборка составила 830 человек (по 415 в группах, имевших и не имевших опыта участия в конкурсах на патриотическую тематику).

Аксиологические представления об институте семьи

Распределение ответов на вопрос «Что, по-вашему, является основной причиной создания семьи?» (рис. 1) респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность, демонстрирует отсутствие значимых различий ($\chi^2 = 3,04$; $p>0,05$). Обе

группы чаще отмечают в качестве основных причин создания семьи любовь и взаимопонимание.



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Что, по-вашему, является основной причиной создания семьи?» респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность

На рис. 2 представлено распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы наличие семьи обязательным условием счастья?». Результаты демонстрируют, что подростки и молодые люди, вовлеченные в патриотическую тематику, значимо чаще соглашались с тем, что семья является обязательным условием счастья (54% против 39%), в отличие от не вовлеченных респондентов. Значимость различий между группами установлена с помощью критерия $\chi^2 = 20,08$; $p < 0,01$.



Рис. 2. Представления подростков и молодежи, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность, о наличии семьи как обязательном условии счастья

Представления о будущей семье

Респонденты, вовлеченные в патриотическую деятельность, значимо чаще отмечают, что хотели бы в будущем создать семью (рис. 3), в свою очередь, не вовлеченные респонденты чаще отмечают варианты «нет» и «не знаю» ($\chi^2 = 25,98$; $p < 0,01$).

На вопрос «Сколько детей Вы хотели бы иметь в своей семье?» респонденты, не вовлеченные в патриотическую деятельность, значимо чаще выбирают варианты ответов «один» и «ни одного» (см. рис. 4), нежели чем те, кто вовлечен в патриотическую деятельность. Вовлеченная в патриотическую деятельность молодежь значимо чаще отмечает, что хотели бы иметь в своей семье два ребенка ($\chi^2 = 20,43$; $p < 0,01$).

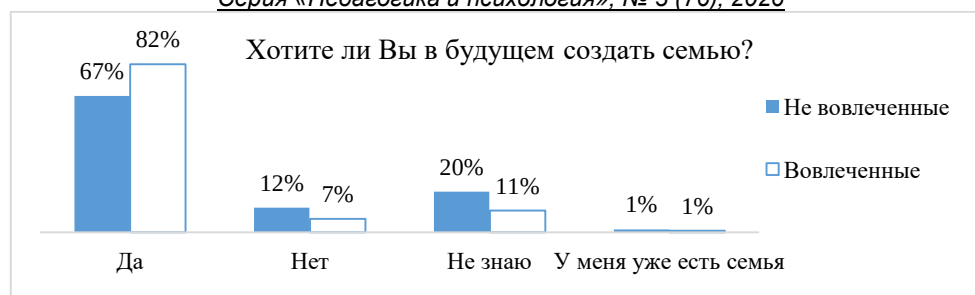


Рис. 3. Представления подростков и молодежи, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность, о желании создать в будущем семью



Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Сколько детей Вы хотели бы иметь в своей семье?» респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность

Распределение ответов на вопрос «Хотите ли Вы, чтобы Ваша будущая семья была похожа на ту, в которой Вы выросли?» (рис. 5), показывает, что подростки и молодые люди, вовлеченные в патриотическую тематику, значимо чаще отвечают согласием на данный вопрос (53% против 31%), в отличие от не вовлеченных респондентов.



Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Хотите ли Вы, чтобы Ваша будущая семья была похожа на ту, в которой Вы выросли?» респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность

При этом не вовлеченные респонденты значимо чаще не хотят, чтобы их будущая семья была похожа на ту, в которой они выросли. Значимость различий между группами установлена с помощью критерия $\chi^2 = 42,23$; $p < 0,01$.

Представления о допустимости гражданских браков и рождении детей вне зарегистрированного брака

На рис. 6 показано отношение респондентов к гражданским бракам, в зависимости от их вовлеченности патриотическую деятельность. Данные свидетельствуют о том, что респонденты, не вовлеченные в патриотическую тематику, значительно чаще нормализуют гражданские браки, в отличие от вовлеченных респондентов (63% против 53%). Кроме того, вовлеченные в патриотическую тематику респонденты чаще отмечают недопустимость гражданских браков (15%), нежели чем подростки и молодежь, не вовлеченные в патриотическую тематику (8%). Значимость различий между группами установлена с помощью критерия $\chi^2 = 12,36$; $p < 0,01$.



Рис. 6. Отношение к гражданским бракам подростков и молодежи, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность

Однако в отношении рождения детей вне зарегистрированного брака группы респондентов дали практически идентичные ответы (рис. 7), значимых различий между группами не обнаружено ($\chi^2 = 2,58$; $p > 0,05$). Большинство респондентов из обеих групп нормализуют рождение детей вне брака (48% и 44%).



Рис. 7. Отношение к рождению детей вне зарегистрированного брака подростков и молодежи, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность

Представления об обучении семейным ценностям и преподавании в школах курса по вопросам семьи и семейной жизни

На рис. 8 показаны представления об обучении семейным ценностям у подростков и молодежи, вовлеченных и не вовлеченных в

патриотическую деятельность. Результаты наглядно демонстрируют, что респонденты, вовлеченные в патриотическую тематику, значимо чаще ($\chi^2 = 18,55$; $p < 0,01$) соглашались с тем, что человека необходимо готовить к созданию семьи через обучение семейным ценностям.

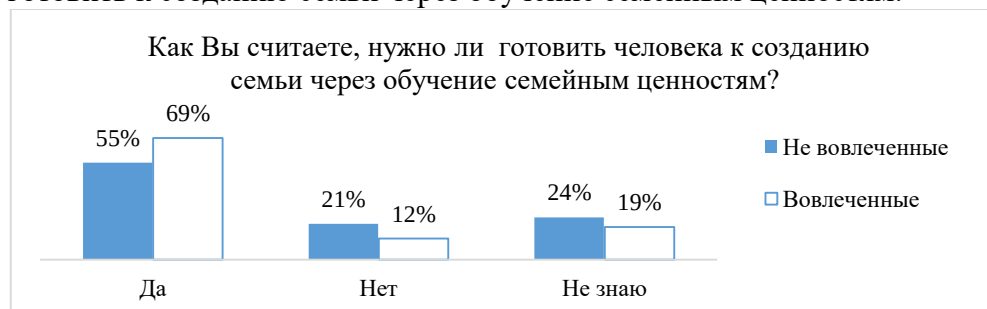


Рис. 8. Представления об обучении семейным ценностям у подростков и молодежи, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность

Похожие результаты фиксируются и в результате сравнительного анализа ответов респондентов на вопрос «Как вы думаете, необходимо ли преподавание курса по вопросам семьи и семейной жизни в школах?», (рис. 9). В частности, 54% респондентов, вовлеченных в патриотическую деятельность, считают необходимым преподавание курса по семейным вопросам, среди не вовлеченных таких 37%, различия между группами оказались статистически значимыми ($\chi^2 = 21,84$; $p < 0,01$).

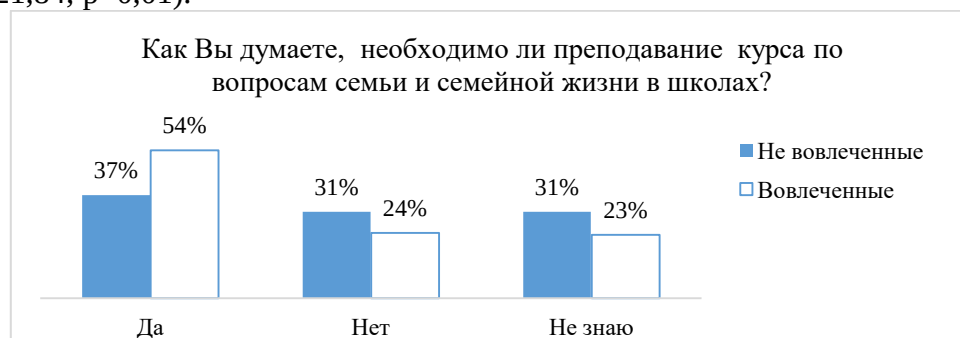


Рис. 9. Представления подростков и молодежи, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность, о необходимости преподавания курса по вопросам семейной жизни в школах

Респонденты, не вовлеченные в патриотическую деятельность, чаще отмечают, что преподавание курса по вопросам семейной жизни не имеет необходимости, либо не могут ответить однозначно на данный вопрос.

Личностные особенности подростков и молодежи, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую тематику

Для выявления различий личностных особенностей респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность, был использован пятифакторный личностный опросник TIPI-RU, разработанный С. Гослингом, П. Рентфру и В. Свонном

(Gosling S.D., Rentfrow P.J., Swann W.B.) [13] в адаптации А.С. Сергеевой, Б.А. Кириллова, А.Ф. Джумагуловой [11]. Опросник разработан в рамках концепции так называемой «большой пятерки» и включает в себя 5 шкал: экстраверсию, дружелюбие, добросовестность, эмоциональную стабильность, открытость новому опыту. На рис. 10 представлены результаты по личностному опроснику TIPI-RU.

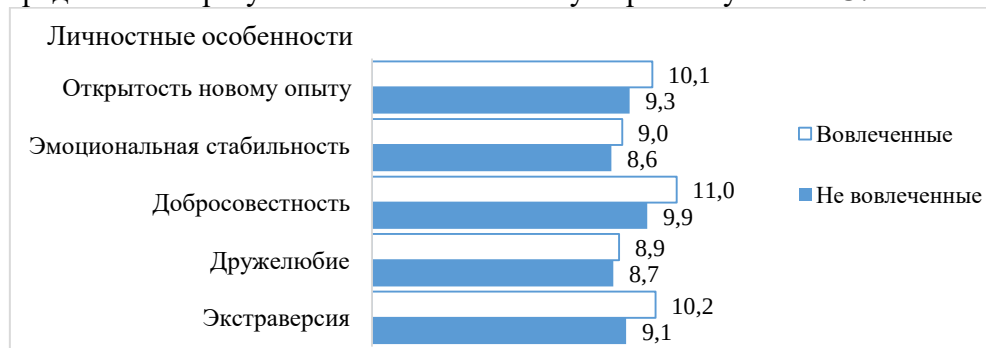


Рис. 10. Личностные особенности респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность

Результаты демонстрируют, что показатели по всем шкалам выше у вовлеченных в патриотическую деятельность респондентов. Значимость различий между группами была установлена с помощью t-критерия Стьюдента (также была произведена дополнительная проверка, посредством применения U-критерия Манна–Уитни, анализ показал согласованность результатов по данным критериям). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение личностных особенностей респондентов, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность

Шкалы опросника	Среднее (стандартное отклонение)		t - критерий	p
	Вовлеченные	Не вовлеченные		
Экстраверсия	10,20 (2,48)	9,14 (2,50)	6,11	p<0,01
Дружелюбие	8,89 (2,40)	8,68 (2,27)	1,33	p>0,05
Добросовестность	10,96 (2,30)	9,90 (2,64)	6,17	p<0,01
Эмоциональная стабильность	9,01 (2,89)	8,61 (2,86)	2,00	p<0,05
Открытость новому опыту	10,09 (2,44)	9,26 (2,42)	4,85	p<0,01

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия между группами

Согласно полученным результатам, вовлеченные в патриотическую деятельность молодые люди значимо чаще обладают такими личностными особенностями как экстраверсия, добросовестность, эмоциональная стабильность и открытость новому опыту, нежели чем не вовлеченные. Значимых различий по шкале «дружелюбие» не обнаружено.

Обсуждение

Полученные в ходе проведенного исследования результаты позволяют констатировать, что существуют различия в представлениях о семье у молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в патриотическую тематику.

Результаты, касающиеся специфики социальных представлений о семье и браке, в целом согласуются с выявленными ранее трендами [8, 9] о высокой значимости семейной тематики для молодых людей. Тем не менее, полученные результаты позволяют несколько уточнить обозначенные тенденции. Так, вовлеченные в патриотическую тематику респонденты, значимо чаще считают семью обязательным условием счастья, чаще указывают на то, что в своей будущей семье хотели бы иметь двух или трех детей, более позитивно относятся к необходимости обучения основам семейной жизни в образовательных учреждениях и, что крайне важно, значимо чаще хотят повторения сценария родительской семьи. Ответы респондентов, не вовлеченных в патриотическую тематику, характеризуются нормализацией отношения к гражданским бракам и рождению детей вне зарегистрированного брака. Иными словами, из представленных в статье данных следует, что молодежь, вовлеченная в патриотическую тематику, отличается в целом большим традиционализмом в контексте семьи и семейных отношений.

Исходя из специфики методологии настоящего исследования нельзя однозначно ответить на вопрос, формируются ли подобные взгляды благодаря деятельной вовлеченности в патриотическую тематику или же, наоборот, подобного рода деятельность становится привлекательной, потому что отвечает ранее сформировавшимся диспозициям. Обозначенная дихотомия, однако, «снимается» исходя из понимания исследовательской и творческой активности учащихся, рассмотренной с точки зрения принципа творческой самодеятельности С.Л. Рубинштейна: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» [10, с. 107]. Что, в конечном счете, и обуславливает высокую практическую значимость реализации конкурсов на семейную и патриотическую тематику.

Несколько контринтуитивными представляются результаты относительно личностных особенностей респондентов, в частности преобладание экстраверсии и открытости новому опыту у молодых людей, вовлеченных в патриотическую деятельность. С одной стороны, характер конкурсного состязания и занятие призовых мест могут быть взаимосвязаны с нарциссическими чертами, с другой – написание и публичное представление работы могут задействовать большое количество людей и требовать от конкурсанта большей смелости, что соотносится с открытостью новому опыту. Говоря о последней, следует также подчеркнуть, что участие в патриотических активностях почти

всегда предполагает расширение кругозора и углубление знаний у молодого человека, что также, вероятно, способствуют привлечению в такие активности участников, у которых высока открытость новому опыту.

С прикладной точки зрения, следует полагать, что полученные результаты конкретизируют специфику установок молодежи в отношении реализуемой семьецентричной молодежной политики современной России. Выявленные же различия обуславливают необходимость диверсифицированного подхода, если целью патриотических конкурсов является стимуляция просемейных установок или перспективного образа жизненных сценариев целевой аудитории конкурса, т.е. уже для повзрослевших молодых людей. Это, вероятно, подразумевает создание и/или модернизацию существующих патриотических активностей (например, с использованием инновационных технологий, чат-конференций, деловых игр, моделирования различных ситуаций гражданско-патриотической деятельности и др. [4], цифровых технологий, медиасредств и геймификации [2, 6, 12], в т.ч. конкурсов, которые бы более плюралистично и неочевидно вовлекали бы принять в них участие молодых людей, до сих пор не охваченных подобной тематикой. В то же время следует понимать, что сензитивный возраст, в котором находятся молодые люди, часто сопровождается нулевой или низкой толерантностью к социальному давлению со стороны взрослых, в связи с чем директивное (условно-добровольное) вовлечение может восприниматься негативно [16] и привести к противоположному целям патриотических активностей эффекту. Стоит отметить, что «в условиях кризиса гражданской и культурной идентичности и распространения радикальной патриотической риторики как националистическими, так и космополитическими группами, объединение усилий социальных институтов образования и культуры позволит создать востребованный в современном российском обществе мультидисциплинарный практико-ориентированный продукт: научно обоснованную систему воспитания, нацеленную на формирование патриотических установок и ценностных ориентаций» [3, с. 33-34].

Заключение

В данном исследовании изучалась взаимосвязь вовлеченности в патриотическую тематику с личностными характеристиками и представлениями о семье у молодежи. Результаты показали различия в представлениях о семье и личностных характеристиках молодых людей, вовлеченных и не вовлеченных в патриотическую деятельность. Установлено, что вовлеченная в патриотическую тематику молодежь обладает большим традиционализмом во взглядах на семейные отношения. Они чаще отмечают, что семья является обязательным условием счастья, чаще отмечают недопустимость гражданских браков, нормализуют необходимость подготовки человека к созданию семьи и чаще хотели бы повторить модель своей родительской семьи. Респонденты, не вовлеченные в патриотическую деятельность, чаще

указывают о нежелании иметь детей, не хотели бы повторять опыт родительской семьи, чаще сообщают о нормализации гражданских браков и рождения детей вне зарегистрированного брака. Кроме того, вовлеченная в патриотизм молодежь значимо чаще характеризуется такими личностными особенностями как добросовестность, экстраверсия, эмоциональная стабильность и открытость новому опыту.

Ограничения

Дизайн проведенного исследования позволяет сформулировать некоторые ограничения: в рамках анализа изучалась социальная перцепция, т.е. представления молодых людей, а не их конкретные совершенные действия; не исследовалась долговременная регулярность участия в патриотических активностях и его мотивационная структура; не изучались патриотические аттитюды респондентов. Очевидно, необходимы дополнительные исследования, направленные на контроль других факторов (например, влияние на молодого человека патриотизма родителей, личностных особенностей членов расширенной семьи, увлечений, академической успеваемости или императивов учителей) и на уточнение отдельных аспектов рассматриваемой темы.

Список литературы

1. Асеева Т.А., Качусов Д.А. Влияние участия в патриотических проектах на процесс формирования патриотизма в молодежной среде // Социально-политические исследования. 2022. №1 (14). С. 55–69. <https://doi.org/10.20323/2658-428X-2022-1-14-55-69>
2. Белоногова Л.Н., Соколов А.М., Богатова С.В. Игрофикация как механизм патриотического воспитания подрастающего поколения // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 49–55. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-6-117-49-55>
3. Гогиберидзе Г.М., Скрынник М.А. Патриотизм как целевой ориентир взаимодействия социальных институтов образования и культуры: аксиологический аспект // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». 2022. № 1 (41). С. 33–46. <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2022.41.1.03>
4. Джилкишиева М.С. Структурно-содержательная модель гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи Казахстана // Сибирский педагогический журнал. 2012. №. 3. С. 128–134.
5. Касамара В.А. Многогранный патриотизм: от концепции к исследованию молодежных представлений // Журнал социологии и социальной антропологии. 2023. Т. 26, №3. С. 201–233. <https://doi.org/10.31119/jssa.2023.26.3.8>
6. Мурзина И.Я., Казакова С.В. Перспективные направления патриотического воспитания // Образование и наука. 2019. Т. 21, №. 2. С. 155–175. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-155-175>
7. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7, №. 3. С. 1–11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070301>

8. Реан А.А. Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 1. С. 62–76. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.4>
9. Реан А.А., Коновалов И.А. Семья и брак в сознании молодежи // Вестник РФФИ. 2024. № 4. С. 69–77. <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2024-119-04-69-77>
10. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности // Вопросы психологии. 1986. №. 4. С. 101–108.
11. 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. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311>
12. Fedorova S., Ivanova D., Balysheva K. Digital technologies in civic and patriotic education of students // E3S Web of Conferences. EDP Sciences, 2021. V. 273. Article 12054. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312054>
13. Gosling S.D., Rentfrow P.J., Swann Jr. W.B. A very brief measure of the Big-Five personality domains // Journal of Research in Personality. 2003. V. 37. № 6. P. 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
14. Li Y.-H. Evaluation and Effect Analysis of Patriotism Education among College Students // Engineering Technology Trends. 2024. V. 2(1). P. 1–34. URL: https://www.researchgate.net/publication/381593639_Evaluation_and_Effect_Analysis_of_Patriotism_Education_among_College_Students (дата обращения: 16.09.2025).
15. Umarova M. Education of youth in the spirit of patriotism // American Journal Of Social Sciences And Humanity Research. 2023. V. 3. № 12. P. 12–17. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume03Issue12-03>
16. Volkov Yu.G., Vagina V.O. The main agents of the formation of patriotic practices among youth in southern Russia (based on the results of sociological surveys) // LAPLAGE EM REVISTA. 2021. V. 7(3B). P. 652–663. URL: https://www.researchgate.net/publication/354937756_The_main_agents_of_the_formation_of_patriotic_practices_among_youth_in_southern_Russia_based_on_the_results_of_sociological_surveys (дата обращения 16.09.2025).

Об авторах:

РЕАН Артур Александрович – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119435, г. Москва, ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1), e-mail: aa.rean@mpgu.su

ЕГОРОВА Анна Викторовна – кандидат психологических наук, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119435, г. Москва, ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1), e-mail: egrvan18@gmail.com

КУЗЬМИН Роман Геннадьевич – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119435, г. Москва, ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1), e-mail: romquz@gmail.com

КОНОВАЛОВ Иван Александрович – кандидат психологических наук, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119435, г. Москва, ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1), e-mail: iv.konovalev@yandex.ru

The relationship between involvement in patriotic activities, personal characteristics, and ideas about family among young people

A.A. Rean, A.V. Egorova, R.G. Kuzmin, I.A. Konovalev

Moscow Pedagogical State University, Moscow

Involvement of young people in patriotic activities plays an important role in shaping values, fostering unity and preserving cultural heritage. This article focuses on studying ideas about family and personal characteristics of those who are involved and not involved in patriotic activities. The sample consisted of 1,112 participants aged 12-30 years ($M=16.01$, $SD=1.7$), from 72 regions of the Russian Federation. We used a short version of the TIPI-RU personality questionnaire, as well as a questionnaire developed by a research team led by Academician A.A. Rean of the Russian Academy of Education, which included questions on the study of family ideas. The results of the study demonstrate differences in ideas about family among young people who are involved and not involved in patriotic activities. Those involved in patriotic activity are significantly more likely to see family as a prerequisite for happiness, are more likely to say they would like two or three children, are more positive about teaching the basics of family life in schools, and are significantly more willing to repeat the parental family model. The responses from those who are not involved in patriotic activities are characterized by normalized attitudes towards civil marriage and childbirth outside of marriage. Young people involved in patriots are generally more traditional in their views on family and relationships.

Keywords: *young people, ideas about family, patriotism, family values, personality traits.*

Принято в редакцию: 12.05.2026 г.

Подписано в печать: 01.09.2026 г.

УДК 37.015.03:159.922.76
Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.084

**Развитие психологической готовности
будущего учителя к работе в условиях инклюзии:
теоретико-методологические
и практико-ориентированные решения**

А.И. Смоляр, Т.Н. Черномырдина

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет», г. Самара

В статье обоснованы методологические подходы и практико-ориентированные решения, направленные на развитие психологической готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзии с учетом быстро меняющейся образовательной реальности; экспериментально проверена их результативность. Конкретизированы ключевые понятия исследования, представлена концептуальная модель развития изучаемой готовности, включающая совокупность методологических подходов (компетентностного, деятельностного, средового и арт-педагогического) и основных направлений деятельности преподавателя вуза по развитию такой готовности (обновление содержания образования, форм, методов; формирование опыта взаимодействия с детьми через включение в инклюзивную практику образовательных учреждений города, области, страны; использование педагогического потенциала искусства). Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, моделирование, авторский опросник «Инклюзивное образование», метод математико-статистического анализа данных.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность к работе в инклюзии, компетентностный, деятельностный, средовый, арт-педагогический подходы, направления деятельности преподавателя в учебно-воспитательном процессе педвуза, концептуальная модель.

Введение. Психологическая готовность будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования сегодня является вызовом для педагогических вузов. Актуальность проблемы формирования и развития такой готовности, определяется рядом факторов. Прежде всего, *потребности образовательной практики в реализации основной идеи инклюзивного образования*, заключающейся в том, что не ребенок должен «вписаться» в существующую систему, а сама система должна измениться, чтобы учесть разнообразные образовательные потребности всех детей. Другим фактором выступают *реформы в российской образовательной сфере*: «Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Федеральный государственный

образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование», «Профессиональный стандарт педагога», «Концепция подготовки педагогических кадров на период образования до 2030 года», «Ядро высшего образования», определяющие требования к условиям процесса обучения и воспитания, при которых обучающиеся, независимо от имеющихся образовательных потребностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства.

Результаты психолого-педагогических исследований последних лет (С.В. Алехина, 2016; Т.Н. Черномырдина, 2018; И. В. Ивенских, 2019; О.В. Данилова, 2022; Ч.Д. Домур-оол, 2024; А. Пивторак, 2024) отражают как *потребность практики в реализации основной идеи инклюзивного образования*, так и *потребность в психологической готовности всех участников педагогического процесса к работе в условиях такого образования*. При этом рассматриваемая проблема, будучи не новой научно-практической проблемой, требует новых методологических и практико-ориентированных решений.

Цель статьи – обосновать методологические подходы и практико-ориентированные решения, направленные на развитие психологической готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзии и экспериментально доказать их результативность.

Теоретическая основа, методология и результаты исследования. Обосновывая теоретико-методологические положения исследования, прежде всего конкретизируем ключевые понятия: «*инклюзивное образование*» и «*психологическая готовность будущего учителя к работе в инклюзии*». Обращение к дефиниции «*инклюзивное образование*», отраженное в нормативно-правовых документах, в научных работах С.В. Алехиной [1], Ю.В. Мельник [7], В.В. Хитрюк [13], Т.Н. Черномырдиной [14] и других авторов, позволило нам конкретизировать её как *процесс обучения и воспитания, при котором все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурных, этнических и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в одних и тех же образовательных учреждениях*.

В основе нашей трактовки понятия «*психологическая готовность будущего учителя к работе в инклюзии*» лежат представления об этом явлении отечественных и зарубежных ученых, прежде всего связанные с трактовкой понятия «*готовность*» (Г. Олпорта, 2002; А.А. Ухтомского, 2019; Д.Н. Узнадзе, 2004; Н.Д. Левитова, 1964). Разрабатывая теорию установки, Д.Н. Узнадзе определял готовность как целостное состояние, лежащее в основе психических явлений, возникающих в сознании человека [11, с. 6]. Для нашего исследования значима точка зрения на

психологическую готовность к деятельности М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, выделяющих временную и длительную готовности [5].

В настоящем исследовании важно учесть и результаты научных поисков отечественных и зарубежных педагогов и психологов, связанные с изучением: 1) представлений студентов об инклюзивном образовании и их готовности работать в инклюзивной школе [15]; 2) взаимосвязи между компетентностью, подготовкой учителей и их отношением к инклюзивному образованию [17]; 3) проблем подготовки учителей для инклюзивных классов [16]; 4) особенностей инклюзивного образования [7]; 5) спецификой деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования [1]; 6) необходимости обучать будущего педагога осмысливать результаты воспитания, применять средства и методы приобщения учащихся к традиционным ценностям [3].

Интерес представляют также отечественные работы последних лет, посвященные проблеме готовности, связанные с решением конкретных задач: формированием готовности к работе в инклюзии учителей-логопедов (Э.А. Зайцева, 2020), педагогов-хореографов (А.Пивторак, 2024); педагогов начального образования (И.В. Ивенских, 2019); готовности к взаимодействию с родителями обучающихся с ОВЗ (В.И. Морозова, 2021); к работе с детьми, имеющими задержку психического развития (Т.В. Кузьмичева, 2020).

Изучая готовность к работе в условиях инклюзии, исследователи используют сегодня термины «инклюзивная готовность» (В.В. Хитрюк, 2016) или «инклюзивная компетентность» (И.Н. Хафизуллина, 2008), трактуя их как качество личности, раскрывающееся через комплекс компетенций [13, с. 13] и как интегративное личностное образование, обуславливающее возможность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения [12, с. 8]. Такое понимание инклюзивной компетентности и готовности на наш взгляд, близко по содержанию к понятию «психологическая готовность к деятельности в условиях инклюзивного образования».

Анализ представленных выше работ позволил нам под исследуемой готовностью понимать интегральное личностное образование, действующее постоянно, обеспечивающее успешность деятельности, проявляющееся в стремлении и способности будущих педагогов в процессе деятельности осуществлять воспитание и развитие обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Наша трактовка ключевых понятий позволяет говорить о структурных компонентах (когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевом, операциональном и креативном) и содержании такой готовности как о взаимосвязи: системы знаний об особенностях инклюзивного образования и его преимуществах для обучающихся с разными образовательными потребностями; позитивного отношения к такому образованию и специальной подготовке к работе в условиях

инклюзии; способности к организации совместной деятельности и общения с обучающимся; осознания возможности развития креативности у детей с разными образовательными потребностями [9].

Поскольку проблема развития исследуемой готовности носит комплексный характер и требует постоянного обновления содержания образования студентов, методология нашего исследования опирается на *современные концепции содержания образования*: компетентностную и культурологическую. *Компетентностная* ориентирует на *компетентностный и деятельностный* подходы.

В материалах Ядра высшего педагогического образования инклюзивная компетентность включена как *сквозной принцип*, который интегрирован в содержание образования на уровнях нормативно-правовой базы и структурных компонентов ядра. В психолого-педагогический модуль включена дисциплина «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями». Однако инклюзивная тематика не может ограничиваться одним курсом, она *пронизывает большинство дисциплин*: от педагогики и психологии до методики преподавания конкретных предметов. Её реализация предполагает *компетентностный подход*, согласно которому выпускник должен владеть не только знаниями, но и конкретными инклюзивными компетенциями: способностью выявлять особые образовательные потребности, умением проектировать инклюзивную образовательную среду, навыками владения технологиями взаимодействия с другими специалистами и родителями, готовностью к психолого-педагогическому сопровождению всех участников инклюзивного процесса. Такие компетенции (ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7) выступают в качестве структурных основ построения программ дисциплин модулей: психолого-педагогического, воспитательной деятельности, некоторых видов практик.

Особую значимость приобретают такие положения компетентностного подхода, как сдвиг от предметноцентристской ориентации образовательного процесса к его студентоцентрированной направленности; системный характер формирования компетенций, заключающийся в использовании как содержательных, так и внесодержательных аспектов обучения, таких как образовательная среда вуза, самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов и т.д. [2, с. 11–15; 10, с. 5–7], ориентирующие на выбор методов и технологий обучения.

Деятельностный подход направлен на включение студентов в деятельность путём «выращивания» нового знания, на формирование осознанного отношения к деятельности. *Назначение такого подхода* к развитию инклюзивной готовности заключается в активизации учебно-познавательной деятельности студентов по овладению психолого-педагогическими знаниями об особенностях психического развития детей

с ОВЗ, инклюзивного образования и предоставляемых преимуществ для обучающихся с разными образовательными потребностями; в специальной подготовке к работе в таких условиях; в развитии способности к организации совместной деятельности с обучающимся с ОВЗ.

Согласно *культурологической* концепции содержания образования, оно (содержание образования) изоморфно социальному опыту, организуется как среда. «Содержание образования, организуемое как среда обеспечивает условия для формирования у обучающегося личностного содержания образования» [6, с. 173]. В этой связи можно говорить о развитии изучаемой готовности в рамках *средового и арт-педагогического подходов*. Охарактеризуем назначение названных подходов. В образовательной среде обеспечивается возможность получения индивидуальных образовательных результатов, она реализуется путём целенаправленного конструирования учебных ситуаций не только в учебной, но и во внеучебной деятельности. *Образовательная среда*, по определению В.В. Краевского и А.В. Хуторского, – целенаправленно создаваемое социокультурное окружение обучающегося, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить его продуктивную деятельность [6, с. 173]. Суть *средового подхода* в образовании заключается в том, что вся окружающая обучающегося образовательная среда становится активным «субъектом» обучения и развития; в признании того, что правильно организованная среда воспитывает и учит эффективнее, чем самые долгие нотации и строгий контроль. Среда – экосистема, которая естественным образом ведет обучающегося к развитию. *Назначение такого подхода* в развитии изучаемой готовности будущего учителя мы видим не в передаче знаний студентам напрямую, «в лоб», а как бы в «выращивании» у них системы знаний об особенностях инклюзивного образования и его преимуществах, развитии позитивного отношения к инклюзии, стремления и желания осуществлять педагогическую деятельность в таких условиях, осознания возможности развития креативности у детей с разными образовательными потребностями.

Суть *арт-педагогического подхода* заключается в привлечении потенциала произведений искусства, художественно-творческой деятельности обучающихся, средств, технологий и методов работы с ними для решения педагогических задач. Включая идеи педагогики, философии, психологии, этики, эстетики, искусствоведения, антропологии, он выступает в роли ракурса рассмотрения педагогических явлений. В контексте арт-педагогического подхода смысл деятельности педагога заключается в стимулировании личностного, нравственного, эстетического развития ученика, его способности к самопознанию, самовыражению, вступать в диалогические отношения с Другим [4, с. 53–54; 8, с. 62–63].

Назначение арт-педагогического подхода к развитию инклюзивной готовности в том, что смысл деятельности педагога в условиях инклюзии осознаётся им как необходимость развития всех обучающихся, независимо от особенностей, посредством организации художественного восприятия и совместной художественно-творческой деятельности.

Назначение вышеописанных подходов к развитию готовности будущего учителя к работе в инклюзии ориентируют нас на определение следующих основных направлений деятельности преподавателя в учебно-воспитательном процессе вуза:

1. Обновление в исследуемом контексте содержания, форм, методов психологического образования и НИРС;
2. Формирование опыта воспитательной деятельности, взаимодействия с детьми с ОВЗ через включение студентов в инклюзивную практику образовательных учреждений города, страны;
3. Использование педагогического потенциала искусства (включение в содержание психолого-педагогической подготовки педагогически целесообразно отобранных произведений искусства) и применение арт-педагогических методов.

На основе вышесказанного представим концептуальную модель развития психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования, отражающую теоретико-методологические и практико-ориентированные решения (рис. 1).



Рис. 1. Концептуальная модель развития психологической готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования

Дадим краткую характеристику обозначенных направлений деятельности преподавателя в учебно-воспитательном процессе

педвуза, реализация которых, в свою очередь, является необходимым и ведущим условием развития исследуемой готовности.

В рамках первого направления отметим некоторые *возможности обновления содержания образования* в контексте развития исследуемой готовности, которые предоставляются в дисциплинах модулей: *психолого-педагогического и воспитательной деятельности*. В частности, в преподавании курсов «Психология» и «Психология воспитательных практик», изучение всех психических процессов, свойств и явлений, особенностей личности и деятельности педагога связано с обращением к психологическим аспектам работы учителя с отдельными категориями обучающихся. Например, при изучении темы «Ощущения и восприятие» педагог обращает внимание на то, как при нарушениях развития каких-либо анализаторов происходит познание окружающего мира, как дефект работы одного анализатора компенсируется усиленной работой и совершенствованием других, делая это на *конкретных примерах* (лишённые зрения, слуха О.И. Скороходова за счет хорошо развитого осязания, обоняния, вибрационной чувствительности, добилась больших успехов в интеллектуальном и эстетическом развитии; Олег Аккуратов стал прекрасным пианистом и композитором). Преподаватель не ограничивается рассмотрением изучаемых тем на семинарах и лекциях, студенты *приобщаются к НИРС* (они готовят доклады, выполняют курсовые проекты, например, по вышеназванной теме – сообщения на научную конференцию: «Компенсаторные возможности ощущений», «Ориентация в пространстве при дефекте одного анализатора» и другие). Изучая тему «Педагог как субъект педагогической деятельности», студенты не только знакомятся с требованиями, предъявляемыми к педагогу, особенностями педагогической деятельности в условиях инклюзии, они выполняют исследовательскую работу по изучению личностных качеств педагога, работающего в таких условиях. Наряду с *иллюстрацией конкретных примеров и включением в НИРС*, особая роль в рамках занятий по психологии отводится *личностным тренингам*. Выполнение специальных упражнений *через комплексную работу над эмоциями и поведением, над конструктивным взаимодействием* способствует последовательному формированию у студентов стремления изучать детей с ОВЗ и находить разные возможности решения сложных ситуаций.

Характеризуя второе направление, важно подчеркнуть, что включение студентов в инклюзивную практику предполагает их *участие в различных культурно-массовых мероприятиях* (благотворительных концертах, коллективных просмотрах спектаклей, проектах и т.п.) *на уровне города, области, страны*. Студенты, например, участвуют в проекте «PRIMAVERA», реализуемом СГСПУ и МБОУ ДО Детская школа искусств «Лира» г.о. Новокуйбышевск, в

региональном фестивале «На крыльях надежды», в Городском форуме по проблемам совместного обучения и воспитания детей с разными возможностями здоровья «Воспитание сердца» (г.о. Самара) и других. Формирование у студентов опыта взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями осуществляется через организацию встреч с художественно-творческими коллективами, с педагогами и учащимися инклюзивных образовательных учреждений. При этом студенты становятся *организаторами художественно-творческой деятельности*, в которой формируется толерантное отношение к детям с ОВЗ, стремление ставить перед собой цели взаимодействия с учащимися по организации такой деятельности.

Использование педагогического потенциала искусства, арт-педагогических методов с целью развития инклюзивной готовности основывается на представлениях о том, что искусство является средством формирования разных сторон психики и интегральных свойств, качеств личности: готовности к педагогическому сопровождению одаренных детей (Н.Ю. Сергеева, 2014), профессионального самосознания (А.И. Смоляр, 2013), культуры самоорганизации (О.Н. Князькова, 2015). Педагогическую технологию приобщения будущего учителя к произведениям искусства мы определяем как целенаправленную деятельность преподавателя вуза по организации знакомства с художественно-педагогической литературой, кинофильмами о детстве, школе, педагоге, осуществляемую на разных уровнях: организации художественного восприятия произведений, организации самостоятельной работы с художественно-педагогическим произведением, привлечения материалов таких произведений на занятиях, работы с художественно-педагогическим произведением как метода педагогического исследования [8, с. 72–73]. С помощью такой технологии в содержание образования включаются педагогически целесообразно отобранные произведения искусства. При этом используются арт-педагогические методы обращения к киноискусству, к художественной литературе, произведениям изобразительного искусства (например, просмотр спектакля по повести М. Самарского «Радуга для друга» и др.); средства художественной выразительности (прочтение стихотворений разных авторов, например, И.М. Поволоцкой «Музыка цвета», в котором передаются особенности восприятия окружающего мира слепоглухим человеком); средства художественного воздействия (например, анализ картин К. Брауна, ирландского писателя и художника, рождённого с церебральным параличом и имевшего возможность писать и рисовать лишь пальцами одной ноги) и другие.

Организация и результаты эмпирического исследования. Исследование проводилось на базе Самарского государственного социально-педагогического университета с сентября 2024 г. со студентами второго, третьего курсов факультета культуры и искусства,

обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Выборка составила 90 студентов.

Комплексное изучение психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования требует применения различных методик. В данной статье представим результаты диагностики с помощью авторского опросника «Инклюзивное образование», состоящего из пяти шкал [9, с. 7–15]. Вопросы каждой шкалы опросника позволяют определить уровни сформированности всех компонентов готовности.

В результате анализа полученных данных зафиксированы изменения на констатирующем и контрольном этапах. После формирующего этапа экспериментальной работы характерны следующие перемены (см. табл. 1):

- высокий уровень развития когнитивного компонента готовности выявлен у 43,33% студентов (на констатирующем этапе у 10%), т.е. студенты имеют точное и полное представление об инклюзивном образовании, правильно характеризуют его условия и принципы, обозначают преимущества для обучающихся с разными образовательными потребностями;

- высокий уровень развития мотивационного компонента у 55,56% студентов (на констатирующем этапе 6,67%), у них отмечается стремление работать в условиях инклюзии и потребность в специальной подготовке к работе в таких условиях;

- высокий уровень развития эмоционально-волевого компонента выявлен у 46,67% студентов (на констатирующем этапе у 3,33%), студенты демонстрируют положительное отношение к педагогической деятельности, понимают особенности специальной подготовки к работе в условиях инклюзии;

- высокий уровень развития операционального компонента готовности выявлен у 51,11% студентов (на констатирующем этапе у 7,78%), т.е. студенты способны организовать деятельность и общение с обучающимися вне зависимости от их образовательных потребностей, учитывая специфику развития, прежде всего детей с ОВЗ, имеют опыт успешной организации совместной деятельности и общения с детьми в условиях инклюзивного образования;

- высокий уровень развития креативного компонента готовности у 42,22% студентов (на констатирующем этапе у 10%), они убеждены в возможности развития креативности детей с ОВЗ, в качестве средств и методов её развития называют разные виды творческой деятельности, формы организации учебно-воспитательного процесса и личностные качества педагога.

Для оценки достоверности различий между процентными долями был использован метод математико-статистического анализа данных критерий ϕ^* Фишера. Согласно полученным результатам, по всем

компонентам (значение $F_{\text{эмп}}$ колеблется от 5,163 до 7,775) эмпирическое значение F -критерия Фишера больше критического, т.е. находится в зоне значимости. Следовательно, можно констатировать, что процентная доля студентов с высоким уровнем развития всех компонентов готовности на контрольном этапе больше, чем процентная доля студентов с таким же уровнем на констатирующем этапе.

Таблица 1

Результаты изучения уровня развития
компонентов психологической готовности к работе в условиях инклюзии
на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы

Компонент готовности	Количество студентов (констатирующий этап), %			Количество студентов (контрольный этап), %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивный	70	20	10	2,22	54,45	43,33
Мотивационный	70	23,33	6,67	11,11	33,33	55,56
Эмоционально- волевой	72,22	24,45	3,33	2,22	51,11	46,67
Операциональный	71,11	21,11	7,78	3,33	45,56	51,11
Креативный	57,78	32,22	10	2,22	55,56	42,22

Закключение. Результаты проведенного исследования, теоретико-методологические основания которого выстроены в соответствии с авторскими представлениями о ключевых понятиях инклюзивной компетентности, компетентностным, деятельностным, средовым и арт-педагогическим подходами, подтверждают целесообразность реализации концептуальной модели развития исследуемой готовности.

Ресурсом и условием развития инклюзивной готовности является реализация практико-ориентированных решений в рамках основных направлений деятельности преподавателя в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза.

Список литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование, 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
3. Бездухов В.П. Высота ценностей и ценностный отбор в деятельности учителя // Мир образования – образование в мире. 2021. № 2(82). С. 43–52.
4. Булатова О.С. Арт-педагогический подход в образовании: монография. Тюмень: ТГУ, 2004. 232 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006. 416 с.

6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ИЦ«Академия», 2008. 352 с.
7. Мельник Ю.В. Инклюзивное образование как инструмент создания гражданского общества // Молодежные инициативы как основа развития гражданского общества в Российской Федерации: региональный и местный уровни. IV всерос. науч.-практ. конф. (6 декабря 2018 г.). М.: МГППУ, 2018. С. 91–95.
8. Смоляр А.И., Князькова О.Н. Развитие культуры самоорганизации личности студента вуза средствами арт-педагогики: монография. Самара: СГСПУ, 2018. 182 с.
9. Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н. Опросник «Инклюзивное образование» в диагностике готовности студентов к психолого-педагогическому сопровождению воспитательного процесса // Калининградский вестник образования. 2023. № 3(19). С. 4–15.
10. Татур Ю.Г. Компетентностей подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.
11. Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл, 2004. 413 с.
12. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.
13. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2015. 54 с.
14. Черномырдина Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2018. 26 с.
15. Arias-Pastor M., Van Vaerenbergh S., Fernández-Solana J. and González-Bernal J.J. Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all // *Frontiers in Education*. 2023. V. 8. P. 519. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1242623>.
16. Larios R. J., Zetlin A. Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms // *Teaching and Teacher Education*. 2023. V. 121. P. 4–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>.
17. Marjorie B. Cabigas, Jemelyn V. Rallos, Miguel Lorenzo A. Delima, Jamaica Amor Abella, Melotte Marina Z. Kintanar, Ruby Rose P. Zambrano. Investigating the relationship between teacher's competence, preparedness, and their attitudes toward inclusive education // *European Journal of Special Education Research*. 2025. V. 11. P. 141–161. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v11i6.6389>.

Об авторах:

СМОЛЯР Антонина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65), ORCID: 0000-0001-6084-2590, SPIN-код: 9817-4180, e-mail: smol_53@mail.ru

ЧЕРНОМЫРДИНА Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры музыкального образования, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65), ORCID: 0000-0002-9862-8124, SPIN-код: 7744-0650, e-mail: t.chernomyrdina@mail.ru

Developing the psychological readiness of future teachers to work in an inclusive environment: theoretical- methodological and practically-oriented solutions

A.I. Smolyar, T.N. Chernomyrdina

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

This article substantiates methodological approaches and practice-oriented solutions aimed at developing the psychological readiness of future teachers to work in inclusive settings, taking into account the rapidly changing educational reality; their effectiveness is experimentally verified. The key concepts of the study are specified, a conceptual model for the development of the readiness under study is presented, including a set of methodological approaches (competency-based, activity-based, environmental and art-pedagogical) and the main areas of activity of a university teacher in developing such readiness (updating the content of education, forms, methods; developing experience of interaction with children through inclusion in the inclusive practice of educational institutions of the city, region, country; using the pedagogical potential of art). Research methods: analysis, synthesis, generalization, modeling, author's questionnaire «Inclusive Education», method of mathematical and statistical data analysis.

Keywords: *inclusive education, psychological readiness for work in inclusion, competence-based, activity-based, environmental, and art-pedagogical approaches, areas of teacher activity in the educational process of a pedagogical university, conceptual model.*

Принято в редакцию: 01.04.2026 г.

Подписано в печать: 27.04.2026 г.

УДК 316.61

Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.096

Групповой образ города у студенческой молодежи с разными миграционными намерениями

О.В. Кузьменкова

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург

В статье предлагаются результаты проведенного социально-психологического исследования группового образа города Оренбурга у студентов, реализовавших переезд для учебы, и студентов, намеревающихся уехать из него после получения профессионального образования. Гипотезой выступило предположение об имеющихся у студентов двух подвыборок различиях в содержании, объеме и выраженности компонентов образа города Оренбурга – когнитивного, аффективного, ценностного, эстетического и развивающего. Применялись методы открытого вопроса, контент-анализа, стандартизации данных, t-критерий различий Стьюдента. Проведенное на материале локальных данных исследование подтверждает гипотезу о том, что у оренбургских студентов групповые образы областной столицы сопряжены с их миграционными намерениями и отличаются по содержанию, объему и выраженности компонентного состава их представлений о городе. Результаты могут быть использованы для планирования социальной политики в городе, направленной на улучшение городской среды для студентов с учетом их миграционных намерений.

Ключевые слова: образовательная миграция, студенты, групповой образ города, миграционные намерения.

Молодежь, как наиболее мобильную группу населения, во все времена отличала «охота к перемене мест» [9, с. 163]. Последние данные ВЦИОМ говорят о наличии у каждого второго россиянина в возрасте от 18 до 34 лет достаточно высокого миграционного потенциала (в диапазоне 42–47%) [18]. Такое положение дел дает основание полагать, что в обозримом будущем проблема миграции молодежи сохранит свою актуальность и потребует новых решений.

В Оренбурге уже более двух десятилетий стабильно сохраняется статистическая картина – около трети молодого населения Оренбуржья проживает в столице области – в Оренбурге. При этом прироста молодежи в город не наблюдается. Общероссийский тренд «стягивания» молодежи в областные центры в процессе обмена с другими, даже соседними регионами, в Оренбурге уже многие годы не

работает [10, с. 30]. Сложившаяся ситуация говорит о том, что в Оренбурге молодежные миграционные процессы имеют свою специфику и требуют обращения к ним с учетом городского контекста.

Количественный баланс молодых жителей областного центра поддерживается образовательной миграцией – притоком молодежи из малых городов, сельской местности и стран СНГ и оттоком молодых людей в крупные города, предоставляющие больше возможностей для повышения качества жизни. На фоне интенсификации образовательной миграции среди оренбургской молодежи особое значение приобретают проблемы приезжих студентов в городской реальности, их «вхождение» в городскую среду, изучение того, как с течением городской жизни формируется представления о городе. В этой связи возникает интерес к тому, как областной центр Оренбуржья отражается в сознании студентов, переехавших в город для учебы, и студентов, имеющих намерения покинуть его после окончания вуза.

Образ города относится к числу социально-психологических феноменов, в которых фиксируется отраженная городскими жителями (как отдельным индивидом, так и социальной группой) объективная и субъективная реальность города [20, с. 95–96]. В центре внимания исследователей находятся имеющиеся у жителей образы города через воспринимаемые ими структурные элементы городской среды [4, с. 15], определяются психологические репрезентации наиболее предпочитаемых городских территорий [7, с. 70–71], анализируется сопряженность особенностей восприятия городского пространства с демографическими характеристиками личности, ее профессиональной принадлежностью и межличностными отношениями [2, с. 40–41], а также влияние на образ города его истории, стереотипных установок, образа жизни, ценностей и отношений городских жителей [6, с. 204, 15, с. 199]. Акцентирование внимания исследователей на образе города в сознании горожан связано с возрастанием значения визуализации в жизни современного человека.

Среди особенностей образа города у студенчества определялись приоритетные измерения, в соответствии с которыми молодые люди выстраивают свои представления [8, с. 3, 12, с. 516], а также различия в групповом образе городского пространства студенческой молодежи, проживающей в различных городах и обучающейся на разных профильных направлениях [2, с. 103]. В социально-психологических исследованиях студенчество чаще предстает однородной социальной группой, не дифференцированной по своему составу, а исследования восприятия города в сопряженности с миграционными намерениями у студентов вовсе не предпринимались.

Цель нашего исследования определена как выявление особенностей группового образа города в представлениях студенческой молодёжи с разными миграционными намерениями (на примере г. Оренбурга). Знание о

таких особенностях может предоставить возможность сопоставления отражения одного и того же пространства у молодежи, привлекающего к себе одних и побуждающего его покинуть других.

Теоретические основания проведенного исследования определяются ведущими установками системного подхода, социально-психологическим представлением о городе, понятием группового образа города и его компонентным составом.

Системный подход позволяет представить город сквозь призму взаимодействия и взаимовлияния двух подсистем – города и человека. Город, как отмечает С.М. Зинина, влияет на человека, но сам город, будучи искусственной средой, создается человеком [8, с. 1–2]. Среда города влияет на реализацию жителями своеобразного городского поведения, обеспечивает коммуникации в городском сообществе, создает индивидуальное и коллективное ощущение безопасности. В свою очередь на город оказывает воздействие менталитет городских жителей, конструируемый в их сознании образ города, степень привлекательности города как места проживания [19, с. 55]. Выбор системного контекста позволяет сместить акцент с изучения воздействия города на личность и обратиться к изучению отражения города в сознании горожан.

Город, как социально-психологический объект исследования – это не просто географический объект или место проживания, а пространство жизнедеятельности человека, предполагающее определенное качество его жизни и обуславливающее специфические формы социальных связей и отношений между городскими жителями. Населяющие город жители наполняют это пространство смысловым содержанием и визуализируют, что вызывает у них определенное отношение, что они осваивают в процессе своего развития посредством собственной активности [6, с. 207; 18, с. 50]. В нашем исследовании под городом будет пониматься социально-психологическая среда, воспринимаемая студенческой молодежью как ресурсное условие ее жизнедеятельности, благоприятствующее или препятствующее достижению намеченных целей и реализации личностных потенциалов.

Групповой образ города по своей общепсихологической сути является психическим образованием, объединяющим в себе результат отражения объективной реальности и субъективное отношение индивида к данной реальности [11, с. 49; 14, с. 5]. Но с социально-психологической точки зрения образ города не может рассматриваться только как результат активного отражения человеком городского пространства, поскольку это также продукт процесса социального познания «обыденным» человеком, непрофессионалом, той социальной реальности, в которой протекает его повседневная жизнь [1]. Таким образом, групповой образ города является совокупностью представлений, отражающих объективную реальность городского

пространства и сконструированных в индивидуальном или групповом сознании различных социальных категорий городского населения.

Состав группового образа города в нашем исследовании будет изучаться и оцениваться в соответствии с концептуальными описаниями когнитивного, аффективного, эстетического, развивающего и ценностного компонентов [16, с. 151]. Каждый из компонентов представлен следующим содержанием: 1) когнитивный – общая характеристика городского пространства и факторов, которые влияют на жизнь города; 2) аффективный – эмоционально-чувственное восприятие городского пространства с позиции эмоций, которые оно вызывает; 3) ценностный – ценности, связанные с городом; 4) эстетический – сочетание ощущений от качеств, свойств и частей объекта восприятия и 5) развивающий – оценка городской среды через ее потенциал для личностного и профессионального развития. Выбор данных компонентов обусловлен тем обстоятельством, что в каждом из них фиксируются доминирующие знания, наиболее значимые эмоции и ценности, эстетические предпочтения и возрастные потребности в самореализации в пределах города как места проживания.

В представляемом исследовании проверялось предположение об имеющихся различиях в содержании, объеме и выраженности компонентов образа города у студентов-первокурсников, переехавших в областной центр для учебы из малых населенных пунктов и реализовавших свои первые миграционные намерения, и студентов выпускных курсов, намеревающихся после окончания вуза переехать в мегаполисы РФ. Эмпирические данные собирались на базе образовательных организаций высшего образования г. Оренбурга (далее – оренбургские вузы). Выборку составили студенты в возрасте 18–24 лет ($N=178$). Данная выборка может считаться репрезентативной, поскольку включала как студентов-первокурсников, реализовавших свои миграционные намерения и переехавших из малых населенных пунктов в областную столицу для обучения в вузе ($n_1=89$), так и студентов-выпускников с выраженными миграционными намерениями покинуть город ($n_2=89$).

Организация и методики исследования. Для сбора эмпирических данных был выбран метод открытого вопроса [5, с. 16], позволивший получить подробное понимание образа города в представлениях нашей выборки, выявить не только поверхностные оценки, но и глубинные чувства, ассоциации и переживания, связанные с г. Оренбургом. Студентам, принимавшим участие в исследовании, было предложено ответить на вопрос: «Оренбург как город – он какой на ваш взгляд?» и назвать до трех характеристик, отражающих особенности Оренбурга как города. Полученные ответы предоставили богатый и разнообразный материал для анализа содержания группового образа города, объема и выраженности каждого компонента этого образа.

Для обработки собранных данных применялись: 1) метод контент-анализа; 2) метод стандартизации данных для приведения полученных эмпирических данных в единую шкалу, сводящую результаты измерения к интегральному показателю группового образа города и к более достоверному определению соотношения отдельных компонентов структуры группового образа города; 3) критерий Шапиро – Уилка для проверки нормальности распределения; 4) t-критерий Стьюдента для выявления статистически значимых различий.

Результаты исследования

Сначала было проанализировано содержание образа города Оренбурга в каждой из подвыборок. Содержание группового образа Оренбурга в каждой подвыборке оказалось достаточно объемным и многоаспектным, т.к. оно включает все пять измеряемых компонентов.

У студентов, которые только приехали в Оренбург из малых населенных пунктов для реализации своих образовательных намерений, когнитивный компонент включал только характеристики, отнесенные к категории «молодой/молодежный (город)» (3,3% – здесь и далее указаны доли от общего числа характеристик, выделенных в подгруппе). Аффективный компонент у этих студентов в большей степени выражается в эмоциональной привлекательности города (приятный/привлекательный – 13,3%), при этом в их образе города отсутствуют характеристики комфортности, атмосферности, опасности и скучности. Вместе с тем только что переехавшие в город студенты отражают в своих образах спокойную обстановку (7,8%), реже отмечают понятность городского пространства (5,6%) и оценивают город как любимый (4,5%), а дружелюбие (3,3%) их почти не интересует. В ценностном компоненте группового образа города было установлено, что студенты, приехавшие в город для получения образования, в своих представлениях незначительно учитывают культуру Оренбурга (3,3%) и не фиксируют внимания на ландшафте и истории города. Анализ содержания эстетического компонента группового образа города позволил определить, что для студентов рассматриваемой подвыборки значение имеет привлекательность города с позиции его красочности (16,4%). Приехавшими студентами противоречиво воспринимается состояние города, в котором, с одной стороны не является значимой чистота (грязный, серый, пыльный, ухоженный – по 0%), но с другой – им важен уют (7,8%), красота природы (цветущий – 4,5%) и теплота (светлый/теплый – 4,5%). Содержательный анализ развивающего компонента показал, что в представлениях студентов, приехавших из малых населенных пунктов, присутствует характеристика города с позиции того, какие возможности он может предоставить сейчас (интересный – 10,1%). При этом для этой подвыборки почти не имеет значения активность жизни в городе

(оживленный – 3,3%), но в их образе имеются такие показатели развития города, как его современность (6,7%) и потенциал (5,6%).

Студенты, собирающиеся покинуть Оренбург, в когнитивной представленности группового образа города отражают величину города (большой – 4,5%), его многонациональный состав (4,5%). Аффективный компонент у представителей данной подвыборки выражается в эмоциональной близости с городом (родной – 14,3%). При этом в образе отсутствуют характеристики приятности/привлекательности, понятности и доброты/вежливости (по 0%). При содержательном анализе ценностного компонента группового образа города было определено, что студенты, намеревающиеся уехать из города, в своих представлениях о нем не учитывают культурные характеристики (культурный – 0%), мало обращают внимание на его ландшафтные особенности (степной – 5,6%) и еще меньше на его историю (исторический – 3,3%). Анализ эстетического компонента группового образа города, позволил определить, что для таких студентов значение имеет привлекательность города с позиции его красочности (красивый – 10,3%), но в их образах совершенно не отражаются теплота, чистота, красота природа (по 0%). В данной подвыборке эстетический образ города также довольно противоречивый. Так, представляя Оренбург городом грязным (9,1%), респонденты воспринимают его уютным (7,8%) и ухоженным (5,6%). В развивающем компоненте у студентов, имеющих намерения покинуть город, приоритетными являются потенциал городского пространства (13,4%), возможность успешного трудоустройства и условий для самореализации (12,3%), оживленность города (9,3%). Не представлены в образе Оренбурга современность, многофункциональность и его потенциал.

Для понимания различий в групповых образах Оренбурга у студентов с разными миграционными намерениями был проанализирован объем каждого из выявленных компонентов в процентном отношении. Результаты показали, что в образе Оренбурга у студентов, только приехавших в город, в первую очередь, наиболее весомый аффективный компонент (34,5%), несколько меньше объем эстетического компонента (33,2%), менее наполнен образ города развивающим компонентом (25,7%), а самый маленький объем отмечен по когнитивному и ценностному компонентам (каждый по 3,3%). Среди студентов, намеревающихся переехать из Оренбурга в города-миллионники или столичные города, образ города наиболее объемно наполнен развивающим компонентом (35%), далее по объему представлены эстетический (32,8 %) и аффективный (14,3%), затем когнитивный (9%) и ценностный (8,9%) компоненты. Как показывают результаты, у студентов с разными миграционными намерениями образ города Оренбурга наполняется всеми изучаемыми компонентами, но в разном объеме.

В завершении проводился сравнительный анализ психологической выраженности компонентов в групповых образах города, полученных на наших подвыборках.

Выраженность всех изучаемых компонентов, составляющих групповые образы Оренбурга у студентов с разными миграционными намерениями, проиллюстрирована на радарной диаграмме (рис. 1).

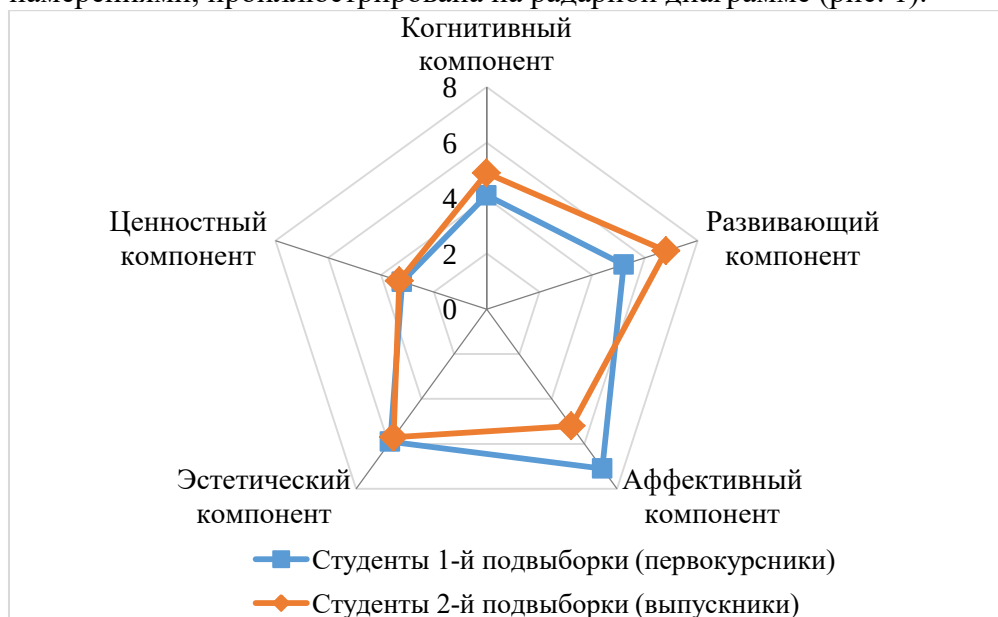


Рис. 1. Радарная диаграмма групповых образов города Оренбурга у студентов с разными миграционными намерениями (по средним стэновым показателям)

При наложении диаграмм очевидны сходства в выраженности компонентов, составляющих групповые образы Оренбурга у студентов с разными миграционными намерениями. Так, у студентов обеих подвыборок в групповых образах Оренбурга слабее остальных выражен ценностный компонент. Очевидно, что ценности, транслируемые городской средой, не находят отражения в сознании студентов и не являются приоритетными в повседневной жизни студенческой молодежи. Студенты, переехавшие в Оренбург для получения высшего образования, и студенты, прожившие в городе несколько лет и намеревающиеся покинуть его, в одинаковой степени не интегрированы в местную культуру, что требует целенаправленного воздействия на их групповое сознание в данном аспекте. Кроме того, студенты обеих групп видят в городской среде определенную эстетику, но она не является в их образах доминирующим компонентом.

При сопоставлении диаграмм также очевидны различия в выраженности компонентов групповых образов Оренбурга у студентов с разными миграционными намерениями. Во-первых, когнитивная представленность образа города у студентов, только что переехавших в город, менее выражена, чем у тех, кто собирается из него уехать. Скорее всего, выявленный факт объясняется проявлением адаптации первокурсников к локациям, к истории, к культуре нового места проживания. В свою очередь, студентам, «пожившим» в городе, удалось

«открыть» для себя инфраструктуру города, его историко-культурную составляющую, что могло бы стать основанием остаться в нем. Во-вторых, отличия в групповых образах Оренбурга обнаруживаются в выраженности аффективного компонента. Если студенты, недавно приехавшие в город из малых населенных пунктов, испытывают сильные эмоции по отношению к городу, которые как положительные (радость, интерес), так и отрицательные (тревога, разочарование), то у студентов, собирающихся переехать в другие города, эмоции более сдержанны и не являются ни крайне положительными, ни крайне отрицательными. В-третьих, в групповых образах Оренбурга отличия отражаются в выступающей выраженности развивающего компонента. Студенты, которые переехали в город, слабо оценивают его развивающий потенциал. Это связано с тем, что они еще не успели оценить ресурсы города и «примерить» к ним свои возможности. Противоречиво воспринимается тот факт, что студенты, планирующие покинуть Оренбург, высоко оценивают вероятность развития, предоставляемого городом (образование, карьера, личностный рост и проч.). Очевидно, что по данному поводу требуется проведение дополнительного исследования.

Обнаруженные в двух группах различия были изучены с помощью расчетов t-критерия различий Стьюдента, перед применением которого проводилась проверка распределения данных на соответствие нормальному закону по критерию Шапиро – Уилка. Полученные значения критерия относились к диапазону $p > 0,05$, что позволило принять допущение о нормальности распределения и использовать параметрический t-критерий различий Стьюдента для независимых выборок. Различия групп считались достоверными при достижении уровня статистической значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ (табл. 1).

Таблица 1

Различия в выраженности компонентов групповых образов города Оренбурга у студентов с разными миграционными намерениями

Компоненты	$t_{эмп}$	p^*
Ценностный компонент	1,227	незначимо
Когнитивный компонент	2,013	0,05
Развивающий компонент	2,908	0,01
Аффективный компонент	2,776	0,01
Эстетический компонент	0,915	незначимо

*При $n_1=89$, $n_2=89$ $t_{кр}=1,96$ для $p \leq 0,05$, $t_{кр}=2,58$ для $p \leq 0,01$

Проведенный анализ показал, что на уровне статистически значимой тенденции 0,05, когнитивная представленность образа города у сравниваемых подвыборок стремится к различию. Также с достоверностью 0,01 более выраженным в данной группе оказывается аффективный компонент. При этом у выпускников с выраженными миграционными

намерениями, в сравнении с первокурсниками, более выраженным с достоверностью 0,01 является развивающий компонент образа города.

По итогам проведенного исследования можно сделать ряд выводов.

1. Город отражается в групповом сознании, носителем которого являются различные социальные группы, в том числе студенческая молодежь, являющаяся стратегически значимой категорией населения. Представления о городе не являются едиными для студенческой молодежи. Студенты, представляющие социальные группы с разными миграционными намерениями, выделяют разные элементы городской среды, по-разному их структурируют в групповом сознании.

2. Проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что у оренбургских студентов групповые образы областной столицы сопряжены с их миграционными намерениями и отличаются по содержанию, объему и выраженности компонентного состава их представлений о городе.

3. Студенты, приехавшие в город для получения высшего образования и реализовавшие свои первые миграционные намерения, свои представления об областном центре строят на эмоциях, которые вызывают у них элементы городской среды, и с точки зрения эмоций оценивают эстетическую привлекательность города и потенциальные возможности города с позиции удовлетворения текущих потребностей.

4. Студенты, получившие высшее образование в Оренбурге и намеревающиеся переехать в более крупные города России, напротив, складывают свое восприятие города из предоставляемых возможностей и внешнего вида городского пространства. Для таких студентов при выборе города как места проживания наиболее существенным критерием является перспектива личностного и профессионального развития, а также окружающая эстетика.

5. Полученные результаты в научном плане определяют целесообразность дальнейшего социально-психологического изучения представлений студентов об Оренбурге с учетом дифференцирования респондентов в зависимости от образа жизни, от решаемых жизненных задач, от ценностей и намерений и т. д. В практическом плане результаты могут быть использованы для планирования социальной политики в городе, направленной на улучшение городской среды для студентов с учетом их миграционных намерений.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
2. Богомаз С.А., Козлова Н.В., Мацута В.В. Оценка городской среды в личностно-профессиональном становлении вузовской молодежи // Акмеология. 2014. №1/2. С.40–41.

3. Богомаз С.А., Литвина С.А., Четошникова Е.В. Субъективная оценка городской среды вузовской молодежью Томска и Барнаула // Сибирский психологический журнал. 2013. №49. С.102–111.
4. Горелова Ю.Р. Образ города в восприятии горожан: монография. М.: Институт Наследия, 2019. 154 с.
5. Горелова Ю. Р., Межевикин И. В. Образ крупного города в восприятии его жителей // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. №4 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-krupnogo-goroda-v-vozpriyatii-ego-zhiteley> (дата обращения: 07.03.2026)
6. Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Город как объект исследования в социальной психологии: к истории вопроса // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 1 (1). С. 196–213.
7. Жданова С.Ю., Кильченко О.И. Особенности психологических репрезентаций городской среды г. Перми у иностранцев в связи с временем пребывания // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. №4. С. 69–74.
8. Зинина С.М. Образ реального и идеального города в представлениях студентов (на примере нижнего Новгорода) // МНИЖ. 2022. №9 (123). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-realnogo-i-idealnogo-goroda-v-predstavleniyah-studentov-na-primere-nizhnego-novgoroda> (дата обращения: 23.02.2026).
9. Карцева М.А., Мкртчян Н.В., Флоринская Ю.Ф. Межрегиональная миграция молодежи в России и выстраивание жизненных стратегий // Журнал Новой экономической ассоциации. 2021. Т. 52. № 4. С. 162–180.
10. Мкртчян Н.В. Региональные столицы России и их пригороды: особенности миграционного баланса // Известия Российской академии наук. Серия географическая. 2018. № 6. С. 26–38. <https://doi.org/10.1134/S2587556618060110>
11. Мухамеджанова Н.М. Образ города Оренбурга в контексте психогеографии // Урбанистика. 2023. № 1. С. 47–59. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39666 (дата обращения: 22.02.26).
12. Озерина А.А., Тимофеев Н.Е. Визуальный образ города в представлении студентов (на примере города Волгограда) // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Вып. 3. С. 516–521. <http://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-95>
13. Охота к перемене мест от 26 марта 2024. ВЦИОМ. Новости. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/okhota-k-peremene-mest> (дата обращения: 22.02.26).
14. Пидодня Ю.А. Психология города: социально-психологическое изучение: монография. Самара: СамГТУ, 2007. 160 с.
15. Радина Н.К. Город в пространстве и времени: проблемы территориальной идентичности в контексте социально-экономических изменений: монография. Нижний Новгород: ДЕКОМ. 2015. 344 с.

16. Савина О.О., Баранова В.А. Особенности восприятия родного города у подростков-москвичей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 2А. С. 149–156.
17. Сазонов Д.Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Курск: Курский гос. университет., 2009. 22 с.
18. Скалабан И.А. Дороги старые и новые: образовательные стратегии российских абитуриентов в выборе университета обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. №2. С. 50–62.
19. Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. СПб.: Речь, 2008. 384 с.
20. Филько А. Понятие «Визуальный образ города» и методы его исследования // Социодинамика. 2015. № 10. С. 94–108. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=16471 (дата обращения: 20.01.2026).

Об авторе:

КУЗЬМЕНКОВА Ольга Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», (460014, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19), e-mail: olgakuzmen@yandex.ru

Group image of the city among students with different migration intentions

O.V. Kuzmenkova

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

This article presents the results of a socio-psychological study of the group image of Orenburg among students who moved for study and students intending to leave after completing their vocational education. The hypothesis was based on the assumption that students in the two groups would differ in the content, scope, and expression of the components of their image of Orenburg – cognitive, affective, value-based, and aesthetic. Open-ended questioning, content analysis, data standardization, and Student's t-criteria on differences were applied as methods. A study conducted on regional material confirms the hypothesis that Orenburg students' group images of the regional capital are associated with their migration intentions and differ in the content, scope, and expression of the component composition of their ideas about the city. The results can be used for planning social policy of the city, aimed at improving the urban environment for students, taking into account their migration intentions.

Keywords: *educational migration, students, group image of the city, migration intentions.*

Принято в редакцию: 06.03.2026 г.
Подписано в печать: 16.06.2026 г.

Лидерство в малых группах: влияние на принятие решений

Е.М. Минина, Е.Д. Короткина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В данной статье поставлена задача определить влияние лидерских качеств личности в малой группе на возможность воздействия на других членов коллектива для принятия решений. Раскрывается сущность понятия «лидерство», анализируются особенности лидерства в малых социальных группах, а также описываются результаты анализа современных исследований с точки зрения влияния лидерства в малых группах на принятие решений. Авторы приходят к выводу, что «лидерство» является по своей сути сложным социальным явлением, в основу которого заложена способность влиять на других людей, направляя их поведение, мысли и эмоции на достижение общей цели. Соответственно, этот механизм и связан с возможностью влияния лидера на принятие решений в малых группах: лидер внимательно выслушивает мнения и идеи всех членов коллектива, формирует собственное видение ситуации, которое доносит до остальных, и призывает других участников коллектива поступить сообразно тому или иному решению. А члены малой группы, в свою очередь, следуют этому решению не из-за давления или страха, а благодаря доверию и уважению к мнению своего лидера.

Ключевые слова: лидерство, лидер, малая группа, влияние на сознание, социальная иерархия, воздействие на общественное мнение.

Введение. Лидер – в переводе с английского означает «ведущий, указывающий путь». По мнению Ю.О. Войсковой, лидер – это «отдельный человек в каком-либо коллективе, который пользуется большим, признанным авторитетом, обладает влиянием, проявляющимся в качестве управляющих действий» [1, с. 98].

Н.Г. Герасимова в своих исследованиях подчеркивает, что лидер – это человек с неоспоримым авторитетом, который «способен принимать решения в интересах определенного сообщества, членом которого он является» [3, с. 248].

Е.А. Марфина рассматривает лидера в качестве человека, «который может направлять деятельность всего коллектива, благодаря некоторым своим личностным качествам» [5, с. 46].

Лидерство, по мнению, О.М. Сулеймановой, – это «отношения доминирования и подчинения в условиях межличностных отношений» [7, с. 193]. Также исследователь интерпретирует данное понятие в

качестве процесса, который осуществляется в социальной группе, когда определенный человек заручается поддержкой других с целью достижения общих целей всего коллектива.

Лидерство можно также рассматривать как общественное влияние, которое объединяет других и мотивирует их прикладывать максимальные усилия для достижения цели. За лидерами идут не из-за формальной власти и полномочий, а из-за доверия и уважения. Хотя эти факты не во всех случаях взаимоисключают друг друга. Соответственно, цель данного исследования заключается в проведении комплексного анализа влияния лидера на принятие решений в малых группах.

Материалы и методы исследования. Для проведения исследования проводился комплексный анализ статей по проблеме изучения влияния лидера на принятие решений в малых группах, опубликованных в научных журналах за 2021–2026 гг.

Результаты исследования и их обсуждение. Феномен лидерства волновал людей с античных времен: можно ли научиться вести людей за собой, чтобы менять мир вокруг, или это врожденный талант? Мощный всплеск исследований этих вопросов произошел в XIX веке и продолжается вплоть до настоящего времени.

Томас Карлайл в своей книге «О героях, поклонении героям и героике в истории» (1841) сформулировал теорию о «великом человеке». Она получила развитие в труде Фрэнсиса Гальтона «Наследственный гений» (1869). Согласно их идеям, значительно мир меняют лишь уникальные выдающиеся люди: Наполеон, Мартин Лютер, пророк Мухаммед, и присущие им лидерские способности – врожденные. Так, даже десяток обычных физиков вместе не повторят гений Эйнштейна, а несколько средних режиссеров не заменят одного Тарковского [10].

На протяжении последнего столетия эту идею неоднократно критиковали и трансформировали. Ученые пытались сформулировать и обобщить черты, свойственные настоящим лидерам. По нашему мнению, лидерские качества в широком смысле необходимо рассматривать в качестве навыков, которые человек использует с целью организации других людей для достижения той или иной цели.

Лидер коллектива в большинстве случаев обладает рядом характеристик, которые заключаются в следующем.

1. Может повести за собой целый коллектив, заставить поверить в себя, собирать вокруг себя других людей.

Настоящий лидер в коллективе не будет уговаривать других членов группы идти за собой. Напротив, иные члены коллектива будут считать, что для них важно следовать за человеком, поведение и/или мысли которого они считают правильными и важными для себя.

2. Не унижает других, учитывает чужие желания и стремления.

Для привлечения внимания к себе лидер применяет уверенную грамотную речь, демонстрирует уверенность в себе, что в результате заставляет прислушаться к такому человеку. Кроме того, он никогда не будет проявлять никакие варианты дискриминации, напротив, будет стремиться подчеркивать, что важно мнение абсолютно всех членов коллектива без каких-либо исключений.

3. Лидеры с готовностью берут ответственность на себя, отстаивают свое мнение.

В рамках данной особенности особую важность представляет тот факт, что настоящий лидер примет на себя последствия решений всего коллектива, как негативные, так и положительные (не забыв при этом учесть вклад каждого участника группы).

4. Лидеры разрабатывают планы, которые могут привести к осуществлению мечты, и следуют им, стараясь добиться желаемого.

Такая особенность позволяет членам группы увидеть в лидере своего руководителя, который знает, чего хочет, и как этого добиться. Это способствует формированию истинного доверия и уважения.

5. Лидеры не боятся ошибок.

Они могут легко взять на себя незнакомое дело и ответственность за него, а при поражении воспримут это в качестве данности, с достоинством, не перекладывая ответственность. Даже допустив ошибку, они с уважением это примут, сделают необходимые выводы, а также подумают, что надо сделать, чтобы избежать таких негативных последствий в будущем [4].

Лидерство – это важное социальное явление, сущность которого заключается в том, что в его основе заложена способность человека влиять на других, направляя их поведение, мысли и эмоции на достижение общей цели. Это влияние может быть формальным (основанным на должности или статусе) или неформальным, основанным на личных качествах, авторитете и доверии) [4].

Определив сущность понятия «лидерство», далее целесообразно остановиться на таком понятии, как «малая группа». В широком смысле это объединение от 3 до примерно 20 человек, которые регулярно взаимодействуют друг с другом, осознают себя как единое «мы» и влияют друг на друга. В этом аспекте самое важное – не формальная структура, а именно живое взаимодействие. Два человека – это диада, и там совсем другая динамика. А когда людей больше 20, они неизбежно подразделяются на подгруппы, и прямое влияние каждого на каждого ослабевает.

Существует принципиальное различие между формальным и неформальным лидерством, и в малых группах оно проявляется особенно ярко.

Формальный лидер назначен извне: руководитель проекта, старший смены, капитан команды. У него есть полномочия, но это еще не значит, что группа готова признавать его авторитет. Бывает так, что

формальный руководитель выполняет административные функции (распределяет задачи, подписывает документы), а реальные полномочия по принятию решений принадлежат кому-то другому.

Неформальный лидер выбирается внутри самой группы. Это может произойти по-разному. Иногда человек просто оказывается самым компетентным в той задаче, которую группа решает. Иногда – самым харизматичным или инициативным. В некоторых же случаях лидерство берет на себя тот, кто в нужный момент предложил идею, снявшую общее напряжение. Как показывает практика, достаточно часто в группе появляются два неформальных лидера: один – «инструментальный» (ориентированный на задачу) и другой – «экспрессивный» (поддерживающий благоприятный эмоциональный климат). Это деление не абсолютно, но встречается, как ни странно, часто.

Важно подчеркнуть, что в малой группе лидерство нередко бывает ситуативным. Один и тот же человек может вести коллектив при обсуждении технических вопросов и отступать на второй план, когда речь заходит о чем-то, в чем он разбирается хуже. Это здоровая динамика, и попытки ее поменять (когда один человек настаивает на контроле над всеми аспектами деятельности коллектива) обычно заканчиваются только ухудшением климата в группе.

В малой группе каждый участник на виду. Скрыться за чужими спинами сложнее, и поэтому роль лидера ощущается гораздо острее, чем в большой организации. Лидер здесь – не абстрактная фигура вверху иерархии, а конкретный человек, с которым люди каждый день сидят за одним столом.

Лидерство в малых группах имеет свои уникальные особенности, отличающиеся от этого же явления в больших коллективах или организациях. Малой группой обычно считают коллектив от двух-трёх до 15–20 человек, где все участники непосредственно лично взаимодействуют между собой. Именно эта близость и прозрачность коммуникаций создают особый тип взаимоотношений, в том числе – оказывают влияние на выбор формальных и неформальных лидеров, которые чаще всего появляются естественным путем.

В малой группе людям легко наблюдать за поведением друг друга ежедневно. Поэтому лидерство зависит не от ролей и должностей, а от реальных личных качеств и поведения: авторитета, ответственности, коммуникабельности, умения организовать деятельность, эмоциональной привлекательности, способности к эмпатии [6, с. 312–313]. Фальшь и демонстративность быстро замечаются, поэтому лидер должен быть искренним.

В малых группах лидер чаще всего осуществляет следующие функции: организацию совместной жизнедеятельности в различных ее сферах; выработку и поддержание групповых норм; внешнее представительство группы во взаимоотношениях с другими группами;

принятие ответственности за результаты групповой деятельности; установление и поддержание благоприятных социально-психологических отношений в группе [5].

При этом данные функции должны выполняться одновременно, что определяет важность признания авторитета лидера абсолютно всеми членами коллектива.

Малые группы образуют более тесные эмоциональные связи, в связи с чем лидер часто выполняет не только организационные, но и психологические и поддерживающие функции. В частности, он регулирует конфликты, задает эмоциональный тон, поддерживает членов группы, помогает сохранять единство.

В малой группе лидер не просто распределяет задачи между членами коллектива или выбирает направления действий, он выступает центральным элементом коммуникаций, носителем норм и ценностей, регулятором психологической атмосферы и, часто, главным инициатором стратегических и поведенческих решений. Влияние лидера в такой группе носит комплексный характер, проявляясь как в рациональной, так и в эмоциональной сферах функционирования группы [6].

Одной из фундаментальных характеристик малого коллектива можно считать высокую прозрачность: каждый участник непосредственно наблюдает за поведением других, что делает процесс формирования лидерства естественным и динамичным. Неформальное лидерство возникает спонтанно, поскольку группа интуитивно выделяет человека, обладающего наибольшим авторитетом, компетентностью или эмоциональной привлекательностью.

В отличие от крупных организаций, где лидерская позиция чаще закреплена формально, в малой группе лидерство является продуктом взаимодействия и признания. Это обстоятельство играет важную роль в процессе принятия решений: влияние лидера основывается не на власти, а на доверии, уважении и добровольном следовании. Поэтому решения, принимаемые при участии лидера, обычно воспринимаются участниками как легитимные, значимые и соответствующие интересам всех членов группы.

Для понимания влияния лидерства на процесс принятия решений важно учитывать специфику межличностных отношений в малых группах. В такого рода коллективах эмоциональные связи сильнее, обратная связь быстрее, а степень личной ответственности заметнее. Лидер постоянно находится «в поле зрения» группы, и его поведение непосредственно влияет на отношения между другими ее участниками. Так, в ситуациях обсуждения тех или иных вопросов, оценки альтернатив или выбора стратегий поведения лидер нередко задает тон коммуникациям, определяет стиль обсуждения и расставляет необходимые акценты.

Даже если лидер не стремится доминировать, его мнение часто воспринимается как более взвешенное или значимое, что приводит к феномену нормативного влияния. Участники склонны корректировать собственные позиции с учетом мнения лидера, стремясь сохранить сплоченность группы и избежать возможных конфликтов. Таким образом, лидер становится своеобразным «центрирующим элементом, формирующим направленность дискуссии и окончательные решения» [8].

Однако влияние лидера не ограничивается только выполняемыми функциями или получением того или иного статуса. В малых коллективах большое значение имеют эмоциональная компетентность лидера, его способность поддерживать благоприятный климат, снижать напряжение и стимулировать участие всех членов группы в процессе обсуждения.

Лидер, обладающий высокими коммуникативными навыками, облегчает обмен информацией, способствует более глубокому анализу ситуации, обеспечивает безопасность высказывания альтернативных мнений. Это особенно важно в условиях неопределенности, когда группа сталкивается со сложными задачами, у которых нет единого правильного решения. Такие лидеры стараются создать в коллективе такую атмосферу, в рамках которой участники могут свободно высказывать сомнения, замечания и предложения, что повышает качество коммуникации и эффективность решения поставленных задач в любой период времени.

В то же время в малых группах возможно и негативное влияние лидера на процесс принятия решений.

Авторитарный стиль лидерства, при котором он стремится навязать свое мнение, ограничивает дискуссию и подавляет инициативу других участников, ведет к снижению эффективности групповых решений. В частности, речь идет о таком явлении, как «групповое мышление», когда коллектив принимает те или иные варианты без критического анализа, ориентируясь на сохранение гармонии и избегание конфликта с лидером. В таких ситуациях лидер становится источником неэффективных решений, а группа – пассивным исполнителем его воли. В малых группах данная тенденция наблюдается достаточно часто, поскольку количество взаимодействий и социальное давление достаточно высоки. Следовательно, стиль лидерства прямо определяет качество групповых решений: демократичный и кооперативный подходы способствуют их обоснованности и правильности, тогда как директивный может приводить к ошибкам, которые негативно влияют на атмосферу в самом коллективе [2].

Также важно отметить влияние распределенного лидерства, которое особенно характерно для малых групп. В зависимости от ситуации внутри одной группы могут существовать разные лидеры:

лидер по организации действий, эмоциональный лидер, экспертный лидер, лидер-новатор и другие. Такая ролевая дифференциация способствует более взвешенному и многостороннему анализу проблем.

Когда участники признают компетентность разных личностей в различных сферах, процесс принятия решений становится более многогранным, а сами решения – более точными. Распределенное лидерство снижает риск преобладания одной точки зрения и способствует повышению включенности в обсуждение всех членов группы, «лидер в такой системе выполняет координирующую роль, поддерживая баланс между участниками и обеспечивая согласованность позиций. Это особенно эффективно в командах, ориентированных на творчество, инновации и решение сложных многомерных задач» [9, с. 26].

Влияние лидера на принятие решений в малых группах проявляется также в рамках формирования групповых норм и ценностей. Лидер определяет не только направление действий, но и правила взаимодействия, стандарты поведения, критерии успешности. Нормы, задаваемые лидером, оказывают долговременное воздействие на процесс принятия решений, поскольку формируют рамки допустимого и желательного поведения. Если лидер поощряет открытость, анализ и самостоятельность, решения будут приниматься более рационально. Если же лидер склонен к закрытости, контролю и формальному подходу, решения будут, напротив, не слишком удачными.

Следовательно, лидерство выступает механизмом формирования когнитивной среды группы, что существенно влияет на ее способность принимать качественные решения.

Помимо этого, лидер влияет на мотивационную сферу участников, что также влияет на эффективность процесса принятия решений. В частности, в малых группах личная значимость участия высока, и лидер, который умеет вдохновлять, поддерживать и направлять, способствует появлению внутренней мотивации у других членов коллектива. Мотивированные участники активнее обсуждают, предлагают идеи, берут ответственность за результаты. Наоборот, при низкой мотивации или отсутствии доверия к лидеру члены группы стремятся минимизировать участие, практически не проявляются инициативу и пассивно соглашаются с точкой зрения большинства. В результате качество решений снижается, а в самой группе могут назревать конфликты.

Таким образом, лидерство в малых группах оказывает многогранное и глубокое влияние на процесс принятия решений. Оно затрагивает рациональную, эмоциональную, мотивационную и нормативную сферы функционирования группы. Лидер определяет характер коммуникаций, стиль обсуждения, степень вовлеченности участников, уровень критичности мышления и ориентацию на достижение общих целей.

Эффективное лидерство способствует повышению уровня демократичности процесса принятия решений, стимулирует участие всех членов группы, поддерживает открытую и доверительную атмосферу, что позволяет принимать более и обоснованные решения в соответствии с ситуацией.

Неэффективное или авторитарное лидерство, напротив, ограничивает дискуссию, подавляет инициативу, ведет к формированию группового мышления и снижает качество принимаемых решений.

В условиях современного общества, где значительную роль играют именно малые коллективы во всех сферах, понимание специфики влияния лидерства на принятие решений становится особенно важным. Это знание помогает выстраивать эффективные коммуникации, формировать благоприятный климат и принимать решения, соответствующие интересам группы в каждый конкретный период времени.

Лидерство в малых группах является не просто способностью вести за собой, но своего рода искусством моделировать условия для совместного поиска оптимальных решений. Именно в этом проявляется глубинная сущность данного феномена – в умении объединять людей и обеспечивать гармоничное взаимодействие, которое превращает группу в эффективный механизм принятия решений.

Список литературы

1. Войсковая Ю.О. Понятие и сущность лидерства в психолого-педагогической литературе // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник статей по материалам LXXI международной научно-практической конференции. М.: (ООО «Интернаука», 2023. С. 96–101.
2. Вязовская А.О. Специфика лидерства в малых группах // Социальные практики и управление: проблемное поле социологии: материалы IV Сибирского социологического форума с международным участием. Отв. редакторы С.А. Ильиных, С.В. Ровбель, И.И. Щемелева. Новосибирск: НГУЭУ, 2021. С. 327–330.
3. Герасимова Н.Г. Уточнение понятия «лидерство» через его существующие виды // Журнал монетарной экономики и менеджмента. 2025. № 2. С. 247–255.
4. Маркелова Ю.В., Суслова Э.А. Лидерство: понятие, виды, теории [Электронный ресурс]. URL: <https://www.internauka.org/journal/stud/herald/199> (дата обращения: 28.04.2026).
5. Марфина Е.А., Седова М.Ю., Шехов Д.А. Лидерские качества и тенденции развития этих качеств // Инновационные технологии управления: сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Нижний Новгород, 2017. С. 46–49.
6. Радаев А.О. Обучение малых групп в стратегии лидерства // Молодежь. Техника. Космос: труды тринадцатой общероссийской молодежной

- научно-технической конференции. Сер. «Библиотека журнала «Военмех. Вестник БГТУ», № 77». Санкт-Петербург, 2021. С. 311–313.
7. Сулейманова О.М. Понятие и характеристика феномена лидерства в психолого-педагогической литературе // Педагогика и психология в современном мире: проблемы и инновации: материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2025. С. 192–196.
 8. Умарова М.А. Понятие и сущность лидерства // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 8. С. 270–276.
 9. Харина М.П. Динамические процессы в малой группе: лидерство, конформизм, групповое давление [Электронный ресурс]. URL: <https://www.internauka.org/journal/stud/herald/164>
 10. Шестакова Т.Н. Теоретический анализ понятия лидерства // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (300). С. 18–22.

Об авторах:

МИНИНА Екатерина Михайловна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: shulyaenot@yandex.ru

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

Leadership in small groups: influencing decision-making

E.M. Minina, E.D. Korotkina

Tver State University, Tver

In this article, the task is to determine the influence of personal leadership qualities in a small group on the ability to influence other team members to make decisions. The essence of the concept of «leadership» is revealed, the features of leadership in small social groups are analyzed, and the results of the analysis of modern research in terms of the influence of leadership in small groups on decision-making are described. The authors conclude that «leadership» is an inherently complex social phenomenon based on the ability to influence other people by directing their behavior, thoughts, and emotions to achieve a common goal. Accordingly, this mechanism is associated with the possibility of the leader's influence on decision-making in small groups: the leader listens attentively to the opinions and ideas of all team members, forms his own vision of the situation, which conveys to others, and encourages other team members to act accordingly to a particular decision. And the members of the small group, in turn, follow this decision not out of pressure or fear, but out of trust and respect for the opinion of their leader.

Keywords: *leadership, leader, small group, influence on consciousness, social hierarchy, influence on public opinion.*

Принято в редакцию: 21.04.2026 г.

Подписано в печать: 09.06.2026 г.

УДК 37.017.93+37.018.535

Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.116

Воскресная школа как институт культурного наследования духовно-нравственных ценностей

И. Д. Лельчицкий¹, М. А. Санников²

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

²Институт развития образования им. К.Д. Ушинского, г. Ижевск

Воскресная школа представлена как открытая модель культурного наследования духовно-нравственных ценностей. В русле культурологического подхода, интегрирующего методы теоретического анализа, квазиэксперимента, качественного (тематическое кодирование) и количественного (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ, χ^2) анализа данных, представлены результаты эмпирического исследования деятельности воскресных школ Удмуртской Республики. Эмпирически верифицированы четыре механизма трансляции духовно-нравственных ценностей: образно-символический, коммуникативный, деятельностно-практический, медиа-культурный, выявлена возрастная сензитивность к ним. Результаты качественного анализа свидетельствуют о трансформации смыслового наполнения ценностей: добро осмысливается через конкретные действия; вера – через общинность и совместную деятельность.

Ключевые слова: воскресная школа, культурное наследование, духовно-нравственные ценности, механизмы трансляции, деятельностно-практический механизм, образно-символический механизм, возрастная сензитивность, квазиэксперимент.

Актуальность научного обоснования механизмов культурного наследования духовно-нравственных ценностей определяется государственной стратегией, что подтверждается Указом Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6]. В этом контексте особое значение приобретают институты, обеспечивающие преемственность ценностей и смыслов, связывающих человека с историей своего Отечества, религиозной традицией и коллективной памятью социума. Одним из таких институтов является воскресная школа – уникальное педагогическое пространство религиозно-образовательной и культурно-просветительской деятельности, в которой доминантой является трансляция духовно-нравственного опыта, укоренённого в христианской цивилизационной традиции.

Теоретико-концептуальное обоснование. Являясь неотъемлемой частью приходской жизни, воскресная школа представляет собой уникальный

тип культурного института, соединяющего образовательную, воспитательную и коммуникативную функции, где духовно-нравственные ценности становятся живыми формами культурной практики, воспроизводящими символические и смысловые коды отечественной культуры. Воскресная школа, интегрированная в широкий социокультурный контекст прихода и семьи, реализует открытую модель наследования, где традиционные ценности не навязываются, но предлагаются как основа для свободного и осмысленного личностного выбора.

Эмпирические исследования в приходской среде подтверждают, что религиозная общность может служить действенным инструментом преодоления социального отчуждения, трансформируя потенциально конфликтные ситуации во взаимодействие, основанное на общих ценностях и доверии [9, р. 32]. Этот принцип «доверительной коллаборации» применим и к воскресной школе, которая, по существу, выполняет медиативную роль между семьёй и религиозной общиной, создаёт поддерживающую среду, в которой смысловые ценности усваиваются через совместное решение задач и взаимную поддержку.

Вопросы культурного наследования в истории развития гуманитарного знания неизменно рассматриваются через призму понятий памяти, традиции и преемственности. Современные теоретические исследования культурной памяти демонстрируют эволюцию от изучения индивидуальной памяти через коллективную к культурной [1, с. 53]. В условиях распространения цифровых ресурсов особую актуальность приобретает конструктивистский подход, согласно которому прошлое не наследуется, а активно создаётся современниками. Память при этом продолжает выступать важнейшим аксиологическим регулятором, обеспечивающим целостность культуры как системы [2, с. 151]. Этот методологический контекст расширяет представление о воскресной школе как пространстве, сохраняющем непреходящие смыслы Бытия до уникальной культурно-образовательной среды, в которой происходит активное конструирование и переосмысление культурной памяти через личное участие в традиционных практиках. Данный процесс творческого освоения находит своё теоретическое обоснование в концепции культурной памяти как системообразующего элемента всего комплекса духовно-нравственных ценностей [3, с. 137]. Этот подход позволяет рассматривать культурную память как ключевой механизм трансляции коллективного опыта и идентичности от одного поколения к другому [8, с. 186]. В таком контексте предназначение воскресной школы может быть интерпретировано в направленности ее деятельности на аккумуляцию ценностного содержания традиции, интеграцию участников в единое сообщество и формирование православной идентичности, осуществляющей как целостный и неразрывный процесс обретения «живого» опыта приобщения к традиции.

Эффективность механизмов культурной трансляции, в свою очередь, непосредственно зависит от их конгруэнтности ценностным ожиданиям сообщества. Анализ культурной памяти как «аксиологического регулятора», функционирующего через праздничный календарь, образование и художественные практики, показывает, что успешность трансляции традиции обеспечивается именно совпадением «подлинности как ценности» с коллективными ожиданиями [2, с. 156].

Это позволяет рассматривать воскресную школу как институт, где подобная конгруэнтность достигается органично – через личное участие и эмоциональную вовлечённость в живые практики традиции, где ребёнок не только узнаёт содержание веры, но и приобщается к особому способу мировосприятия, в котором духовное и культурное составляют единую целостность. Современные цифровые возможности анализа наследования демонстрируют, что эффективная трансляция требует выстраивания семантически связанной сети смыслов, где каждый элемент – символ, обряд, ценность – находит своё место в целостной картине мира [10, с. 876]. В этом контексте деятельность воскресной школы может быть рассмотрена как аналог такого «графа знаний», где педагог-наставник выполняет роль «алгоритма», выстраивающего для воспитанника индивидуальные траектории понимания, связывая разрозненные элементы традиции в единую, личностно осваиваемую систему координат.

В контексте современного культурного процесса воскресная школа может быть осмыслена как особая форма социокультурной организации, в которой реализуются механизмы преемственности духовных смыслов. На основе теоретического анализа в данном исследовании выделяются четыре взаимосвязанных механизма культурной трансляции, действующих в пространстве воскресной школы: *образно-символический* (передача ценностей через икону, обряд, литургический язык, храмовое пространство), *коммуникативный* (диалог наставника и воспитанника, общинное общение, совместное переживание праздников), *деятельностно-практический* (воплощение ценностей в конкретных делах – благотворительности, волонтерстве, творчестве, служении) и *медиакультурный* (адаптация традиции к цифровой среде, использование онлайн-ресурсов и образовательных платформ). Совокупность этих механизмов формирует культурологическую модель наследования духовно-нравственных ценностей.

Следует отметить процессы наследования духовно-нравственных ценностей осуществляются прежде всего в храме, а также в таких институтах как семья, светские образовательные организации (школа, колледж, вуз, система дополнительного образования), музей, библиотека. Эти институты выступают как социальные структуры, которые «хранят события как составную часть исторического пространства» [4, с. 378] и «лаборатории преемственности и обновления мира смыслов» [9, р. 31]. При этом, именно воскресная школа обладает ресурсом целенаправленно осуществлять эту «тонкую настройку» для

растущего человека через призму духовной традиции, обеспечивая соотнесение формирующейся у него картины мира с сакральным основанием культуры.

Осмысление воскресной школы в культурологических категориях позволяет рассматривать её как уникальное пространство сохранения и трансляции нематериального культурного наследия, соединяющую религиозную, образовательную и культурно-антропологическую функции. Этот процесс может быть концептуализирован как формирование религиозно-духовного капитала, включающего знания, ценности, практики и отношения, наделяющие личность внутренними ресурсами для противостояния экзистенциальным вызовам современности [11]. Воскресная школа функционирует как институт, целенаправленно формирующий этот жизнеутверждающий капитал, обеспечивающий духовную устойчивость и целостность идентичности. Данный тезис получает фундаментальное обоснование в православной педагогической антропологии, где воспитание понимается не как совокупность методов и приемов, а как родовая метадеятельность, формирующая все способности человека к взаимодействию с Богом и освоению целостного «антропного» мира [7, с. 115].

Сегодня в научном сообществе дискуссионными остаются вопросы оценки эффективности механизмов культурного наследования духовно-нравственных ценностей, что актуализирует не только значимость теоретико-методологического осмысления, но и эмпирической верификации выделенных механизмов культурного наследования, например, в деятельности воскресных школ. Воскресная школа выступает как социокультурный институт, в котором духовно-нравственные ценности передаются не только через образовательный процесс, но прежде всего через культурные формы – язык, обряд, символ, ритуал, художественно-эстетическую и коммуникативную деятельность, что обеспечивает устойчивость традиции и воспроизводство культурной идентичности. Эмпирически это выражается в статистически значимых различиях между воспитанниками, обучающимися по авторским программам, интегрирующим указанные механизмы (экспериментальная группа), и воспитанниками контрольной группы, занимающимися по традиционным программам.

Методологический аспект. Исследование выполнено в рамках культурологического подхода, интегрирующего аксиологический и герменевтический подходы, что позволило рассматривать воскресную школу как институт трансляции духовно-нравственных ценностей, а сами ценности – как феномены, раскрывающиеся через символ, обряд, диалог и практическую деятельность. Методологическую основу составили концепции культурной памяти как системообразующего элемента духовно-нравственных ценностей, теории медиатизации религии и православной педагогической антропологии.

Исследование представляет собой квазиэксперимент с контрольной группой, реализованный в формате лонгитюдного исследования в течение 2023/24 и 2024/25 уч.гг. Дизайн включал предварительный срез (сентябрь 2023), промежуточный срез (май 2024) и итоговый срез (май 2025), что позволило отследить динамику сформированности духовно-нравственных ценностей у воспитанников экспериментальной и контрольной групп.

Методы и методики эмпирического исследования. Эмпирическая база исследования включила 12 городских и сельских воскресных школ Удмуртской Республики, общая численность воспитанников, принявших участие – 732 человека. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 384 воспитанника в возрасте от 6 до 16 лет ($M = 11,2$; $SD = 2,9$), из которых 62% – девочки, 38% – мальчики. В контрольной группе (КГ) было задействовано 348 воспитанников в возрасте от 9 до 14 лет ($M = 11,6$; $SD = 1,7$), из которых 59% – девочки, 41% – мальчики.

В исследовании также приняли участие 28 педагогов воскресных школ: 13 педагогов экспериментальной и 15 педагогов контрольной группы. Критериями включения в выборку являлись регулярное посещение воскресной школы (не менее 70% занятий в учебном году), информированное согласие родителей (для воспитанников) и личное информированное согласие педагогов. Критерии исключения: нерегулярное посещение, отсутствие информированного согласия. Возрастной диапазон контрольной группы (9–14 лет) уже, чем экспериментальной (6–16 лет), что обусловлено спецификой авторских программ, начинающихся с более раннего возраста. Этот факт учтён при интерпретации результатов и отнесён к ограничениям исследования.

Для диагностики сформированности духовно-нравственных ценностей у воспитанников был разработан авторский диагностический комплекс, включающий три блока.

Первый блок – анкета «Духовно-нравственные ценности», содержащая 18 закрытых вопросов, сгруппированных по четырём шкалам, соответствующим выделенным на основе теоретического анализа механизмам трансляции: «ценность служения и милосердия», «ценность общинного взаимодействия», «ценность деятельного добра», «ценность традиции и памяти». Пример вопроса шкалы «ценность служения и милосердия»: «Помогать другому человеку – это ...» с вариантами ответов от «самое важное дело» до «не моё дело».

Второй блок – тест на знание основ православной культуры и традиции, включающий 12 вопросов, проверяющих знание ключевых понятий, праздников, обрядов, библейских сюжетов.

Третий блок – проективная методика «Незаконченные предложения». В неё вошли 10 незавершённых фраз, сформулированных таким образом, чтобы выявить не только ценностные ориентации воспитанников, но и степень их эмоционального принятия. В качестве примеров можно привести

следующие начала предложений: «Добро – это ...», «Я помогаю другим, когда ...», «Для меня вера – это ...».

Отдельный инструмент был адресован педагогам воскресных школ. Для них разработан опросник «Методы трансляции духовно-нравственных ценностей», состоящий из 15 вопросов. Вопросы охватывали три аспекта: предпочитаемые формы работы с воспитанниками, оценку результативности различных механизмов трансляции и ценностные ориентации самих педагогов. Дополнительно с десятью педагогами экспериментальной группы было проведено полуструктурированное интервью продолжительностью 30–40 минут. Задача интервью состояла в том, чтобы уточнить представления педагогов о том, как именно происходит передача ценностей, и дать им возможность отразить собственный педагогический опыт.

Для обеспечения валидности и надёжности инструментария привлекались эксперты. Анкета и тест были предъявлены трём специалистам – докторам педагогических наук, чьи научные интересы связаны с духовно-нравственным воспитанием. На основе их замечаний формулировки отдельных вопросов были скорректированы, а задания, не получившие как минимум 80 % экспертного согласия, исключены из итоговой версии. Пилотаж инструментария проведён на выборке из 45 воспитанников воскресных школ, не вошедших в основную выборку. По результатам пилотажа были уточнены временные рамки выполнения заданий и формулировки незаконченных предложений. Внутренняя согласованность шкал анкеты оценивалась с помощью коэффициента α Кронбаха: для шкалы «ценность служения и милосердия» $\alpha = 0,82$; для шкалы «ценность общинного взаимодействия» $\alpha = 0,78$; для шкалы «ценность деятельного добра» $\alpha = 0,79$; для шкалы «ценность традиции и памяти» $\alpha = 0,84$. Общая согласованность теста на знание основ православной культуры составила $\alpha = 0,76$. Надёжность-ретест проверялась на подвыборке из 60 воспитанников с интервалом в 4 недели; коэффициент корреляции Пирсона между результатами первого и второго тестирования составил $r = 0,81$ ($p < 0,01$), что свидетельствует о приемлемой надёжности инструментария.

Сбор данных осуществлялся в групповой форме (анкетирование и тестирование воспитанников) и в индивидуальной форме (интервью с педагогами). Анкетирование и тестирование проводились в помещениях воскресных школ после занятий, в группах до 15 человек, продолжительностью 30–40 минут. Инструкции зачитывались исследователем, обеспечивалось независимое заполнение бланков. Интервью с педагогами проводились в отдельном помещении, в доверительной обстановке, с предварительным информированием о целях исследования и гарантией конфиденциальности. Все интервью сопровождалась аудиозаписью с согласия респондентов и впоследствии транскрибировались дословно. Наблюдение (включённое) осуществлялось в ходе занятий и внеурочных мероприятий (праздники,

паломнические поездки, благотворительные акции) в трёх воскресных школах экспериментальной группы в течение всего периода исследования; результаты наблюдения фиксировались в дневнике наблюдения с разделением фактов и интерпретаций, что позволило дополнить количественные данные качественными описаниями контекста трансляции ценностей.

Обработка данных включала как количественные, так и качественные методы. Количественный анализ проведён с использованием статистического пакета MS Excel 365. Для проверки нормальности распределения применялся критерий Колмогорова–Смирнова (для выборок более 50) и критерий Шапиро–Уилка (для подвыборок); распределение большинства показателей не противоречило нормальному, что позволило использовать параметрические критерии. Проверка однородности дисперсий осуществлялась с помощью критерия Ливиня; дисперсии в сравниваемых группах были признаны однородными ($p > 0,05$ для всех шкал). Эквивалентность групп на предварительном этапе проверялась t-критерием Стьюдента для независимых выборок; значимых различий не выявлено ($p > 0,05$), группы сопоставимы. Внутригрупповая динамика, а также, межгрупповые различия на итоговом срезе – t-критерием для независимых выборок. Связи социально-демографических характеристик с показателями сформированности духовно-нравственных ценностей анализировались корреляцией Пирсона и критерием χ^2 . Величина эффекта оценивалась d Коэна.

Результаты и их интерпретация. На предварительном срезе (сентябрь 2023) экспериментальная и контрольная группы не обнаружили статистически значимых различий по всем шкалам диагностического комплекса. t-критерий Стьюдента для независимых выборок показал отсутствие значимых различий по шкале «ценность служения и милосердия» ($p = 0,40$), шкале «ценность общинного взаимодействия» ($p = 0,26$), шкале «ценность деятельного добра» ($p = 0,50$), шкале «ценность традиции и памяти» ($p = 0,35$), а также по тесту на знание основ православной культуры ($p = 0,29$). Это позволило считать группы сопоставимыми до начала формирующего этапа эксперимента и отнести выявленные впоследствии различия к эффекту внедрения авторских программ.

Сравнение предварительного (сентябрь 2023) и итогового (май 2025) срезов с помощью t-критерия для зависимых выборок обнаружило статистически значимый рост по всем четырём шкалам.

Наиболее выраженная динамика зафиксирована по шкале «ценность деятельного добра» ($t = 7,84$, $p < 0,001$, $d = 1,04$), что свидетельствует о том, что деятельностно-практический механизм трансляции (благотворительные акции, волонтерство, социальное служение) оказался наиболее эффективным для данной возрастной группы. Значительный рост отмечен по шкалам «ценность служения и

милосердия» ($t = 6,32$, $p < 0,001$, $d = 0,89$) и «ценность общинного взаимодействия» ($t = 5,98$, $p < 0,001$, $d = 0,83$), что подтверждает действенность коммуникативного механизма. Рост по шкале «ценность традиции и памяти» оказался менее выраженным, хотя и статистически значимым ($t = 4,21$, $p < 0,001$, $d = 0,58$): эффект образно-символического механизма уступает деятельностно-практическому. Тест на знание основ православной культуры показал рост среднего балла с 6,45 до 9,82 из 12 ($t = 6,95$, $p < 0,001$, $d = 0,94$).

На итоговом срезе (май 2025) экспериментальная группа превзошла контрольную по всем показателям. Наибольшая разница зафиксирована по шкале «ценность деятельного добра» (0,97 балла, $t = 6,54$, $p < 0,001$, $d = 0,96$). Значительные различия выявлены также по шкале «ценность общинного взаимодействия» (0,63 балла, $d = 0,78$) и «ценность служения и милосердия» (0,54 балла, $d = 0,72$). Разница по тесту на знание основ православной культуры составила 2,37 балла в пользу экспериментальной группы ($d = 0,87$). Наименьшая, но статистически значимая разница наблюдается по шкале «ценность традиции и памяти» (0,45 балла, $t = 2,89$, $p = 0,004$, $d = 0,42$), что объясняется частичным использованием образно-символического механизма в традиционных программах контрольной группы.

Корреляционный анализ выявил умеренную отрицательную связь возраста с динамикой по шкале «ценность служения и милосердия» ($r = -0,34$, $p < 0,01$): младшие воспитанники (6–9 лет) показали более высокий прирост, чем старшие подростки (13–16 лет). Отрицательная корреляция возраста зафиксирована и по шкале «ценность общинного взаимодействия» ($r = -0,22$, $p < 0,05$). Длительность посещения воскресной школы положительно коррелировала с итоговыми показателями по шкале «ценность традиции и памяти» ($r = 0,41$, $p < 0,001$), тестом на знание основ православной культуры ($r = 0,33$, $p < 0,01$) и шкалой «ценность общинного взаимодействия» ($r = 0,27$, $p < 0,01$). Значимых различий по полу не выявлено ($\chi^2 = 2,34$, $p = 0,31$).

Анализ распределения ответов на незаконченные предложения выявил качественные различия между экспериментальной и контрольной группами (см. рис. 1).

Воспитанники экспериментальной группы в ответах на незаконченное предложение «Добро – это ...» значимо чаще ($\chi^2 = 12,45$, $p < 0,001$) называли конкретные деятельные формы («помочь», «поделиться», «защитить слабого» – 67% против 41% в КГ), тогда как в контрольной группе преобладали абстрактные определения («хорошо», «не зло» – 52% против 28% в ЭГ).

Продолжая незаконченное предложение «Я помогаю другим, когда ...» воспитанники экспериментальной группы значимо чаще ($\chi^2 = 9,87$, $p = 0,002$) демонстрировали понимание необходимости инициативной помощи без внешнего побуждения («вижу, что нужна

помощь» – 58% против 34% в КГ), тогда как в контрольной группе чаще фиксировались ответы, указывающие на внешний стимул («просят», «заставляют» – 49% против 23% в ЭГ).



Рис. 1. Распределение смысловых категорий в ответах на незаконченные предложения (ЭГ и КГ, в %)

Интересно, что завершение тезиса «Для меня вера – это ...» в экспериментальной группе чаще сводилось к смыслам, связанным с общиной и совместной деятельностью («вместе с другими», «общее дело» – 54% против 22% в КГ), а в контрольной группе – индивидуальные или формальные определения («ходить в храм», «молиться» – 63% против 38% в ЭГ).

Качественный анализ интервью с педагогами экспериментальной группы (N = 10) позволил выделить три смысловые темы, раскрывающие их представления о механизмах трансляции духовно-нравственных ценностей.

Первая – «погружение через деятельность». Педагоги убеждены, что наиболее действенный способ передачи ценностей – личное участие воспитанника в конкретных делах милосердия: «Когда ребёнок сам покормил бездомного котёнка или помог пожилому человеку донести сумки, это остаётся с ним навсегда. Рассказы не работают» (педагог, 38 лет).

Вторая тема — «важность личного примера». Педагоги рассматривают себя как живой образец: «Дети очень чувствуют фальшь. Если я говорю о милосердии, но сам груб с кем-то, они это увидят» (педагог, 45 лет).

Третья – «рефлексия как закрепление». Подчёркивается необходимость обсуждения пережитого опыта: «Мы после каждой поездки садимся в круг и говорим: что чувствовали? что было трудным? что изменилось во мне? Без этого разговора дело остаётся просто делом» (педагог, 52 года).

Эти данные согласуются с количественными результатами и подтверждают ключевую роль деятельностно-практического механизма, а также необходимость рефлексивного этапа для закрепления ценностного опыта.

Полученные результаты позволяют эмпирически подтвердить выдвинутую гипотезу. Воскресная школа действительно выступает социокультурным институтом, в котором духовно-нравственные ценности передаются через интеграцию культурных форм. Наиболее эффективным из выделенных механизмов оказался деятельностно-практический: наибольший прирост зафиксирован по шкале «ценность деятельного добра», а в качественных данных воспитанники экспериментальной группы значимо чаще связывали добро с конкретными действиями. Это согласуется с православной педагогической антропологией: подлинное усвоение ценностей происходит не через информацию, а через личное действие и усилие [5, с. 55–58].

Коммуникативный механизм проявился через рост шкалы «ценность общинного взаимодействия» и тему «рефлексии как закрепления» в интервью. Это подтверждает значимость диалога и общинного обсуждения для смыслообразования, что перекликается с концепцией культурной памяти как «аксиологического регулятора» [2, с. 151–152].

Образно-символический механизм показал наименьшую, но статистически значимую эффективность. Судя по корреляции с длительностью посещения, он требует большего времени для «вращения» в традицию: символическое не может быть усвоено быстро, оно предполагает повторение, привыкание, вживание [7, с. 116–117].

Выявленные возрастные различия (более высокая динамика у младших воспитанников по шкале «служение и милосердие») требуют дополнительного осмысления. Младшие дети (6–9 лет) сензитивны к усвоению духовно-нравственных ценностей через подражание и эмоциональное заражение, тогда как старшие подростки (13–16 лет) нуждаются в иных формах – рефлексивном диалоге, обсуждении этических дилемм. Это указывает на необходимость дифференциации механизмов трансляции по возрасту, что пока не в полной мере учтено в авторских программах и может стать направлением их дальнейшего совершенствования.

Выводы. Эмпирически подтверждено, что воскресная школа реализует открытую модель культурного наследования, в которой традиционные духовно-нравственные ценности становятся основанием для свободного и осмысленного личностного выбора.

Установлено, что деятельностно-практический механизм трансляции наиболее эффективен: величина эффекта по шкале «ценность деятельного добра» ($d = 0,96$) существенно превосходит эффект образно-символического ($d = 0,42$). При этом образно-символический механизм требует длительного времени для развёртывания: корреляция между длительностью посещения и

показателем по шкале «ценность традиции и памяти» составила $r = 0,41$ ($p < 0,001$), тогда как для деятельностно-практического механизма такая зависимость не обнаружена.

Выявлена возрастная сензитивность к механизмам трансляции: младший возраст (6–9 лет) обнаруживает более высокую динамику по шкале «служение и милосердие» ($r = -0,34$, $p < 0,01$), что указывает на значимость эмоционального заражения и подражания; старшие подростки (13–16 лет) требуют преимущественно рефлексивных форм работы. Пол воспитанников не является значимым дифференцирующим фактором.

Качественный анализ зафиксировал трансформацию смыслового наполнения ценностей: в экспериментальной группе добро осмысливается через конкретные действия (67% против 41% в КГ), вера – через общинность и совместную деятельность (54% против 22% в КГ). Это означает, что интеграция выделенных механизмов приводит не к формальной интернализации ценностей, а к их личностному присвоению – переходу ценностной нормы из внешнего требования во внутренний регулятор поведения.

Список литературы

1. Гнидин П.Д. Теоретические исследования культурной памяти в современной гуманитаристике // *Caspium Securitatis: журнал каспийской безопасности*. 2024. Т. 4. № 3. С. 51–72. EDN: GWGTED.
2. Дробышева Е.Э. Культурная память как аксиологический регулятор // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2022. № 7(862). С. 150–157. Doi: 10.52070/2542-2197_2022_7_862_150
3. Ерохина Т.И. Культурная память как средство сохранения духовно-нравственных ценностей русской культуры // *Мир русскоговорящих стран*. 2023. № 3(17). С. 128–144. Doi: 10.20323/2658_7866_2023_3_17_128
4. Жанбосинова А.С. Семейный фрейм памяти: между прошлым и настоящим // *Этнография Алтая и сопредельных территорий*. 2023. № 11. С. 377–382. Doi: 10.37386/2687-0592-2023-11-377-382
5. Меньшиков В.М. Православная педагогическая методология как теоретическая основа решения основного педагогического вопроса. Часть 2 // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*. 2025. № 76. С. 48–69. Doi: 10.15382/sturIV202576.48-69
6. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 // *Собрание Законодательства РФ*. 2022. №46. С. 21035–21040 (Ст. 7977).
7. Рашковская К.А., Рашковский Е.Б. Институты культуры в общественной и духовной динамике нашего времени // *Мировая экономика и международные отношения*. 2021. Т. 65. № 1. С. 114–122. Doi: 10.20542/0131-2227-2021-65-1-114-122
8. Скопа В.А. Концептуализация роли культурной памяти в современном обществе // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*.

Серия: Экономика и право. 2025. № 2. С. 185–188. Doi: 10.37882/2223-2974.2025.02.28

9. Buren M.K. Faith, inclusion, and advocacy: Latine families' experiences navigating disability services and school partnerships in Catholic school communities // Fiese B.H. (Ed.) International Review of Research in Developmental Disabilities. V. 69. Academic Press, 2025. Doi: 10.1016/bs.irdd.2025.07.006
10. Liu C., Cui X. Designing the recommendation algorithm for inheritance of intangible cultural heritage using wireless knowledge graphs and collaborative filtering // Alexandria Engineering Journal. 2025. V. 130. P. 875–888. Doi: 10.1016/j.aej.2025.08.054
11. Neal-Stanley A.M., Morgan J.C., Allen D.J. The religio-spiritual capital of the Black Church: A conceptual model for combatting antiblackness in the early years // Early Childhood Research Quarterly. 2024. V. 69. Suppl. P. S118–S128. Doi: 10.1016/j.ecresq.2024.03.003

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, и.о. проректора по образовательной деятельности, заведующий кафедрой социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

САННИКОВ Максим Алексеевич – ректор, доцент кафедры общегуманитарных дисциплин Институт развития образования им. К.Д. Ушинского (426052, г. Ижевск, ул. Бalezinskaya, д. 80), e-mail: rector@ushinsky-iro.ru

Sunday school as an institution of cultural heritage for spiritual and moral values

I.D. Lelchitsky¹, M.A. Sannikov²

¹Tver State University, Tver

²Ushinsky Institute for the Development of Education, Izhevsk

The Sunday school is presented as an open model of cultural inheritance of spiritual and moral values. Within the framework of the culturological approach, integrating the methods of theoretical analysis, quasi-experiment, qualitative (thematic coding) and quantitative (Student's t-test, correlation analysis, χ^2) data analysis, the results of an empirical study of the activities of Sunday schools in the Udmurt Republic are presented. Four mechanisms for the transmission of spiritual and moral values have been empirically verified: figurative-symbolic; communicative; activity-practical; media-cultural, and age-related sensitivity to them has been revealed. The results of the qualitative analysis indicate a transformation in the semantic content of values: goodness is conceptualized through concrete actions; faith – through communality and joint activity.

Keywords: *Sunday school, cultural heritage, spiritual and moral values, transmission mechanisms, activity-practical mechanism, figurative-symbolic mechanism, age sensitivity, quasi-experiment.*

Принято в редакцию: 07.04.2026 г.

- 127 - Подписано в печать: 10.09.2026 г.

Механизмы реализации субъектности ребёнка в практике аньцзйской игры в Китае

С.Н. Махновец¹, Ши Синьюань^{1,2}, Ван Цзянян²

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

²Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

Переосмысливается концепция игры в дошкольном образовании в контексте реализации субъектности ребёнка. Уточнены роли ребёнка и педагога в аньцзйской игре, где последний занимает наблюдательно-поддерживающую позицию. Показаны механизмы формирования субъектности дошкольника в процессе аньцзйской игры: взаимодействие с открытой средой и низкоструктурированными материалами, самостоятельный выбор, переживание риска и последующая рефлексия. Определены институциональные ограничения аньцзйской игры, а также риски её нормативизации и инструментализации, порождающие напряжение между игровыми правами ребёнка и логикой управления образованием.

Ключевые слова: аньцзйская игра, субъектность ребёнка, механизмы реализации субъектности, дошкольное образование, образовательная политика.

Введение

В последние десятилетия игра в китайском дошкольном образовании всё в большей степени рассматривается не как вспомогательное средство обучения, а как базовая форма детской деятельности [13, с. 1], связанная с формированием опыта, инициативы и субъектности ребёнка [22, с. 138]. Этот сдвиг обусловлен не только обновлением педагогических представлений о детстве, но и более широкими институциональными изменениями: усилением внимания к правам ребёнка, реформированием содержания дошкольного образования, а также развитием систем оценки качества и педагогической поддержки [12, с. 11]. В результате игра всё менее понимается как внешнее дополнение к образовательному процессу и всё более – как особое пространство, в котором ребёнок может выступать активным участником собственного развития.

На этом фоне аньцзйская игра стала одной из наиболее заметных и влиятельных игровых практик современного Китая [15, с. 77–78]. Её известность связана не только с масштабом распространения, но и с тем, что она наиболее последовательно утверждает ребёнка как инициатора игрового процесса. Значение аньцзйской игры определяется не простым увеличением времени,

отводимого на игру, и не предложением новой организационной модели как таковой. Её принципиальная значимость заключается в попытке переосмыслить отношения между ребёнком, игрой и образованием. Ребёнок здесь рассматривается не как объект организации и педагогического воздействия, а как активный участник и инициатор игрового процесса [14, с. 18]; игра, в свою очередь, понимается не как вспомогательная форма достижения внешних учебных целей, а как самостоятельный способ освоения мира и построения опыта [19, с. 32].

Однако вопрос о том, каким образом в практике аньцзйской игры реализуется субъектность ребёнка, остаётся недостаточно прояснённым. Существующие исследования либо акцентируют её ценностные основания [11, 22], либо описывают отдельные элементы практики – игровую среду [17, с. 1], конкретные случаи [23, с. 35], роль педагога [16; 18], обсуждение и рефлексия [10, с. 22], либо анализируют проблемы её распространения [6, 21] и реализации соответствующей образовательной политики [9, с. 17]. Между тем субъектность ребёнка в аньцзйской игре требует анализа не как абстрактный педагогический принцип, а как результат взаимодействия нескольких взаимосвязанных механизмов, действующих одновременно на уровне среды, детского действия, педагогического сопровождения и институциональной организации.

Важно учитывать и то, что аньцзйская игра уже вышла за пределы локального педагогического опыта. По мере её включения в рамки государственной политики и регионального управления она становится не только формой повседневной образовательной практики, но и объектом институционального регулирования [7]. Это означает, что реализация субъектности ребёнка в аньцзйской игре не может рассматриваться исключительно на микроуровне непосредственного взаимодействия ребёнка, педагога и среды. Она требует анализа и в контексте тех организационных и политических условий, которые обеспечивают воспроизводство данной практики и одновременно задают ей определённые ограничения.

Цель статьи – выявить основные механизмы реализации субъектности ребёнка в аньцзйской игре и показать ограничения, возникающие в процессе её институционального распространения. Исходная позиция состоит в том, что субъектность ребёнка не возникает автоматически из педагогической декларации, а формируется в конкретных условиях деятельности, отношений и институциональной поддержки.

1. Аньцзйская игра как практика возврата игры ребёнку

Аньцзйская игра возникла в уезде Аньцзи провинции Чжэцзян и сформировалась как особая модель дошкольного образования в результате длительного практического поиска [19, с. 27]. Её основная идея обычно выражается формулой «подлинная игра, подлинное обучение, подлинное развитие» [5, с. 17]. В этой формуле отражено не

только новое отношение к игре, но и более глубокое изменение в понимании отношений между ребёнком, игрой и образованием.

В традиционной педагогической логике игра часто включается в образовательный процесс как организованная взрослым деятельность с заранее заданной целью. В этом случае ребёнок участвует в игре, но не определяет её логику. Игра превращается в педагогическую форму, а не остаётся собственно детской деятельностью [12, с. 11]. Аньцзийская игра противопоставляется именно этой модели.

Её принципиальная особенность состоит в том, что игра здесь рассматривается не как средство достижения внешнего результата, а как самостоятельная форма детской жизни и развития. Ребёнок играет не для выполнения взрослого задания, а для действия, исследования, конструирования и переживания. Именно в этом смысле аньцзийскую игру можно понимать как практику «возврата игры ребёнку» [20, с. 31–33]. Возвращается не просто время на игру, а право ребёнка на собственную игровую инициативу, собственный замысел и собственный способ действия.

С этой логикой связано и переопределение педагогической роли. Аньцзийская игра не устраняет педагога, но требует от него иного способа участия. Педагог перестаёт быть главным организатором и контролёром и становится наблюдающим, понимающим и поддерживающим взрослым [16, с. 27–28]. Тем самым перестраивается сама педагогическая логика: образование должно не подменять игру, а создавать условия для её подлинного развёртывания.

II. Теоретические основания: субъектность как результат деятельности

В данной статье субъектность ребёнка понимается не как формально провозглашённый статус и не как абстрактный набор прав, а как способность ребёнка в конкретной деятельности самостоятельно выбирать, действовать, выражать, интерпретировать и рефлексировать. Иными словами, субъектность рассматривается не как заранее данное свойство, а как качество, формирующееся в реальных отношениях ребёнка с предметным миром, другими людьми и институциональной средой. Такое понимание позволяет рассматривать субъектность не на уровне декларации, а на уровне её практического становления.

Подобный подход опирается на культурно-историческую и деятельностьную традицию. Л.С. Выготский рассматривал игру как важнейшее пространство психического развития ребёнка, в котором тот выходит за пределы непосредственно данной ситуации и осваивает новые формы поведения [1]. А.Н. Леонтьев связывал развитие субъекта с деятельностью как основным механизмом опосредования отношений человека с миром [2]. Д.Б. Эльконин показал, что игра в дошкольном возрасте имеет особое значение, поскольку вводит ребёнка в мир социальных отношений, ролей и правил [3, с. 358].

Применительно к аныцзийской игре это позволяет сделать два вывода. Во-первых, субъектность ребёнка не возникает автоматически из педагогического признания ценности детства. Она формируется только там, где ребёнок реально получает возможность принимать решения, действовать в ситуации неопределённости и осмысливать собственный опыт. Во-вторых, субъектность не означает отсутствия внешних рамок. Она складывается в открытой, но определённым образом организованной среде, где свобода действия сочетается с необходимостью выбора, оценки и ответственности.

Именно поэтому аныцзийская игра представляет особый интерес. Её значение состоит в том, что она не ограничивается декларацией о ребёнке как субъекте, а выстраивает конкретные условия, в которых субъектность приобретает деятельностьную форму. Следовательно, анализ аныцзийской игры должен быть направлен не столько на повторение общего тезиса о детской субъектности, сколько на выявление тех механизмов, через которые она практически формируется и поддерживается.

III. Основные механизмы реализации субъектности ребёнка

1. Открытая среда и низкоструктурированные материалы

Первый механизм связан с открытой средой и низкоструктурированными материалами. В аныцзийской игре широко используются доски, лестницы, шины, деревянные блоки и другие объекты, не имеющие жёстко закреплённой функции [23, с. 9]. Такие материалы не предписывают ребёнку единственный способ действия, а, напротив, требуют выбора, сочетания и преобразования.

Их значение состоит в том, что ребёнок перестаёт следовать уже готовой схеме и вынужден сам организовывать действие. Если материал и способ его использования заранее заданы взрослым, ребёнок может быть активным, но остаётся исполнителем. В аныцзийской игре он должен решить, как использовать предмет, как соединить его с другими элементами, как выстроить пространство и как развивать игру дальше. Тем самым среда становится не фоном, а условием возникновения субъектной позиции.

2. Самостоятельный выбор и переживание риска

Второй механизм – самостоятельный выбор и переживание риска. Аныцзийская игра предоставляет ребёнку право самому выбирать партнёров, материалы, замысел и направление игры [4, с. 102]. Благодаря этому ребёнок переходит от участия в заранее организованной деятельности к инициативному действию.

Однако субъектность включает не только выбор, но и отношение к последствиям действия. Поэтому аныцзийская игра не устраняет риск полностью, а допускает ситуации контролируемой сложности и неопределённости [5, с. 17]. В этих условиях ребёнок должен оценивать обстановку, пробовать, ошибаться и изменять стратегию. Риск делает игру не только свободной, но и ответственной. В результате ребёнок

становится не просто участником игры, а субъектом действия, способным к инициативе, оценке и принятию последствий.

3. Наблюдательно-поддерживающая позиция педагога

Третий механизм – наблюдательно-поддерживающая позиция педагога. В аныцзийской игре педагог не исчезает, но его функции радикально меняются. Вместо директивного контроля он должен наблюдать, понимать детский замысел и поддерживать развитие действия [16, 18].

Этот механизм важен потому, что субъектность ребёнка формируется в отношениях. Ребёнку недостаточно только пространства и материалов; необходимо, чтобы его действие было замечено, понято и поддержано. Педагогическая поддержка здесь означает не подмену детской активности, а сохранение и развитие её собственной логики. Профессионализм педагога проявляется не в степени контроля, а в способности распознать смысл детского действия и откликнуться на него без его захвата.

4. Обсуждение и рефлексия

Четвёртый механизм – обсуждение и рефлексия. В аныцзийской практике игра не завершается действием: важной частью процесса становятся «игровая история», обсуждение, рисунки и другие формы осмысления опыта [10, с. 1–3]. Благодаря этому ребёнок не только действует, но и возвращается к собственному действию как к предмету размышления.

Именно здесь ребёнок становится не только деятелем, но и интерпретатором собственного опыта. Он рассказывает, что делал, почему действовал именно так, что оказалось значимым и как была преодолена трудность. Через это субъектность приобретает выразительное и смыслообразующее измерение. Кроме того, обсуждение усиливает её социальный аспект: ребёнок соотносит свой опыт с опытом других, уточняет и перестраивает собственное понимание.

5. Институциональная встроенность

Пятый механизм имеет поддерживающий характер и связан с институциональной встроенностью аныцзийской игры. Такие элементы, как открытая среда, новые педагогические роли и практики рефлексии, не закрепляются сами собой. Их устойчивость зависит от образовательной политики, распределения ресурсов, системы подготовки педагогов и методического сопровождения [9, с. 57].

Распространение аныцзийской игры стало возможным благодаря её включению в государственные программы, развитию экспериментальных площадок и институциональной поддержке со стороны системы управления образованием [7, 8]. Это означает, что субъектность ребёнка в аныцзийской игре поддерживается не только усилиями отдельного педагога, но и более широкой организационной средой.

IV. Ограничения аньцзийской игры: между правами ребёнка и логикой управления

Несмотря на высокую значимость аньцзийской игры как практики реализации субъектности ребёнка, её распространение сопровождается внутренними противоречиями. По мере институционализации игра всё чаще оказывается включённой одновременно в логику расширения прав ребёнка и в логику образовательного управления.

Первое ограничение связано с формализацией. Некоторые дошкольные учреждения воспроизводят внешние признаки аньцзийской игры – материалы, игровые пространства, игровые истории, – но не принимают её базовую педагогическую установку [6, с. 98]. В результате форма сохраняется, а субъектное содержание ослабляется.

Второе ограничение связано с качеством педагогической поддержки. Чем больше свободы получает ребёнок, тем более высокого профессионализма требует позиция педагога. Без развитого наблюдения, понимания и поддержки свобода ребёнка может остаться внешней и не привести к содержательному развитию опыта [10, с. 59–68].

Третье ограничение связано с усилением нормативной и оценочной логики. По мере включения аньцзийской игры в механизмы распространения, отчётности и демонстрации результата она всё больше становится объектом управления [9, с. 52–56]. Это одновременно поддерживает её развитие и создаёт риск новой стандартизации.

Поэтому ключевое противоречие аньцзийской игры можно обозначить как «напряжение между правом и управлением». С одной стороны, она расширяет игровые права ребёнка и усиливает его субъектную позицию. С другой стороны, по мере институционального признания игра рискует вновь стать объектом нормативизации и инструментализации. Следовательно, субъектность ребёнка в аньцзийской игре не является устойчиво гарантированным состоянием, а требует постоянного поддержания.

Заключение

Аньцзийская игра занимает особое место в современном китайском дошкольном образовании потому, что создаёт реальные условия для реализации субъектности ребёнка. Эта реализация обеспечивается системой взаимосвязанных механизмов: открытой средой и низкоструктурированными материалами, самостоятельным выбором и переживанием риска, наблюдательно-поддерживающей позицией педагога, обсуждением и рефлексией, а также институциональной поддержкой. Благодаря их совместному действию ребёнок переходит от положения организуемого участника к позиции инициатора, конструктора и интерпретатора собственного опыта.

Вместе с тем субъектность ребёнка в аньцзийской игре не является автоматически гарантированным результатом. Она зависит как от качества повседневной педагогической практики, так и от

институциональной среды. По мере распространения аньцзйской игры усиливается противоречие между расширением игровых прав ребёнка и логикой образовательного управления. Поэтому дальнейшее развитие данной практики связано не только с её масштабированием, но и со способностью сохранить её внутреннюю игровую логику, детоцентрированную направленность и условия подлинной субъектности ребёнка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 66–78.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд.- М.: Владос, 1999. 358 с.
4. 王和平. 对我国儿童游戏权保障问题的研究 – 以“安吉游戏”游戏活动材料投放为例 [J]. 西北成人教育学院学报, 2015(05): 101–104. [Ван Хэпин. Исследование проблемы обеспечения игровых прав ребёнка в Китае: на примере организации игровых материалов в «аньцзйской игре» // Вестник Северо-Западного института образования взрослых. 2015. № 5. С. 101–104].
5. 李会敏. 真游戏、真冒险、真幸福 – 回归儿童生活的游戏[J]. 课程教育研究, 2015, (28): 17–18. [Ли Хуэйминь. Подлинная игра, подлинное приключение, подлинное счастье: игра как возвращение к детской жизни // Исследования в области учебных программ и образования. 2015. № 28. С. 17–18].
6. 刘支丽. 安吉游戏本土化过程中存在的问题及对策研究[C]//重庆市继续教育学会. 新时代教育与创新学术研讨会论文集(三). 六安市高台幼儿园, 2025:97–100. [Лю Чжили. Проблемы и стратегии локализации аньцзйской игры // Материалы научного семинара «Образование и инновационное развитие в новую эпоху» (III). Люань: Детский сад Гаотай, 2025. С. 97–100].
7. 教育部. 幼儿园全面推广“安吉游戏”[EB/OL]. (2017-05-03) [2026-04-20] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201705/t20170503_303590.html [Министерство образования КНР. Всестороннее продвижение «аньцзйской игры» в детских садах [Электронный ресурс]. 2017. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201705/t20170503_303590.html (дата обращения: 20.04.2026)].
8. 教育部 2022 年工作要点 [EB/OL]. (2022-02-08) [2026-04-22]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_164/202202/t20220208_597666.html [Министерство образования КНР. Основные положения работы Министерства образования на 2022 год [Электронный ресурс]. 2022. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_164/202202/t20220208_597666.html (дата обращения: 22.04.2026)].
9. 倪春燕. 学前教育政策执行成效、问题及优化策略研究 – 以 A 区“安吉游戏”推广政策执行为例 [D]. 金华: 浙江师范大学, 2023. [Ни Чуньянь.

- Исследование эффективности, проблем и стратегий оптимизации реализации политики в дошкольном образовании: на примере политики продвижения «аньцзйской игры» в районе А: магистерская диссертация. Цзиньхуа: Чжэцзянский педагогический университет, 2023. 87 с.].
10. 宋伊贤. 安吉游戏分享与反思环节中的师幼互动研究[D]. 重庆: 重庆师范大学, 2024. [Сун Исянь. Исследование взаимодействия педагога и детей на этапе обсуждения и рефлексии в аньцзйской игре: магистерская диссертация. Чунцин: Чунцинский педагогический университет, 2024. 97 с.].
 11. 唐冬梅, 徐东. 安吉游戏的价值探析与启示[J]. 教育导刊(下半月), 2019, (03):34-37. [Тан Дунмэй, Сюй Дун. Анализ ценности аньцзйской игры и её педагогические импликации // Образовательный вестник (вторая полумесечная серия). 2019. № 3. С. 34–37].
 12. 华爱华. 幼儿园课程改革中的游戏实践分析[J]. 幼儿教育, 2009, (10):11-13. [Хуа Айхуа. Анализ игровой практики в реформе дошкольной образовательной программы // Дошкольное образование. 2009. № 10. С. 11–13].
 13. 华爱华. 游戏, 点亮快乐童年 – 在 2017 年全国学前教育宣传月启动仪式上的发言[J]. 幼儿教育, 2017(16): 1. [Хуа Айхуа. Игра освещает счастливое детство: выступление на церемонии открытия Национального месяца пропаганды дошкольного образования 2017 года // Дошкольное образование. 2017. № 16. С. 1].
 14. 华爱华. 我所认识的“安吉游戏” [J]. 学前教育, 2019(05): 15-19. [Хуа Айхуа. Моё понимание «аньцзйской игры» // Дошкольное образование. 2019. № 5. С. 15–19].
 15. 胡义清. 中国本土文化走出去探析 – 以“安吉游戏”为对象[J]. 湖州职业技术学院学报, 2018, 16(04): 77-81. [Ху Ицин. Анализ продвижения китайской локальной культуры за рубеж: на примере «аньцзйской игры» // Вестник Хучжоуского профессионально-технического института. 2018. Т. 16. № 4. С. 77–81].
 16. 蔡金莲. “安吉游戏”对教师角色的新启示 [J]. 幼儿教育研究, 2016(02): 27–28. [Цай Цзиньлянь. Новые импликации «аньцзйской игры» для роли педагога // Исследования дошкольного образования. 2016. № 2. С. 27–28].
 17. 张阿茜. 基于课程实践论域的安吉幼儿园户外游戏环境研究 [D]. 福州: 福建师范大学, 2017. [Чжан Аси. Исследование открытой игровой среды детского сада Аньцзи в контексте практики образовательной программы: магистерская диссертация. Фучжоу: Фуцзяньский педагогический университет, 2017. С. 51 с.].
 18. 章洁. “安吉游戏”课程实施过程中的教师专业发展[J]. 幼儿教育, 2017(34): 33-37. [Чжан Цзе. Профессиональное развитие педагога в процессе реализации программы «аньцзйской игры» // Дошкольное образование. 2017. № 34. С. 33–37].
 19. 程洁. 安吉游戏: 一场引领可持续发展未来的教育变革(上) – 安吉游戏创始人程学琴访谈 [J]. 学前教育, 2025, (Z1): 27–35. [Чэн Цзе. Аньцзйская игра: образовательная реформа, ведущая к устойчивому будущему (I): интервью с основателем аньцзйской игры Чэн Сюэцин // Дошкольное образование. 2025. № Z1. С. 27–35].

20. 程学琴. 儿童的游戏权利与成人的职责 [J]. 幼儿教育, 2021(34): 31–33. [Чэн Сюэцин. Игровые права ребёнка и ответственность взрослого // Дошкольное воспитание. 2021. № 34. С. 31–33].
21. 盛春玲. 安吉游戏本土化的现存问题及有效实施路径 [J]. 教育观察, 2022, 11(24): 65–67, 96. [Шэн Чуньлин. Современные проблемы локализации аньцзйской игры и пути её эффективной реализации // Образовательное обозрение. 2022. Т. 11. № 24. С. 65–67, 96].
22. 沈娟. 从“安吉自主游戏”看幼儿主体性的发展 [J]. 遵义师范学院学报, 2016, 18(04): 138–141. [Шэнь Цзюань. Развитие субъектности ребёнка в контексте «аньцзйской самостоятельной игры» // Вестник Цзуньиского педагогического университета. 2016. Т. 18. № 4. С. 138–141].
23. 余巧妹. 幼儿园推行“安吉游戏”的个案研究 [D]. 贵阳: 贵州民族大学, 2023. [Юй Цяомэй. Кейс-исследование внедрения «аньцзйской игры» в детском саду: магистерская диссертация. Гуйян: Гуйчжоуский университет национальностей, 2023. 94 с.].

Об авторах:

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

ШИ Синьюань – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, РФ, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shixinyuan@yandex.ru

ВАН Цзянян – доктор наук, профессор Института педагогических наук, Шэньянский педагогический университет (КНР, 110034, Китай, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, д. 253), e-mail: wangjiangyang@synu.edu.cn

Mechanisms of children's agency in the practice of Anji play in China

S.N. Makhnovets¹, Shi Xinyuan^{1,2}, Wang Jiangyang²

¹ Tver State University, Tver, Russia

² Shenyang Normal University, Shenyang, China

The concept of play in preschool education is reconsidered in the context of children's agency. The roles of the child and the teacher in Anji Play are clarified, with the latter assuming an observational and supportive stance. The mechanisms of preschool children's agency formation through Anji Play are identified: interaction with open environments and low-structured materials, independent choice, risk experience, and subsequent reflection. The institutional constraints of Anji Play are determined, along with the risks of its normativization and instrumentalization, which generate a tension between children's right to play and the logic of educational governance.

Keywords: *Anji Play, children's agency, mechanisms of agency, preschool education, educational policy.*

Принято в редакцию: 08.05.2026 г.

Подписано в печать: 11.06.2026 г.

Эстетическая культура спортсменов-танцоров подросткового возраста как педагогический феномен

Е.Г. Милюгина¹, Г.В. Савкин^{1,2}

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

²ГБУ ДО «Комплексная спортивная школа олимпийского резерва №1
имени олимпийского чемпиона В.А. Капитонова», г. Тверь

Теоретическая проблема исследования состоит в определении педагогических условий формирования эстетической культуры подростков с использованием педагогического потенциала танцевального спорта. В результате исследования уточнено содержание эстетической культуры личности применительно к спортсменам-танцорам подросткового возраста, разработана ее структура и система показателей сформированности. Сформулированы теоретические основы разработки продуктивной модели формирования эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста.

Ключевые слова: эстетическая культура, спортивные балльные танцы, эстетика спорта, эстетические эмоции, эстетическая мотивация, эстетические ценности, эстетическая коммуникация, танец как действие, подросток.

Актуальность исследования. Социокультурное развитие современной России и гуманизация отечественного образования открывают новые перспективы для социализации и творческой самореализации человека. Гуманитарный вектор развития требует концептуального переосмысления базовых педагогических феноменов, в число которых входит и эстетическая культура личности. Феномен эстетической культуры, в современном его понимании, позволяет определить горизонты развития человеческого потенциала в процессе социализации (О.В. Государева [7]), реализовать потребности личности в эмоционально-чувственном восприятии и духовном осмыслении мира (А.А. Куриленко [11]), сформировать опыт эстетического оценивания действительности и творческого ее преобразования в свете эстетического идеала (Ю.Б. Владимирова [5], Л.А. Грицай [8]).

Формирование эстетической культуры особенно важно для социализации и творческой самореализации подростков, что побуждает исследователей разрабатывать соответствующие педагогические ресурсы, различные по содержательному наполнению и видам деятельности (музыкальной, изобразительной, хореографической, дизайнерской, этнокультурной). К числу недостаточно востребованных в этом плане ресурсов сегодня относится танцевальный спорт. Между

тем, согласно Федеральным государственным требованиям к содержанию дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта, занятия спортивными бальными танцами ориентированы на получение подростками определенных системных результатов, которые, наряду с физической подготовкой, включают сформированность *выразительной пластики движения, основ музыкального мышления, способности к артистическим проявлениям и импровизации* [20]. Составляя в совокупности опыт творческой деятельности, перечисленные результаты представляют собой систему дескрипторов сформированности основ эстетической культуры обучающихся. Дальнейшее развитие эстетической культуры, включая формирование адекватной самооценки в плане личностных творческих достижений и профессиональных ожиданий (О.Б. Михайлова, С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, З.Р. Хайрова [17]) и выстраивание эстетически ориентированных взаимоотношений в системе «спортсмен – тренер» (Д.С. Демина [9, с. 22]), выступает определяющим условием для реализации профессионального потенциала спортсменов-танцоров.

Степень научной разработанности темы исследования. Феномен эстетической культуры личности сегодня находится в центре внимания философов, культурологов, социологов, педагогов, психологов, что обусловило разнообразие тематической направленности исследований и их конкретных результатов. Предложено определение эстетической культуры личности (О.В. Государева [7]), разработана структура эстетической культуры и определено ее место в системе общей культуры личности (А.А. Куриленко [11]), проанализированы педагогические условия ее формирования в контексте развития эстетической культуры общества (Е.В. Баркова [1]), разработаны педагогические модели формирования эстетической культуры обучающихся в различных видах деятельности с учетом ее духовно-нравственного (Т.А. Ладыкина [12], В.В. Свахина [23]) и этнокультурного (И.В. Литвинова [13]) потенциала.

При всей продуктивности отмеченных исследовательских инициатив, следует признать, что комплексное определение понятия эстетической культуры до сих пор не выработано; требуют уточнения представления о структуре, показателях и ценностных ориентирах эстетической культуры, организующих педагогическую деятельность по ее формированию; наконец, системной разработки ожидают педагогические ресурсы формирования эстетической культуры обучающихся, включая выбранный нами ресурс танцевального спорта.

Проблема настоящего исследования заключается в определении теоретических основ формирования эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста для разработки соответствующей педагогической модели.

Цель исследования – уточнить содержание понятия эстетической культуры личности применительно к спортсменам-танцорам подросткового возраста, разработать ее структуру и обосновать показатели ее сформированности и тем самым определить теоретические основы планируемой к разработке модели ее формирования.

Методология исследования носит комплексный характер. Методы понятийно-терминологического и дискурс-анализа использованы для определения содержания понятия эстетической культуры подростков, занимающихся спортивными балльными танцами. Структурно-функциональный метод применен для разработки компонентов и показателей сформированности эстетической культуры подростков на различных этапах тренировочного процесса и соревновательной деятельности, метод педагогического проектирования – для выбора основных направлений планируемой формирующей работы.

Результаты исследования. Для уточнения содержания и структуры феномена эстетической культуры подростков мы обобщили результаты современных исследований на основе анализа специальной литературы. Ввиду многогранности этого понятия в работах предложены разные подходы к его трактовке, в том числе философско-культурологический, социокультурный и психолого-педагогический, что расширяет смысловой спектр его толкования.

В рамках *философско-культурологического* подхода исследователи трактуют эстетическую культуру личности как ее экзистенциальную преобразовательную силу, основанную на интеграции эстетических знаний, позиций, ценностей и норм деятельности и направленную на самосовершенствование человека и его культуротворческую самореализацию в условиях динамично изменяющегося общества (О.В. Государева [7, с. 22]).

В рамках *социокультурного* подхода эстетическая культура предстает «системой психофизиологически и социально обусловленных способностей и потребностей личности воспринимать, переживать, оценивать и преобразовывать явления действительности и искусства "по законам красоты", открывающей путь к максимально полному и гармоничному развитию всех сущностных сил человека» (А.А. Куриленко [11, с. 88]). Эта система основана на «интеграции духовного и чувственного мира человека, которая проецируется на отношение к природе, искусству, повседневной жизни, к другим людям, что составляет многообразную эстетосферу» (Е.В. Баркова [1, с. 37]) и позволяет выявлять идеалы красоты в разных социокультурных контекстах (Т.А. Ладыкина [12, с. 221]).

В рамках *психолого-педагогического* подхода к эстетической культуре относят единство внутренних аспектов личности (эстетическое сознание, эстетические чувства) и внешних ее проявлений во взаимоотношениях с миром (В.В. Свахина [23, с. 172]). В этом

взаимодействии эстетическая культура предстает интегральным личностным образованием, направленным на удовлетворение эстетических потребностей, связанных со стремлением понять эстетические и художественные явления и определяющихся чувственно-эмоциональным и рационально-интеллектуальным отношением личности к действительности и искусству (Ю.Б. Владимирова [5, с. 6]); она характеризуется системным освоением (на уровне знания) базовых категорий эстетики (прекрасное, безобразное, комическое, трагическое), а также способностью к эстетическому преобразованию среды и готовностью к художественно-творческой самореализации (О.К. Ольхова [18, с. 8–9]).

Обобщив мнения исследователей о феномене эстетической культуры личности, мы сформулировали определение понятия *эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста*. Под этим термином мы понимаем сложное интегративное личностное образование, комплекс личностных качеств, способностей и готовностей, который включает систему специальных знаний, эстетических мотиваций, ценностных ориентаций, творческих установок и коммуникативных и практических умений, направленных на самореализацию подростка в процессе создания художественного образа и на эстетическое преобразование среды в условиях спортивно-танцевальной деятельности.

При разработке *структуры эстетической культуры спортсменов-танцоров* мы учли результаты исследований в области педагогики танцевального спорта и хореографического искусства. Л.А. Грицай в модели формирования эстетической культуры личности выделяет *содержательный* (эстетические знания, переживания, суждения, оценки, ценности) и *сущностный* (стремление к красоте, эстетическая творческая деятельность по осмыслению и созданию прекрасного) компоненты [8, с. 7]. Е.С. Борисенкова с позиций компетентностного подхода говорит о когнитивном (знания в области танцевального искусства), ценностно-смысловом (понимание прекрасного в жизни и танце), техническом (умения и навыки исполнения спортивных танцев) и деятельностном (эстетическое восприятие, эстетические чувства, эстетические идеалы и потребности) ее компонентах [4, с. 21–22]. А.А. Четвергова уточняет *когнитивные* (знание истории и характера танца и основ техники движений) и *деятельностные* (создание стиля и образа пары, реализация профессиональных технических умений) показатели и выделяет в феномене эстетической культуры *креативную* составляющую, включающую творческие и импровизационные способности [24, с. 12].

Скорректировав предложения исследователей применительно к выбранной теме, мы выделили в эстетической культуре спортсменов-

танцоров когнитивный, эмоциональный, мотивационно-ценностный, творческий и коммуникативно-поведенческий компоненты.

Выделение *когнитивного компонента* в структуре эстетической культуры танцоров-подростков обосновано необходимостью формирования их знаний в области теории и истории танцевального искусства, включая знакомство с танцем как знаковой системой (А.П. Лободанов [14, с. 306–316]). Эта система знаний способствует расширению художественно-эстетического кругозора обучающихся, поскольку активизирует интерес к смежным видам искусства – музыке, театру, живописи и графике (С.Е. Марченко [16, с. 9]). В условиях освоения смежных видов искусства «погружение» в хореографический материал и непосредственное исполнение танца формируют эстетически осознанные умения танцоров, которые в перспективе становятся инструментом активного познания отечественной и мировой танцевальной культуры (М.В. Радионов [21, с. 36]). В подсистему когнитивных показателей мы считаем обязательным включить и специальные знания о спортивных балльных танцах, их эстетических нормах и компонентах, а также владение элементарными навыками анализа танцевальной композиции и музыкального произведения, выступающего ее основой. Мы также считаем важным освоение обучающимися *критериев эстетического оценивания* танцевальной практики и формирование их способности к эстетической оценке своего выступления и выступлений других пар, поскольку эстетически ориентированное наблюдение является продуктивным способом расширения двигательного репертуара личности (B. Calvo-Merino, D.E. Glaser, J. Grèzes etc. [25]).

Выделение *эмоционального компонента* в структуре эстетической культуры танцоров-подростков обусловлено значимостью воспитания их способности переживать эстетические чувства. Эта способность позволяет сформировать умение передавать аудитории *художественную концепцию* танцевального образа и вызывать отклик зрителей на экспрессивность и эмоциональную насыщенность танца (Ju.F.Christensen, R.T. Azevedo, M. Tsakiris [26]). Базисом выразительности танца являются эмоции, а механизмом ее развития танцором – эмпатия, необходимая для вживания в художественный образ. Получая новые впечатления от создаваемого образа, танцор обогащает свою эмоциональную сферу и развивается как личность (В.Г. Макарова [15, с. 23]). Эта составляющая эстетической культуры выступает также инструментом развития физических показателей, поскольку обеспечивает эмоциональную стабильность личности [15, с. 23], что значимо для достижения танцорами-подростками не только художественных, но и спортивных результатов, особенно в условиях высокой конкуренции.

Значимость *мотивационно-ценностного компонента* в структуре эстетической культуры танцоров-подростков определяется

педагогическими и личностными установками на воспитание *эстетической мотивации* к танцевальной деятельности и ценностного отношения к искусству танца и кругу вовлеченных в него лиц, включая участников тренировок, соревнований и показательных выступлений: партнеров, тренеров, зрителей и судей. Анализируя структуру ценностных ориентаций (знание ценностей, отношение к ценностям, следование ценностным нормам общества) применительно к танцевальному искусству, исследователи отмечают роль данного компонента в формировании вовлеченности подростков в танцевальную деятельность и воспитании их внутренней установки на личностное эстетическое развитие (А.И. Рыбакова [22]). Сопоставляя мотивацию спортивную и эстетическую, мы полагаем необходимым найти определенный баланс между спортивной составляющей бального танца и художественно-эстетической его ценностью. В этой связи показателями сформированности мотивационно-ценностного компонента мы считаем, с одной стороны, внутренние установки на достижение спортивного результата, спортивные ценности (результативность, техника, физическое совершенствование, победа в соревнованиях), стремление к профессиональному росту и мастерству (готовность к систематическим тренировкам и самосовершенствованию), с другой – установки на ценности партнерства и творческого взаимодействия (дуэтность, гармония в паре), соблюдение танцевального этикета и норм поведения на паркете. Важно учитывать и риски подверженности подростков воздействию демотивирующих факторов – таких, как высокая конкуренция, давление со стороны окружения. В означенном случае успешно сформированные ценностные ориентации выполняют функцию психологической поддержки и помогают сохранить необходимый уровень мотивации, вовлеченности и психологической устойчивости, что сказывается и на спортивном результате.

Творческий компонент эстетической культуры танцоров-подростков признан одним из наиболее сложных для формирования, поскольку он отвечает за способность обучающихся инициативно создавать новые грани в эстетике танца. С реализацией этой способности в критериях судейского оценивания связан такой показатель исполнительского мастерства и успешности выступления спортсменов, как артистизм. Он раскрывается в виртуозности, непринужденности и элегантности исполнения танцевальной программы и ее образности и эмоциональной экспрессивности (И.Н. Подольская, Г.Г. Плотникова, А.В. Плотников [19, с. 31], Ju.F. Christensen, E.M. Schmidt, K. Frieler etc. [27]), которые обеспечивают визуальную выразительность выступления. Не менее важна способность танцоров к импровизации, показателями которой выступают умения креативно мыслить и адаптироваться к непредвиденным ситуациям на паркете в условиях соревновательного

процесса. Эта способность особенно важна в условиях активного участия танцоров в соревнованиях, вызывающих повышенную физическую и психологическую нагрузку: ее сформированность позволяет избежать риска шаблонных выступлений (Т.П. Берсенева, П.Д. Пальчиковская, Г.П. Волхонская [3, с. 94]). В подростковом возрасте этот компонент влияет также на формирование внутренней идентичности творческой личности спортсменов и закладывает основу для формирования уникального стиля в профессиональном спорте. Мы считаем, что достижение высокого уровня артистизма и исполнительского мастерства обеспечивается взаимопониманием в рамках системы «*тренер – спортсмен*» и «*спортсмен – тренер*», что связывает творческий компонент эстетической культуры с коммуникативно-поведенческим.

Коммуникативно-поведенческий компонент эстетической культуры танцоров-подростков включает в себя комплекс показателей, отражающий уровни их художественно-творческой и технической готовности к выступлениям и способность к эстетическому взаимодействию с участниками тренировочного и соревновательного процесса: партнерами, тренерами, судьями и зрительской аудиторией. Показателем художественно-творческой готовности является инициативное участие танцоров в постановочном процессе, их интеллектуальная и эмоциональная включенность в процесс тематического подбора репертуара и выбора музыкального материала, что создает условия для интериоризации эстетических идеалов (М.С. Гавдис [6, с. 10–11]). В поиске и воплощении танцевального образа важен показатель музыкальности спортсменов, так как творческая координация хореографических движений и музыкального ритма в европейской и латиноамериканской программах повышает выразительность и эстетическую ценность танца и создает целостный образ танцевальных программ, что вызывает эмоциональный отклик у зрителей и судей и эстетическое удовлетворение у самих танцоров (Т.Б. Кузовникова, Е.В. Багирова [10], A. Orlandi, E.S. Cross, Gu. Orgs [28]).

В комплекс показателей *технической готовности, входящей в содержание коммуникативно-поведенческого компонента*, мы считаем важным включить способность спортсмена поддерживать рабочую осанку, демонстрировать пластическую выразительность, технически чисто выполняя все танцевальные композиции в длительных условиях соревнований и тренировок: выносливость и личностная дисциплина во многом определяют эстетику исполнения танца. Наконец, важнейшим показателем сформированности данного компонента является способность к эстетической коммуникации – конструктивному выстраиванию отношений с танцевальным партнером. Гармонизация взаимодействия партнеров танцевальной пары на основе соучастия, сотрудничества, сотворчества способствует формированию

эстетической близости, созданию эстетически выразительного танцевального образа и развитию индивидуально-личностных качеств партнеров (А.А. Безикова [2, с. 15]). В комплекс коммуникативных показателей эстетической культуры танцоров мы также включаем и умение выстраивать отношения с тренерским коллективом, взаимодействовать с судейским корпусом и зрителями.

Компоненты эстетической культуры танцоров-подростков и показатели их сформированности мы представили в табл. 1.

Таблица 1

Показатели сформированности эстетической культуры
спортсменов-танцоров подросткового возраста (по компонентам)

№	Название компонента	Показатели сформированности компонента
1	Когнитивный	– имеет представления об искусстве танца как знаковой системе, знает основы построения танцевальной композиции (рисунок танца, использование пространства, динамика, кульминация танца, интеграция танца и музыки); – способен эстетически оценивать танцевальные выступления
2	Эмоциональный	– способен к проявлению эмоционального состояния в танцевальном образе через движение; – испытывает эстетическое удовольствие от танцевальной деятельности
3	Мотивационно-ценностный	– проявляет эстетическую мотивацию к танцевальной деятельности; – проявляет уважение к танцевальной деятельности и ее участникам (партнеру/партнерше, зрителям, судьям)
4	Творческий	– демонстрирует инициативность при создании танцевальных схем и композиций, способен к импровизации; – проявляет артистизм в танцевальной деятельности
5	Коммуникативно-поведенческий	– владеет техникой исполнения танца (чистота выполнения базовых элементов, баланс, контроль тела, точность линий, музыкальность); – демонстрирует высокий уровень эстетической коммуникации и гармонизации в паре (взаимодействие партнера и партнерши)

Выделенные компоненты эстетической культуры танцоров-подростков и показатели их сформированности представляют собой единую сложную систему, что необходимо учесть при разработке соответствующей педагогической модели и инструментов ее реализации. Системное формирование выделенных компонентов и показателей нацелено не только на повышение исполнительского мастерства и

соревновательной успешности спортсменов-подростков, но и на гармоничное их личностное становление и успешную социализацию.

Выводы. Новизна предложенной концептуальной трактовки эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста состоит в уточнении содержательных и структурных аспектов данного феномена, нашедших отражение в определении и развернутом обосновании системы формируемых компонентов и показателей. В настоящем исследовании предложенная трактовка служит основой для определения педагогических условий формирования эстетической культуры подростков с использованием педагогического потенциала танцевального спорта и разработки соответствующей педагогической модели с последующей ее апробацией в тренировочном и соревновательном процессах.

Список литературы

1. Баркова Е.В. Образование в контексте формирования эстетической культуры общества и личности // Человек и образование. 2012. № 3 (72). С. 37–40.
2. Безикова А.А. Гармонизация взаимодействия партнеров в спортивных бальных танцах (на примере подростковых групп): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2006. 25 с.
3. Берсенева Т.П., Пальчиковская П.Д., Волхонская Г.П. Эстетическая выразительность спортивного бального танца // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 56. С. 88–96.
4. Борисенкова Е.С. Формирование эстетических способностей детей 8–10-летнего возраста в процессе занятий спортивными танцами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Челябинск, 2009. 24 с.
5. Владимирова Ю.Б. Социально-культурные условия формирования эстетической культуры подростков средствами предметно-пространственной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Казань, 2013. 22 с.
6. Гавдис М.С. Эстетическое воспитание молодежи в учреждениях культуры на спортивно-бальных программах: деятельностный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Орел, 2008. 23 с.
7. Государева О.В. Эстетическая культура как экзистенциальная потенция личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Самара, 2005. 22 с.
8. Грицай Л.А. Формирование эстетической культуры учащихся в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2008. 21 с.
9. Демина Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития подростков (на примере индивидуальных и групповых видов спорта): автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2015. 25 с.
10. Кузовникова Т.Б., Багирова Е.В. Музыкальность движения как один из критериев оценки дисциплин европейской и латиноамериканской программ // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 8–10.

11. Куриленко А.А. Формирование эстетической культуры личности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1 (21). С. 87–91.
12. Ладыкина Т.А. Формирование нравственно-эстетической культуры личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13, № 1. С. 216–224.
13. Литвинова И.В. Художественно-эстетическое воспитание учащихся средствами национальной культуры в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2020. 23 с.
14. Лободанов А.П. Семиотика искусства. Лондон: МАНВО, 2016. 804 с.
15. Макарова В.Г. Выразительность исполнения в хореографическом искусстве как неотъемлемая составляющая отечественной танцевальной культуры // Сфера культуры. 2020. № 2 (2). С. 71–82.
16. Марченко С.Е. Формирование эстетической культуры подростков в условиях самостоятельного хореографического коллектива: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Барнаул, 2010. 23 с.
17. Михайлова О.Б., Кудинов С.И., Кудинов С.С., Хайрова З.Р. Психологические особенности подростков, занимающихся групповыми и индивидуальными видами спорта // Человек. Спорт. Медицина. 2021. Т. 21, № S1. С. 86–92.
18. Ольхова О.К. Воспитание эстетической культуры подростка в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2010. 24 с.
19. Подольская И.Н., Плотникова Г.Г., Плотников А.В. Артистизм как критерий оценки в технико-эстетическом виде спорта (на примере спортивных бальных танцев) // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2021. № 3. С. 26–32.
20. Приказ Министерства спорта РФ от 15 ноября 2018 г. № 939 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам» // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405865611/> (дата обращения: 20.03.2026)
21. Радионов М.В. Эстетическая направленность тренировочного процесса как средство улучшения спортивных результатов юных танцоров // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2011. №. 2. С. 34–37.
22. Рыбакова А.И. Развитие творческих ценностных ориентаций подростков средствами танцевального искусства (в условиях дополнительного образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2015. 27 с.
23. Свахина В.В. Система духовно-нравственных ценностей как один из компонентов эстетической культуры учащихся // Омский научный вестник. 2012. № 2 (186). С. 172–176.
24. Четвергова А.А. Формирование готовности к творческой самореализации спортсменов 15–16 лет, специализирующихся в бальных танцах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Челябинск, 2013. 22 с.
25. Calvo-Merino B., Glaser D.E., Grèzes J., Passingham R.E., Haggard P. Action Observation and Acquired Motor Skills: An fMRI Study with Expert Dancers //

- Cerebral Cortex. 2005. Vol. 15, Issue 8. Pp. 1243–1249.
<https://doi.org/10.1093/cercor/bhi007>
26. Christensen Ju.F., Azevedo R.T., Tsakiris M. Emotion matters: Different psychophysiological responses to expressive and non-expressive full-body movements // *Acta Psychologica*. 2021. Vol. 212. Article 103215.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2020.103215>
27. Christensen Ju.F., Schmidt E.M., Frieler K., Smith-Chase R.A., Sancho-Escanero L., Michalareas G., Ullén Fr., Cross E.S. Aesthetic appeal of dance actions depends on expressivity, liveness and audience characteristics // *Cognition*. 2025. Vol. 263. Article 106152.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106152>
28. Orlandi A., Cross E.S., Orgs Gu. Timing is everything: Dance aesthetics depend on the complexity of movement kinematics // *Cognition*. 2020. Vol. 205. Article 104446. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104446>

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, д. 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

САВКИН Глеб Викторович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), инструктор-методист ГБУ ДО «Комплексная спортивная школа олимпийского резерва №1 имени олимпийского чемпиона В.А. Капитонова» (170028, г. Тверь, ул. Орджоникидзе, д. 51а), e-mail: savkin.2015@list.ru

Aesthetic culture of teenage dancers as a pedagogical phenomenon

E.G. Milyugina¹, G.V. Savkin^{1,2}

¹Tver State University, Tver

²Integrated Sports School of Olympic Reserve № 1
named after Olympic champion V.A. Kapitonov, Tver

The theoretical objective of the study is to determine the pedagogical conditions for forming teenagers' aesthetic culture using the pedagogical potential of dance sport. As a result of the study, the authors clarified the content of the personal aesthetic culture as it applies to teenage dancers, identified its structure and a system of development indicators. They also formulated the theoretical foundations for developing a productive model for forming the teenage dancers' aesthetic culture.

Keywords: *aesthetic culture, competitive ballroom dancing, aesthetics of sport, aesthetic emotions, aesthetic motivation, aesthetic values, aesthetic communication, dance as action, teenager.*

Принято в редакцию: 22.04.2026 г.

Подписано в печать: 22.05.2026 г.

Зарождение образа педагога в процессе становления итальянских университетов развитого и позднего Средневековья

Е.Ю. Осташевская, Ю.В. Лопухова

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара

Рассматривается процесс становления образа педагога в период развитого и позднего Средневековья. Анализируются социально-исторические условия возникновения университетов как автономных образовательных учреждений, их связь с церковью и светскими властями. Акцент делается на переходе от религиозно-догматического подхода к более гуманистическому и интеллектуальному, что отражает становление образа педагога университета через приобретение определенных качеств или добродетелей, без которых не мог обойтись профессиональный педагог средневекового университета. Отмечается роль университетов в эволюции педагогической деятельности и актуальных на тот момент качеств педагога университета. Данная работа способствует глубокому пониманию исторического влияния итальянских университетов и итальянских преподавателей периода развитого и позднего Средневековья на образование и науку в целом.

Ключевые слова: образ, итальянский университет, развитое Средневековье, позднее Средневековье, педагог, преподаватель университета, качество педагога, добродетель.

История итальянской высшей школы, как и история становления образа педагога освещена в нашей стране очень узко и неравномерно, особенно средневековой Италии. Как правило, в работах отечественных и переводных авторов (а переводов итальянских работ на русский язык представлено недостаточное количество), предпочтение отдавалось гуманистической парадигме, основателями которой являются гуманисты итальянского позднего средневековья или эпохи Возрождения, в связи с этим значительный пласт становления итальянской образовательной системы высшей школы, выпадал из поля зрения читателей. При этом, средние века – огромный исторический пласт, захватывающий более двенадцати столетий. В рамках Средневековья ученые обычно выделяют три периода: V–X вв. – раннее Средневековье, XI–XIII вв. – развитое, или «высокое», Средневековье и XIV–XVI вв. – позднее Средневековье, называемое еще эпохой Возрождения [4, с. 60; 2, с. 55]. Как следствие, огромное количество работ по становлению университетов Италии остались до сих пор не раскрытыми и не изученными. На протяжении всего Средневековья

Италия была территорией разрозненных государственных объединений, «в 1000 г. на территории современной Италии размещалось около 18 государств. Многие страны Европы и Азии пытались «прибрать» к себе богатые солнечные итальянские земли. Смутные времена итальянских государств, маркграфств и провинций тянулись чуть ли не до 1860 г., когда Италия смогла объединиться в одно независимое государство» [8, с. 5–6]. Однако междоусобицы и войны за земли не помешали возникновению первых университетов в Италии.

Италия, будучи страной латинской лингвокультуры, бурно продвигала процесс урбанизации на своих территориях (особенно в Средней и Северной Италии); развивалась торговля, ремесло, возникали первые пополаны, начинала господствовать товарно-денежная экономика. Все эти социальные предпосылки и подтолкнули общество на создание атмосферы, в которой прогрессировали наука и стремление к знанию. Сформировался и закрепился навечно новый своеобразный микрокосмос учебных заведений и ученых сообществ, в рамках которых и зародились первые университеты в Италии.

Университет (лат. *universitas*) – слово, означающее союз, объединение [3, с. 167]. Сам термин «университет» первоначально указывал не только на центр обучения, а скорее, на корпоративную ассоциацию, охраняющую интересы определенной категории лиц. Постепенно деятельность университетов видоизменялась и способствовала рождению некоего сословия ученых наряду с традиционными двумя властями – церковной и светской. Появилась третья власть интеллектуалов, воздействие которых на социальную жизнь со временем становилось все ощутимее.

Университетское сообщество с самого начала не знало кастовых различий, скорее, оно образовало новую касту гетерогенных социальных элементов. И, если в последующие эпохи университет обретает аристократические черты, то средневековый университет изначально был «народный» (*popularis*), в том смысле, что дети крестьян и ремесленников через систему привилегий (в виде низких цен за обучение и бесплатное жилье) становились студентами, взяв на себя ношу суровейших обязательств, неизбежных на этом тернистом пути» [5, с. 88].

Русский историк и правовед Н.С. Суворов в XIX веке писал, что «*universitas literarum* обозначает всецелостность, вместилище или совокупность всех наук, всех отраслей человеческого знания. Держась терминологии римского права, средневековые юристы называли университетом организованный союз людей или корпорацию – *corpus*, как выражались тогда, употребляя термин римского права» [6, с. 1].

В средневековой Италии коммуны (местная система управления) и аристократия имели власть основывать университеты. Становление итальянских высших школ происходило, по словам американского историка итальянского Возрождения Пола Ф. Грендлера, «*in waves*», то есть «волнами». В первую волну были учреждены Болонский (1088 г.) и

Падуанский (1222 г.) университеты, Неаполитанский университет имени Фридриха II (1224 г.), Сиенский университет (1246 г.), Римский университет Ла Сапиенца (1303 г.), Перуджинский университет (1308 г.). Начиная с XIV в. престиж университетов возрос, у общества появилось стремление обучаться в университетах. Вторая волна дала рождение Пизанскому (1343 г.), Флорентийскому (1348 г.), Павийскому (1361 г.), Туринскому (1411 г.) университетам, университету Феррары (1142 г.), Катанийскому университету (1445 г.). В третью волну были основаны университет Мачераты (1540 г.), Салернская врачебная школа (1592 г.), Мессинский университет (1596 г.), Пармский университет (1601 г.) [12, с. 1].

Средневековый университет имел три миссии: 1) профессора проводили исследования на высоком интеллектуальном уровне; 2) они преподавали дисциплины студентам; 3) университеты присуждали степени/квалификации и выдавали дипломы, валидные во всем Christendom – христианском мире [12, р. 1]. Чтобы все функции были доступны, университеты создавали похожие способы и методы преподавания, способы оценивания знаний и выстраивали определенные схожие отношения с гражданской властью. Любой функционирующий университет имел папскую или королевскую хартию и предлагал обучение законодательству, свободным наукам, медицине и богословию на продвинутом уровне.

Для реализации этих миссий был необходим так называемый «идеальный педагог», в связи с этим постепенно начал зарождаться образ педагога средневекового университета. Прежде чем раскрыть этапы становления образа педагога университета Средневековья, нам бы хотелось отметить, что семантика русского слова «образ» (в отличие от английского «image») указывает на то, что он (образ) существует как некое целостное образование: «и тогда образ характеризуется, с одной стороны, как отражение эмпирической действительности, он условен и принадлежит к внутреннему, "воображаемому" миру человека. С другой – образ – это обобщение действительности, "воображаемое бытие", человек создает образ действительности, и он не менее действенный, чем действительность. В образе слитны как внутренние, так и внешние стороны осмысления человеком действительности, поэтому и создаваемая реальность оказывается более действенной» [9, с. 9].

Говоря о внешних сторонах действительности, стоит отметить, что в итальянском университете Средневековья педагоги-учёные или professors считались самой важной частью университета. В итальянском университете существовало четыре типа профессорских должностей: ordinarius (повседневный, регулярный – 135 дней), extraordinarius (исключительный – 45 дней), dies festivi (праздничный) и lecturae universitatis (лекционный). Регулярные профессора – были самыми значимыми, имели более высокую зарплату и преподавали в обычные будние дни. В то время это были понедельник, вторник, среда, пятница, суббота. Исключительным днем считался четверг и праздничные дни

(Рождество, Карнавал, Пасха и другие религиозные праздники и события), в эти дни иногда разрешалось обучаться. А начинался академический год 18 октября – в день памяти апостола Евангелиста Луки (судового врача и юриста). Хотя лекции читались после празднования Дня Всех Святых/All Saints' Day, 31 Октября. Некоторые дисциплины в расписании были зафиксированы на одно и то же время, поэтому среди преподавателей была конкуренция за количество студентов, посещавших их лекции. Этот фактор давал предпосылки к профессиональному росту и саморазвитию [12, с. 143–144].

Профессора в независимых университетских корпорациях имели строго вычлененный, формализованный статус, «они могли преподавать не просто потому, что владели знаниями или умениями, а благодаря дипломам, званиям, записям в корпоративном матрикуле, на основе официальной санкции и регламента» [1, с. 16]. «Благородство» их не определялось более сословным происхождением, но зависело от наработанного культурного багажа. Появился новый смысл понятия «благородства» (*nobilitas*) и «утонченности» (*gentilitas*) в значении аристократизма ума и поведения, тонкости психики и рафинированности вкуса» [5, с. 88].

Как отмечает П.Ф. Грендлер, академики, чиновники и студенты придерживались одного мнения в вопросе формирования «an ideal professor» (внутренняя сторона образа педагога, – прим. авт.), который должен был владеть тремя профессиональными качествами [12, p. 159].

1) An acute intellect/проницательный и критический интеллект. Преподаватель университета должен был искусно и грамотно вести занятия, отвечать на любые вопросы студентов, опровергать оппозиционное мнение, эксплицировать тексты таким образом, чтобы даже «слабые» студенты могли понять смысл и суть.

2) A good memory/хорошая память. Второй признак «идеального педагога» требовал умения цитировать отрывки текстов наизусть «подобаяющим образом». Парадоксально, но превосходная и вместительная память (по мнению академиков Средневековья) способствовала применению спонтанных творческих форм обучения на занятиях, что всегда ценилось в университетской культуре Италии того времени. Если педагог читал лекции, а не рассказывал наизусть – его именовали в студенческих кругах *doctor chartaceus*/бумажный преподаватель.

3) A fluent and forceful delivery/беглая и убедительная передача информации. В вузах средневековых университетах хорошему преподавателю необходимо было читать лекции, вести занятия и изъясняться на латинском языке. Знание латинского языка и умение грамотно и бегло на нем разговаривать было еще одним показателем высокого интеллекта и профессионализма педагога [12, p. 152].

В своей книге «A history of the university in Europe» Вальтер Рюэрг описывает процесс становления педагога в вузах средневековой Европы и акцентирует необходимые качества для получения должности преподавателя высшей школы. После обучения по специальности студенты

получали так называемое одобрение своего мастера о завершении учебы и презентовали полученные знания перед администрацией университета, ректором и канцлером. Следующий этап состоял из экзаменов. При успешной сдаче всех экзаменов обучающийся получал статус *licentiatus*/выпускник и получал *licentia*/диплом. Тем не менее, для получения права преподавать выпускник должен был пройти еще одно испытание – третий тест [14, р. 146]. И уже после третьей проверки обучаемый был квалифицирован либо как *master*, либо *doctor*, в зависимости от результатов обучения и экзаменов, и мог войти в преподавательский состав университета или корпорацию педагогов – *collegium doctorum*.

Чем выше результат, тем больше шансов стать доктором в университете. Интересный пример можно привести с педагогом-гуманистом Витторино да Фельтре. Прибыв в Падую, он «отдался с таким трудолюбием и старанием изучению сначала красноречию, затем логики, физики, этики и с таким успехом, что голосами всех членов Падуанского академического сената он был принят в число докторов» [7, с. 66].

Нельзя не отметить, что дисциплина в средневековой университетской системе основывалась на соблюдении уставов и предписаний, «преподавателей не принимали в сообщество ученых, на факультет и в университет, если они не совершали присягу – *nisi primitus juratum* – и не пообещали под присягой соблюдать предписанные *licita et honesta* – честные и неподкупные уставы и правила. Санкции против нарушителей были просты – они были объявлены виновными в клятвопреступлении и считались «a rotted member of the Body of Masters» – «гнилым членом общества преподавателей» – *tanquam membrum putridum*. Таких педагогов исключали из сообщества педагогов. Пощады не было даже таким высокопоставленным лицам, как деканы» [11, р. 14].

Помимо вышеперечисленных требований, П.Ф. Грендлер отмечает, что «местные органы управления ожидали от администрации университетов создание а *star professor* (профессор с именем)» [12, р. 160] с такими ораторскими способностями, лекции которого посещали бы студенты с энтузиазмом. Поэтому умение участвовать в дебатах и диспутах являлось еще одним профессиональным качеством педагога высшей школы средневековой Италии: «цель – победа, а не консенсус; донесение своей правды и убеждение аудитории в своей правоте. В этом незаурядном занятии отмечались такие качества педагога, как логика, фиксация и коррекция ошибок оппонента, цитирование авторитетных текстов, например Аристотеля» [12, р. 153].

Публикации были еще одной неотъемлемой частью учебного и исследовательского процесса в вузе Италии Средних веков. Это означало, что почтенный ученый мог похвастаться многочисленными публикациями [12, р. 160].

Университет в Средние века и эпоху Возрождения часто сравнивали с мастерской Святого Духа или мастерской Дома Божьего.

Соответственно, образ педагога в глазах учеников был воплощен в этой возвышенной идее учебной организации [11, p. 18].

Американский теолог и президент Американской католической исторической ассоциации А.Л. Габриэль выделяет семь ключевых параметров при публикации издания, которые педагог университета обязан соблюдать: зрелость (то есть не публиковать преждевременно), правдивость, краткость, скромность, свобода, умеренность, конфиденциальность [11, p. 22].

Вальтер Рюэгг также отмечает еще один существенный признак педагога высшей школы итальянского Средневековья – это власть или авторитет. Звание магистра или доктора, гарантируемое его коллегами и церковью, было не просто профессиональной квалификацией для преподавания или корпоративным званием, оно определяло статус, достоинство и порядок. Оно давало своему обладателю доступ к высокому социальному положению, которое, вполне естественно, многие члены университета сравнивали с положением знати [14, p. 162]. Авторитет преподавателя университета был не только интеллектуальным, но и моральным. В первую очередь, педагог несет колоссальную ответственность за свою научную деятельность, за те дисциплины, которые он преподает, за достоверное и грамотное изложение знаний. Поскольку наука используется в социальном мире, преподаватель в ответе и за использование студентами полученных знаний [14, p. 163–164].

Скромность – еще одна особенность истинного педагога. Важно было быть смиренным перед Богом, поскольку Бог – источник знания. Благодаря своим знаниям учитель – или «философ» как называли самих себя преподаватели *Facultas Artium Liberalium* (факультетов свободных искусств/наук), – достиг «всех благ, доступных человеку», «наилучшим из всех возможных условий» [13, p. 181].

Астрик Л. Габриэль в своей статье «Идеальный учитель средневекового университета» детально изучает ведущие средневековые университеты Германии, Великобритании, Нидерландов, Италии, Чехии, Польши, опираясь на достоверные источники (университетские уставы, корреспонденцию между педагогами, студенческие отзывы). Он называет средневекового преподавателя университета «мастером» или «магистром» и составляет критерии. Астрик Л. Габриэль сравнивает образ средневекового педагога с «*the Mirror of the Soul*» – «Зеркалом Души» [11, p. 3], поскольку, по его словам, средневековый человек смотрится в зеркало, либо чтобы уловить и устранить все неприятное, либо для того, чтобы улучшить и приукрасить свою внешность и произвести лучшее впечатление на окружающих. Средневековый предшественник современного профессора, дабы сохранить свой авторитет, должен был беспрестанно смотреть в свое зеркало совершенства в соответствии с предусмотренными правилами университета, детализированными уставами и инструкциями.

Астрик Л. Габриэль полагает, что воображаемое «зеркало совершенства» средневекового профессора было составлено из множества средневековых университетских уставов. Теолог выделяет семь основных отличительных черт идеального магистра или доктора Средних веков: 1) сочетание глубокой учености и выдающихся добродетелей, надлежащий баланс между интеллектуальной и аскетической деятельностью; 2) мудрость в обеспечении спасения своей души и душ своих слушателей посредством учения. Педагог создает мир и согласие в своем земном учебном обществе, знает границы своей области знаний и не преступает их; 3) стойкость и стабильность в своем характере и личном поведении; 4) подчинение уставам и избранным должностным лицам; 5) материальная и духовная благотворительность, превращающая их организацию в единую силу; 6) быть образцом творческой эрудиции для своих учащихся, проявлять сострадание и сочувствие к своим ученикам; 7) соблюдение дресс-кода: надевать соответствующую одежду, которая не только демонстрирует его авторитет, но и отражает его корпоративную лояльность и принадлежность к своему учреждению [11, р. 9–10].

В уставах средневековых университетов особое внимание уделялось сплоченности, взаимопомощи и взаимоподдержке среди преподавателей. Правила, действующие в университетах, призывали к тому, чтобы мир, гармония, единство и узы милосердия превалировали в коллективной атмосфере. Если в Болонском университете магистр богословского факультета заболел, декан и два магистра должны были справиться о его нуждах и обеспечить его всем необходимым из средств факультета. Даже если магистр был нетрудоспособен в течение всего учебного года и не мог участвовать в заседаниях профессорско-преподавательского состава, он все равно получал причитающиеся магистрам выплаты [10, р. 75–76]. Почти все уставы средневековых университетов, включая Болонский, требовали, чтобы магистры добросовестно посещали похороны своих коллег-магистров, присутствовали на всенощных бдениях и чтении Псалтыри. В день похорон коллеги никому не разрешалось читать лекции, «в Болонье, как и во многих других университетах, магистры должны были произнести заупокойную молитву не только за своего ушедшего коллегу, но и за любого выпускника университета: *in obitu alicujus nostrorum graduatorum*» [11, р. 17].

Качества идеального педагога привлекали средневековых ученых и мыслителей Европы XIV и XV веков. Астрик Л. Габриэль определил восемь условий для идеального педагога высшей школы:

- «идеальный педагог должен постоянно совершенствоваться в учебе, никогда не читая лекций без подготовки;
- идеальный педагог должен читать лекции с пользой, откладывая свои внешние обязанности и посвящая свое время занятиям;

- идеальный педагог должен систематически совершенствоваться, следуя упорядоченному методу в своем обучении;
- идеальный педагог должен предпочитать правду захватывающим новинкам, не стремиться быть эксцентричным, но заимствовать у других, не подавляя своего собственного мнения – *nonnulla per seipsum invenire*;
- идеальный педагог должен придерживаться католической веры;
- идеальный педагог должен быть морально безупречен, поскольку философ, лишенный моральной целостности, – это не мудрец;
- идеальный педагог должен быть изобретательным в удовлетворении своих потребностей, не принижая своего достоинства и не заниматься «попрошайничеством» [11, с. 9–10].

Таким образом, идеальный педагог университетов развитого и позднего Средневековья олицетворял гармоничное сочетание глубоких знаний, моральной стойкости и высокого служения идеалам образования той эпохи. Его качества – от мудрости и терпения до справедливости и профессионализма в преподаваемых дисциплинах – формировали не только интеллектуальный, но и нравственный облик обучаемых. Добродетели, возведённые в ранг педагогического стандарта, отражали культурные и философские устремления своих эпох, способствуя развитию гуманизма и укреплению образовательных традиций в христианском мире Европы. В этой связи, изучение этих качеств остаётся важным для современного педагогического опыта, помогая сохранять связь между историей и современностью в вопросах воспитания и обучения, а также в рамках программ подготовки будущих педагогов.

Список литературы

1. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. М.: Наука, 1978. 200 с.
2. Васильева З.И., Седова Н.В., Буторина Т.С. История педагогики и образования: учебное издание. М.: Академия, 2013. 432 с.
3. Галинова Н.В., Фомин А.А. Латинско-русский словарь для студентов-биологов: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 186 с.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2001. 512 с.
5. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней: в 4 т. Т. 2. Средневековье / пер. с ит. С. Мальцевой. СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. 368 с.
6. Суворов Н.С. Средневековые университеты. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2012. 256 с.
7. Традиции образования и воспитания в Европе XI–XVII веков: сборник статей и материалов / Ивановский гос. ун-т; [ред.кол.: Н. В. Ревякина (отв. ред.) и др.]. Иваново: ИвГУ, 1995. 204 с.
8. Фазоли Дж. Короли Италии / пер. с итал. Лентовской А.В. СПб.: Евразия, 2007. 288 с.

9. Фроловская М.Н. Герменевтика профессионального образа мира педагога: монография / под науч. ред. Ю.В. Сенько. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 288 с.
10. Ehrle Fr. I più antichi statuti della Facoltà Teologica dell'Università di Bologna // *Universitatis Bononiensis Monumenta*, V. I. Bologna, 1932. 150 p.
11. Gabriel Astrik L. The Ideal Master of the Mediaeval University // *The Catholic Historical Review*. V. 60. № 1. 1974. P. 1–40. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/25019510>. Accessed 17 Sep. 2025.
12. Grendler P.F. The universities of the Italian Renaissance. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press: 2002. 592 p.
13. Le Goff J. Quelle conscience l'universite medievale a-t-elle eue d'elle-meme? / Pour un autre Moyen Age. Temps, travail et culture en Occident: 18 essais. Paris: Éditions Gallimard, 1977. P. 181–197.
14. Rüegg W. A history of the university in Europe (4 v.). V. I. Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 537 p.

Об авторах:

ОСТАШЕВСКАЯ Елизавета Юрьевна – старший преподаватель кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 244), e-mail: elizavetaostashevskaya@gmail.com

ЛОПУХОВА Юлия Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 244), e-mail: j.v.lopukhova@mail.ru

The genesis of the teacher's image in the process of Italian university formation during the high and late middle ages

E.Yu. Ostashevskaya, Yu.V. Lopukhova

Samara State Technical University, Samara

Examines the process of the formation of the teacher's image during the High and Late Middle Ages. It analyses the socio-historical conditions that led to the establishment of universities as autonomous educational institutions and their relationship with both the Church and secular authorities. The emphasis is placed on the transition from a religious-dogmatic approach to a more humanistic and intellectual one, which reflects the formation of the university teacher's image through the acquisition of certain qualities – virtues, indispensable for a professional educator in a medieval university. The role of universities in the evolution of pedagogical activity and the qualities of a university teacher relevant at that time is highlighted. This work contributes to a deeper understanding of the historical influence of Italian universities and Italian educators of the High and Late Middle Ages on education and science as a whole.

Keywords: *image, Italian university, the High Middle Ages, the Late Middle Ages, educator, university teacher, quality of an educator, virtue.*

Принято в редакцию: 15.12.2025 г.

- 156 - Подписано в печать: 09.06.2026 г.

Подготовка педагогических кадров к тьюторскому сопровождению старшеклассников в процессе поддержки их профессионального самоопределения

Е.А. Тузкова, Е.Ю. Пряжникова

ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва

Представлено обоснование программы подготовки педагогических кадров к тьюторскому сопровождению старшеклассников. Представлена структура программы повышения квалификации «Профессиональное самоопределение школьников: практические аспекты», рассчитанной на 36 академических часов и включающей нормативно-организационный и практико-методический блоки. Сделан вывод о том, что подготовка педагогических кадров к тьюторскому сопровождению старшеклассников должна быть ориентирована на формирование готовности педагога проектировать образовательные маршруты, поддерживать субъектную позицию обучающегося и создавать условия для осознанного профессионального выбора.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассники, тьюторское сопровождение, педагогические кадры, повышение квалификации, профориентационная работа, образовательная траектория.

Введение. Профессиональное самоопределение старшеклассников в современных условиях приобретает характер длительного и многоэтапного процесса, связанного с выбором образовательной траектории, осмыслением личностных ресурсов, оценкой профессиональных перспектив и готовностью принимать решения в ситуации неопределенности. Расширение вариантов профильного обучения, изменение рынка труда, рост требований к гибкости карьерного развития и необходимость постоянного обновления профессиональных компетенций усиливают значение педагогической поддержки обучающихся на этапе старшей школы. Особую роль в данном процессе играет тьюторское сопровождение, ориентированное на развитие самостоятельности старшеклассника, его способности к рефлексии, целеполаганию и осознанному построению индивидуального образовательного маршрута. Актуальность исследования обусловлена тем, что традиционные формы профориентационной работы, основанные преимущественно на информировании, тестировании и разовых консультациях, уже не обеспечивают достаточной глубины сопровождения профессионального выбора [11]. Старшекласснику требуется не только информация о

профессиях и образовательных программах, но и педагогическая помощь в осмыслении собственных интересов, ценностей, возможностей, ограничений и перспектив.

Проблема исследования состоит в том, что готовность педагогов к тьюторскому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников не формируется автоматически в рамках общей педагогической подготовки. Такая готовность требует освоения специальных компетенций: понимания возрастных особенностей старшеклассников, владения методами активизации профессионального и личностного самоопределения, умения проводить групповую и индивидуальную работу, использовать диагностические инструменты, разрабатывать программы педагогической помощи и оценивать эффективность сопровождения. Отсюда возникает необходимость обоснования содержания программы подготовки педагогических кадров, направленной на развитие профессиональной готовности к тьюторскому сопровождению старшеклассников в процессе поддержки их профессионального самоопределения.

Целью статьи является обоснование программы подготовки педагогических кадров к тьюторскому сопровождению старшеклассников в процессе поддержки их профессионального самоопределения.

Задачи исследования: 1) раскрыть современные основания подготовки педагогов к тьюторскому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников; 2) определить структуру и содержание программы повышения квалификации педагогических кадров в данной области; 3) охарактеризовать ожидаемые результаты реализации программы через систему профессиональных компетенций педагога-тьютора.

Методология исследования основана на положениях личностно-деятельностного, компетентностного и тьюторского подходов, позволяющих рассматривать профессиональное самоопределение старшеклассников как процесс активного построения образовательной и профессиональной траектории при педагогической поддержке. В качестве методов исследования использованы теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение материалов по проблеме профориентационной работы со старшеклассниками, структурно-содержательный анализ программы повышения квалификации, а также моделирование содержания подготовки педагогических кадров к тьюторскому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся.

Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников как направление подготовки педагогических кадров

Профессиональное самоопределение старшеклассников представляет собой сложный педагогический и психологический

процесс, связанный с осознанием обучающимся собственных интересов, способностей, ценностей, образовательных возможностей и требований будущей профессиональной деятельности. В старшем школьном возрасте выбор профессии приобретает особую значимость, поскольку данный период связан с формированием жизненных планов, развитием самосознания, уточнением ценностных ориентиров и переходом к более ответственному построению образовательной траектории. Л.И. Божович рассматривала самоопределение как одно из центральных новообразований юношеского возраста, связанное с обращенностью личности в будущее и стремлением занять новую социальную позицию [1]. И.С. Кон подчеркивал значение ранней юности как периода становления самосознания, идентичности и жизненных планов, от которых зависит устойчивость дальнейшего профессионального выбора [5].

В педагогическом аспекте профессиональное самоопределение старшеклассника нельзя сводить к выбору конкретной профессии или направления подготовки. Е.А. Климов рассматривал профессиональное самоопределение как процесс соотнесения индивидуальных особенностей человека с миром профессий, включающий познание себя, анализ профессиональной среды и принятие решения о дальнейшем пути [3]. Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова акцентировали внимание на активизирующем характере профориентационной помощи, при которой обучающийся выступает субъектом выбора, а педагогическая поддержка направлена на развитие готовности самостоятельно решать карьерные и жизненные задачи [9]. Следовательно, подготовка педагога к сопровождению профессионального самоопределения должна быть ориентирована на формирование у него способности работать с внутренней позицией старшеклассника, его мотивами, сомнениями, ценностными конфликтами и представлениями о будущем.

Профессиональное самоопределение старшеклассников включает несколько взаимосвязанных компонентов: когнитивный, мотивационно-ценностный, рефлексивно-деятельностный и эмоционально-регулятивный. Когнитивный компонент связан с информированностью о профессиях, образовательных маршрутах и требованиях рынка труда; мотивационно-ценностный компонент отражает направленность выбора и степень его внутренней осознанности; рефлексивно-деятельностный компонент проявляется в способности анализировать собственные возможности, ставить цели и пробовать себя в разных видах деятельности; эмоционально-регулятивный компонент определяет устойчивость обучающегося в ситуации неопределенности и его способность справляться с тревожностью выбора [6].

Тьюторское сопровождение в данном контексте выступает особым видом педагогической деятельности, направленным на поддержку самостоятельного движения старшеклассника к осознанному выбору

[4]. Основанием такой деятельности служит идея педагогической поддержки, предполагающая помощь обучающемуся в преодолении затруднений на пути к самостоятельному решению [2]. Педагог-тьютор не заменяет выбор обучающегося готовой рекомендацией, а помогает старшекласснику выявлять образовательные запросы, анализировать возможные маршруты, соотносить личные интересы с требованиями профессий, осмысливать опыт профессиональных проб и корректировать индивидуальную траекторию.

Педагогическая значимость тьюторского сопровождения особенно возрастает при переходе от мероприятий к системной поддержке самоопределения. Старшекласснику необходимо пространство, в котором он может последовательно получать информацию, обсуждать затруднения, пробовать себя в проектной или исследовательской деятельности, анализировать результаты и уточнять дальнейший маршрут, в связи с чем тьюторское сопровождение становится механизмом соединения диагностики, консультирования, профессиональных проб, проектной деятельности и рефлексии.

Теоретический анализ позволяет выделить несколько ключевых задач тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников: выявление образовательных и профессиональных интересов обучающегося; развитие способности к самоанализу и рефлексии; поддержка осознанного выбора профиля обучения и дальнейшего образовательного маршрута; организация профессиональных проб, проектных и исследовательских форм деятельности; снижение тревожности и неопределенности, связанных с выбором; формирование ответственности за принимаемые решения; сопровождение перехода от школьной образовательной среды к университетской или профессиональной среде [9].

Подготовка педагогических кадров к решению указанных задач требует учета возрастных особенностей старшеклассников. Старшеклассник часто находится между внешними ожиданиями семьи, требованиями школы, социальными представлениями о престижности профессий и собственными интересами [7]. При недостаточной педагогической поддержке выбор может стать ситуативным, внешне мотивированным или случайным. Поэтому педагог должен уметь работать с противоречиями выбора, помогать обучающемуся различать собственные мотивы и внешнее давление, переводить неопределенность в последовательную работу с вариантами будущего.

Результатом педагогического проектирования самоопределения выступает профессиональная определенность, включающая проективную активность, рефлексивную готовность, внутреннюю профессиональную мотивацию, способность к целеполаганию и принятию ответственных решений в ситуации выбора. Следовательно, подготовка педагогов должна включать освоение способов организации

образовательных событий, проектных заданий, профессиональных проб и рефлексивных обсуждений, поскольку именно данные формы позволяют старшекласснику перейти от абстрактных представлений о профессии к личному опыту выбора.

В табл. 1 представлены основные компоненты тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, значимые для подготовки педагогических кадров.

Таблица 1

Компоненты тьюторского сопровождения профессионального
самоопределения старшеклассников

Компонент	Описание компонента
Диагностический	Выявление интересов, склонностей, образовательных запросов, уровня готовности к выбору и затруднений старшеклассника
Информационно-навигационный	Помощь в ориентации в мире профессий, образовательных программ, профилей обучения и возможных профессиональных траекторий
Мотивационно-ценностный	Работа с мотивами выбора, ценностными ориентирами, представлениями о смысле будущей профессиональной деятельности
Проектно-деятельностный	Включение старшеклассников в проектные задания, исследовательские форматы, профессиональные пробы и кейс-ситуации
Рефлексивный	Организация обсуждения полученного опыта, анализ сильных сторон, затруднений, изменений интересов и образовательных намерений
Консультационный	Индивидуальная и групповая помощь в принятии решений, уточнении целей, выборе профиля или образовательного маршрута
Адаптационный	Поддержка перехода к новой образовательной среде, знакомство с университетскими форматами и требованиями будущего обучения

Выделенные компоненты показывают, что тьюторское сопровождение профессионального самоопределения требует от педагога комплексной профессиональной готовности. Педагог должен владеть диагностическими инструментами, понимать особенности старшего школьного возраста, уметь организовывать индивидуальные и групповые форматы работы, применять активизирующие методики, проектировать профессиональные пробы и создавать условия для рефлексии. Диагностическая составляющая предполагает умение определить, на каком уровне профессионального самоопределения находится старшеклассник, и от этого выстраивать дальнейшее сопровождение [8].

Подготовка педагогических кадров должна быть практико-ориентированной, поскольку тьюторская деятельность формируется через освоение конкретных способов взаимодействия со старшеклассниками, анализ кейсов, разработку программ сопровождения и отработку консультационных ситуаций. Профессиональная компетентность педагога развивается в условиях

инновационной деятельности, когда он осваивает новые для школы форматы работы и переносит их в собственную практику [10].

Таким образом, тьюторское сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников представляет собой системную педагогическую деятельность, направленную на развитие субъектной позиции обучающегося в ситуации выбора. Подготовка педагогических кадров к данной деятельности должна включать формирование диагностической, навигационной, консультационной, проектно-методической и рефлексивной компетентности.

Разработка программы подготовки педагогических кадров к тьюторскому сопровождению старшеклассников

В рамках исследования была разработана и апробирована программа повышения квалификации «Профессиональное самоопределение школьников: практические аспекты», ориентированная на учителей школ, преподавателей вузов, педагогов профильных классов, социальных педагогов и специалистов, ответственных за профориентационную работу в образовательных организациях. Цель программы состоит в обеспечении эффективной работы специалистов системы образования по формированию у обучающихся устойчивой мотивации к обоснованному профессиональному самоопределению. Структура программы отражена в табл. 2.

Таблица 2

Программа подготовки педагогических кадров
к тьюторскому сопровождению старшеклассников

Блок программы	Описание	Объем	Формируемый результат
Нормативно-организационный блок	Документы образовательной политики, требования ФГОС, моделирование профориентационной работы, организационно-педагогическое обеспечение сопровождения	4 часа	Понимание нормативных и организационных оснований тьюторского сопровождения
Практико-методический блок	Игровые профориентационные методики, активизирующие опросники, возрастные особенности учащихся, диагностика, работа с классом, группой, микрогруппой и индивидуальная профконсультация	30 часов	Владение методами сопровождения профессионального самоопределения и организации практической работы со школьниками
Итоговая практическая работа	Разработка программы педагогической помощи или методики определения профиля дальнейшего обучения	2 часа	Готовность проектировать фрагмент тьюторского сопровождения и обосновывать его применение

Общий объем программы составляет 36 академических часов, из которых 3 ч. отводятся на лекционные занятия, 27 ч. на практическую работу, 4 ч. на выездные занятия и 2 ч. на защиту итоговой практической работы.

Структура программы включает два взаимосвязанных блока. Первый блок, рассчитанный на 4 часа, посвящен объективной необходимости профориентационной работы с обучающимися на современном этапе. В содержание блока входят анализ документов, регламентирующих образовательную политику государства в области педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, моделирование профориентационной работы в общеобразовательной школе с учетом требований ФГОС, разработка организационно-педагогического обеспечения профессионального самоопределения школьников и анализ программы «Фундамент будущего». Данный блок формирует нормативно-организационную основу подготовки педагога, поскольку тьюторское сопровождение требует понимания места профориентационной работы в образовательной политике, школьной программе воспитания и системе индивидуализации обучения.

Второй блок рассчитан на 30 часов, имеет выраженную практическую направленность и связан с освоением игровых профориентационных методик, активизирующих опросников и упражнений, применяемых в работе со старшеклассниками. В содержание блока включены вопросы ретроспективы и современного состояния профориентационной работы, критериев ее эффективности на уровне образовательной организации и самоопределяющейся личности, психолого-педагогических и возрастных особенностей учащихся, ограничений и возможностей диагностики профессиональных интересов, особенностей мышления и характера школьников. Значимое место занимает освоение разных форм сопровождения: работы с целым классом, группой из 10–17 человек, микрогруппой из 3–7 человек и индивидуальной профконсультации.

Практическая часть программы направлена на формирование у педагогов способности проектировать сопровождение обучающихся разных возрастных групп. Предусмотрено упражнение по составлению программ педагогической помощи школьникам в профессиональном самоопределении для 7, 8, 9, 10 и 11 классов. Включение данного задания связано с необходимостью учитывать возрастную динамику профессионального выбора: в основной школе преобладает первичная ориентация в мире профессий и интересов, тогда как в старшей школе возрастает значение выбора профиля обучения, образовательного маршрута, профессиональных проб и подготовки к переходу в университетскую среду. Педагог учится соотносить содержание сопровождения с возрастом обучающихся, уровнем их готовности к выбору и характером образовательной ситуации.

Содержательным ядром программы выступают методы активизации профессионального и личностного самоопределения. Педагоги знакомятся с игровыми профориентационными методиками, активизирующими профориентационными опросниками и упражнениями по разработке методик для определения профиля дальнейшего обучения. Данные формы имеют особое значение для тьюторского сопровождения, поскольку позволяют перевести работу со старшеклассником из режима внешней рекомендации в режим активного анализа собственных интересов, возможностей и вариантов будущего. Игровые и активизирующие методы создают условия для обсуждения сложных вопросов выбора в безопасной форме, помогают выявлять скрытые мотивы, профессиональные ожидания, страхи и противоречия, связанные с будущей образовательной траекторией.

Формы контроля в программе включают дискуссии, тестирование, кейсы и защиту итоговой практической работы. Дискуссии позволяют выявить понимание слушателями современных проблем профессионального самоопределения, тестирование фиксирует освоение теоретико-методических основ, кейсы проверяют способность применять полученные знания в конкретных педагогических ситуациях. Итоговая практическая работа имеет ключевое значение, поскольку слушатель разрабатывает фрагмент программы педагогической помощи школьникам в профессиональном самоопределении либо методический инструмент для сопровождения выбора профиля обучения. Защита итоговой работы позволяет оценить способность педагога проектировать тьюторское сопровождение, обосновывать выбор методов, учитывать возрастные особенности учащихся и определять ожидаемые результаты сопровождения. Проектная форма итоговой работы значима и для самого слушателя, поскольку разработка собственного продукта развивает аналитическую компетентность педагога в системе дополнительного и корпоративного обучения [12].

Также содержание программы может быть представлено через систему формируемых компетенций педагога-тьютора. Нормативно-организационная компетенция связана с пониманием документов и требований, определяющих профориентационную работу в школе. Диагностическая компетенция выражается в умении применять и интерпретировать методики изучения профессиональных интересов, особенностей мышления, характера и готовности к выбору. Консультационная компетенция предполагает владение способами индивидуальной, групповой работы. Проектно-методическая компетенция проявляется в способности разрабатывать программы педагогической помощи и методики определения профиля дальнейшего обучения. Рефлексивная компетенция связана с умением анализировать результаты сопровождения и корректировать программу с учетом динамики профессионального самоопределения обучающихся.

Апробация программы осуществлялась в рамках экспериментальной работы по проектированию самоопределения старшеклассников в условиях партнерства школы и университета. Эксперимент проводился в 2023–2026 гг. на базе Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и пяти общеобразовательных организаций города Москвы, включенных в перечень школ-партнеров университета. В исследовании приняли участие 400 обучающихся 8–11 классов, 24 педагога общеобразовательных организаций и 18 преподавателей университета, обеспечивавших проектную, тьюторскую и экспертную поддержку участников. В ходе экспериментальной работы было проведено 124 индивидуальные консультации, 9 групповых тьюторских сессий, реализовано 3 проектных трека, включавших учебно-проектные задания, профессиональные пробы и кейс-ориентированные форматы деятельности.

Включение программы подготовки педагогов в экспериментальную работу позволило обеспечить единое понимание целей сопровождения и согласовать действия школьных педагогов и преподавателей университета. Подготовленные участники сопровождения выполняли функции диагностики образовательных запросов, организации групповых и индивидуальных консультаций, поддержки проектных треков, проведения рефлексивных обсуждений и анализа результатов профессиональных проб. В результате программа подготовки выступила методическим условием реализации тьюторского сопровождения, поскольку педагоги получили инструменты работы с самоопределением старшеклассников на разных этапах: от первичного выявления интересов до анализа опыта участия в проектных и пробных форматах.

Апробация показала, что наиболее значимыми элементами программы являются практические занятия, кейсовая работа, освоение активизирующих методик и разработка собственных программ педагогической помощи. Данные элементы обеспечивают переход от общего понимания профориентационной работы к готовности действовать в конкретных ситуациях сопровождения: при выборе профиля обучения, подготовке к профессиональной пробе, анализе противоречий между интересами школьника и ожиданиями семьи, снижении тревожности перед выбором образовательного маршрута. Практико-ориентированный характер программы также способствует согласованию школьной и университетской позиций, поскольку педагог получает инструменты для организации преемственного сопровождения обучающегося при переходе от школы к вузу.

Таким образом, разработанная программа подготовки педагогических кадров к тьюторскому сопровождению старшеклассников представляет собой краткосрочную практико-ориентированную программу повышения квалификации, направленную на формирование готовности педагогов к диагностике, консультированию, активизации, проектированию и рефлексивному сопровождению профессионального самоопределения обучающихся.

Заключение. Проведенный анализ показал, что подготовка педагогических кадров к тьюторскому сопровождению старшеклассников должна рассматриваться как самостоятельное направление профессионального развития педагогов, поскольку поддержка профессионального самоопределения обучающихся требует специальных компетенций. Педагог-тьютор сопровождает старшеклассника в ситуации выбора, помогает выявлять образовательные и профессиональные интересы, осмыслять личностные ресурсы, соотносить возможные маршруты с требованиями будущей профессиональной деятельности и анализировать опыт профессиональных проб.

Разработанная программа повышения квалификации «Профессиональное самоопределение школьников: практические аспекты» ориентирована на формирование практической готовности педагогов к сопровождению профессионального выбора старшеклассников. Структура программы включает блок, связанный с нормативными и организационно-педагогическими основаниями профориентационной работы, и практико-методический блок, направленный на освоение игровых профориентационных методик, активизирующих опросников, форм индивидуальной и групповой работы, способов диагностики и разработки программ педагогической помощи для обучающихся разных возрастных групп.

Апробация программы в рамках экспериментальной работы по проектированию самоопределения старшеклассников в условиях партнерства школы и университета подтвердила значимость специально организованной подготовки педагогов для согласования действий участников сопровождения. Участие педагогов школ и преподавателей университета в реализации консультаций, тьюторских сессий, проектных треков и профессиональных проб показало, что эффективность сопровождения возрастает при наличии общей методической основы, единых представлений о целях работы и владении активизирующими инструментами.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. 1995. № 3. С. 58–64.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 301 с.
4. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ учащихся // Школьные технологии. 2009. № 2. С. 77–82.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
6. Наливайко К.В. Использование ресурсов профильного обучения в системе профессионального самоопределения старшеклассников // Педагогический вестник. 2024. № 35. С. 40–42.

7. Наливайко К.В. Психологические предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110). С. 94–95.
8. Наливайко К.В. Уровни профессионального самоопределения старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1. С. 260–263.
9. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 494 с.
10. Русина Л.В. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной деятельности // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2023. С. 778–783.
11. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 4. С. 14–19.
12. Шуклин К.В. Проект как средство формирования аналитической компетентности педагога в процессе корпоративного обучения // Вестник науки. 2025. Т. 1. № 8 (89). С. 207–219.

Об авторах:

ТУЗКОВА Елена Аркадьевна – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», (125993, г. Москва, Ленинградский пр-кт, 49), e-mail: pupsay15@yandex.ru

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и развития человеческого капитала ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (125993, Москва, Ленинградский пр-кт, д. 49), e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

Training pedagogical staff for tutoring support of high school students in the process of supporting their professional self-determination

E.A. Tuzkova, E.Yu. Pryazhnikova

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

The article presents the rationale for a training program designed to prepare educators to provide tutor support to high school students. It outlines the structure of the professional development program «Professional Self-Determination of School Students: Practical Aspects», which comprises 36 academic hours and includes regulatory-organizational as well as practical-methodological modules. The study concludes that training educators for this role should focus on developing their capacity to design educational pathways, support the student's active role in their own learning (agency), and create conditions for making an informed career choice.

Keywords: professional self-determination, high school students, tutoring support, pedagogical staff, advanced training, career guidance, educational trajectory.

Принято в редакцию: 21.04.2026 г.

Подписано в печать: 31.08.2026 г.

УДК 811.161.1'243

Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.168

**Взаимосвязь фактических, логических
и социокультурных ошибок
в речевых высказываниях иностранных студентов**

Л.В. Московкин, Д.Г. Коврижкина

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

В статье рассматривается проблема взаимосвязи ошибок в речи иностранных студентов, изучающих русский язык. Анализируются три типа ошибок: фактические (искажение знаний о реальности), логические (нарушение законов мышления) и социокультурные (незнание культурных норм и контекста). Основной акцент делается на том, что эти ошибки редко существуют изолированно. Нарушения на социокультурном уровне часто провоцируют фактические и логические сбои, что в совокупности приводит к коммуникативным неудачам. Приемы устранения данных ошибок являются взаимосвязанными. Понимание этой взаимосвязи необходимо для разработки эффективных методик преподавания русского языка как иностранного. Для эффективного устранения взаимосвязанных ошибок (социокультурной, фактической и логической) у иностранных студентов необходимо использовать комплекс приемов, работающих одновременно на нескольких уровнях.

Ключевые слова: *речевые ошибки, фактические ошибки, логические ошибки, социокультурные ошибки, межкультурная коммуникация, интерференция, коммуникативная неудача.*

Введение

Невозможно добиться улучшения методики обучения, не изучая природу ошибок, которые допускают учащиеся. В лингводидактике ошибка традиционно определяется как отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм [5, с. 63]. Однако для иностранных студентов, погруженных в новую языковую и культурную среду, ошибки – это не только нарушение грамматических или лексических норм. Часто за неправильно подобранным словом или неверно построенной конструкцией скрывается более глубокий когнитивный или культурологический конфликт.

В данной статье сосредоточимся на трех типах ошибок, которые редко рассматриваются в комплексе: фактические, логические и социокультурные. Цель работы – показать их глубинную связь и взаимное влияние на успешность коммуникации иностранных студентов.

Традиционно ошибки в речи иностранцев классифицируются по аспектам языка. Исследователи выделяют фонетические, лексические и грамматические ошибки, которые возникают под влиянием внутриязыковой и межьязыковой интерференции [1, с. 12; 4, с. 237; 13, с. 130]. Так, например, китайские студенты на начальном этапе испытывают большие трудности с русской морфологией, что требует создания специальных классификаций и упражнений для коррекции [10, с. 247]. Основное внимание в практике преподавания уделяется именно формальной правильности речи – построению падежных форм, согласованию слов в предложении и т.д. [14, с. 100]. Однако, помимо формальной (языковой) правильности, существует содержательная правильность и коммуникативная уместность. Здесь на первый план выходят фактические, логические и социокультурные ошибки.

Методология и методы исследования.

Цель данной статьи – показать, что фактические, логические и социокультурные ошибки, выделяемые в работах специалистов по ошибкам, взаимосвязаны, а, следовательно, могут быть взаимосвязанными и приемы их устранения.

Методологической основой исследования выступает системный подход, требующий рассмотрения объектов исследования во взаимосвязи. В ходе исследования использовались методы теоретического анализа научной литературы, анализа разных групп ошибок, обобщения, сравнения и научного синтеза.

Результаты исследования.

1. Фактические ошибки: искажение картины мира.

Фактические ошибки в речи иностранного студента – это искажение реальных сведений, упоминаемых в высказывании. Они свидетельствуют о пробелах в знаниях об окружающей действительности, истории, географии или устройстве общества страны изучаемого языка.

А.Н. Смолина фактическими ошибками называет разновидность неязыковых ошибок, заключающуюся в том, что говорящий или пишущий, недостаточно хорошо владея информацией по обсуждаемой теме, приводит факты, противоречащие действительности, например: «*Столица США – Нью-Йорк*» [17, с. 456].

Интересно, что фактическая ошибка может быть спровоцирована лингвистической интерференцией. Яркий пример приводится в исследовании А.Ю. Шерстюк, когда студентка использовала словосочетание «*получить новых друзей*» под влиянием финского языка (*saada ystäviä*) [15]. С точки зрения носителя русского языка, это не только лексическая (неверный выбор глагола), но и фактическая ошибка, так как в русской языковой картине мира друзей «*заводят*» или «*находят*», но не «*получают*» как предмет. Другой пример – использование слова «*пигги-банка*» вместо «*копилка*» (от англ. *piggy*

bank) [15]. Для русского слушателя это звучит не только как лексический сбой, но и как искажение самого понятия (факта), потому что предмет, в котором копят деньги, в России называется именно «копилкой», а не «банкой».

Преподавателю русского языка как иностранного необходимо учитывать ошибки данного рода и работать с ними:

1. Объяснять значение слов в контексте. Не просто переводить, а показывать примеры употребления, синонимы и антонимы.

2. Давать страноведческий комментарий. Объяснять культурные особенности, традиции, реалии жизни в России.

3. Развивать языковую догадку и критическое мышление. Задавать уточняющие вопросы.

4. Создавать ассоциативные сети. Объяснять слова не изолированно, а в группах: *музей бывает художественный, исторический, научный; в нем есть экспонаты, выставки* и т.д.

Преподаватель должен помнить, что эти ошибки часто возникают не из-за невнимательности, а из-за непонимания. Их исправление помогает студенту не просто говорить, но и правильно мыслить на русском языке.

2. *Логические ошибки: нарушение мыслительных связей.*

Логические ошибки связаны с нарушением законов мышления. Они проявляются в неоправданном расширении или сужении понятия, подмене понятий, нарушении причинно-следственных связей в тексте или высказывании.

О.И. Асташова выделяет типичные причины данных ошибок: неверный выбор слова, неверное построение ряда однородных членов, дефект мысли, пропуск смыслового звена [2, с. 16–17].

В речи иностранцев логические ошибки часто являются прямым следствием языковой интерференции. Структура родного языка «навязывает» студенту определенный способ связи мыслей. Например, использование дословного перевода идиом неизбежно ведет к логическому сбою. Фраза *«меч с двумя лезвиями»* является калькой с английского *«double-edged sword»*. Русский эквивалент – *«палка о двух концах»* [15]. Хотя смысл (опасность или двойственность результата) в сознании студента присутствует, вербальная оболочка разрушает логику высказывания для носителя языка, делая его непонятным.

Преподавателю русского языка как иностранного необходимо работать с такими ошибками. Для этого необходимо:

1. Объяснять логику, а не просто заставлять заучивать правильный ответ. Почему мы говорим *«опоздал из-за пробки»*, а не *«благодаря»*?

2. Сравнивать с родным языком студента. Показать, где логика построения фразы кардинально другая.

3. Предъявлять устойчивые конструкции в виде готовых блоков: «*скучать по + дательный падеж*», «*благодаря + дательный падеж*», «*из-за + родительный падеж*».

4. Прорабатывать подобные ошибки в диалогах и ситуациях, где их логическая несостоятельность становится очевидной.

Понимание логических ошибок помогает преподавателю русского языка как иностранного не просто исправлять, а предупреждать их, делая процесс обучения более осмысленным для студента.

3. Социокультурные ошибки как основа коммуникативных неудач.

Наиболее сложный для диагностики и коррекции пласт ошибок – социокультурный. Они возникают из-за незнания правил речевого поведения, принятых в данной культуре [16], непонимания контекста [11], традиций [3], табу [12] и фоновых знаний носителей языка [1].

Всеми исследователями признается факт существования понятия «социокультурная ошибка», подчеркивающий несформированность или отсутствие социокультурной компетенции, порождающей в свою очередь несформированность коммуникативной компетенции [6, с. 127].

Социокультурные ошибки опасны тем, что они, в отличие от грамматических, редко воспринимаются носителями языка как «ошибки учебы». Чаще всего они интерпретируются как грубость, невоспитанность или странность собеседника.

Л.Г. Петрова и ее соавторы отмечают, что культурное непонимание приводит к коммуникативным неудачам и помехам. Они подчеркивают, что большинство людей не осознают себя продуктом собственной культуры, воспринимая свою модель мира как единственно возможную [11, с. 247]. Это порождает бинарную оппозицию «свой – чужие», где действия «чужих» кажутся нелогичными или оскорбительными.

Социокультурная ошибка может проявляться:

- 1) на уровне невербального общения (разные значения жестов);
- 2) на уровне речевого этикета (неправильное обращение на «*ты*» и «*вы*», неуместные поздравления);
- 3) на уровне тематики (обсуждение тем, которые считаются в данной культуре интимными или запретными).

Н.С. Касюк, Ли Чэньфэй выделяют следующие три группы социокультурных ошибок:

1) ошибки лингвострановедческого характера: *кислый хлеб* (черный хлеб), *Масленица – праздник, связанный с маслом*, *Пасха – праздник яйца*;

2) энциклопедические ошибки: *Беларусь – это часть России*; *белорусы не участвуют в Олимпийских играх*; «*А Гагарин еще живой?*»;

3) ошибки психосоциального характера: *в Беларуси курят все; в Минске мало людей; белорусские продавцы не уважают покупателей* [9, с. 61–63].

Преподавателю русского языка как иностранного необходимо на занятиях уделять время социокультурным ошибкам и работать над ними. Приведем способы работы над данными ошибками:

1. Объяснение, а не коррекция. Нельзя просто сказать *«так не говорят»*. Нужно объяснить *почему*: какая культурная норма стоит за фразой, как ее нарушение воспринимается носителями.

2. Ролевые игры и ситуации. Проигрывание сцен: *«в гостях», «знакомство», «в офисе», «в магазине»*.

3. Анализ аутентичных материалов: отрывков из фильмов, сериалов, скриншотов из соцсетей, где виден живой этикет.

4. Сравнение с культурой ученика. Задавать вопросы: *«А что у вас в такой ситуации говорят?»* Это помогает избежать ощущения, что русские правила «странные» – они просто другие.

5. Акцент на речевых формулах. Заучивать не отдельные слова, а целые блоки: *Как дела? – Спасибо, нормально. А у вас? / Будьте здоровы! – Спасибо!*

Понимание и предупреждение этих ошибок – ключ к тому, чтобы из человека, говорящего по-русски, иностранный студент превратился в человека, который может успешно и комфортно общаться с носителями языка.

4. *Взаимосвязь ошибок: от культурного непонимания к языковому сбою.*

Граница между фактическими, логическими и социокультурными ошибками в речи иностранца часто размыта. Они существуют не параллельно, а в тесной связке, вытекают одна из другой.

Механизм возникновения ошибок можно представить следующим образом: *социокультурный барьер → фактическая ошибка → логический сбой*.

Рассмотрим этот механизм подробнее.

Иностранец не обладает социокультурными фоновыми знаниями. Например, он не знает советских или российских реалий, прецедентных текстов (фильмов, анекдотов, песен), которые являются общими для всех носителей языка. Из-за этого он делает фактическую ошибку: интерпретирует ситуацию исходя из реалий своей страны. Затем, делая выводы из этой ложной посылки, он выстраивает логическую ошибку в своем повествовании.

Одинаковые на первый взгляд социальные практики (например, списывание на экзамене) имеют в разных культурах разную этическую окраску [8]. В одной культуре это является преступлением, в другой – проявлением взаимопомощи и товарищества. Сталкиваясь с подобной

ситуацией в новой среде, студент совершает ошибки на всех трех уровнях: он не понимает факта («почему это считается преступлением?»), нарушает логику социального взаимодействия и терпит коммуникативную неудачу.

Рассмотрим взаимосвязь типов ошибок в речевых высказываниях иностранных учащихся (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь типов ошибок в речевых высказываниях иностранных учащихся

Тип ошибки	Причина возникновения	Пример	Связь с другими типами ошибок
Фактическая	Незнание реалий страны, интерференция картины мира	«В России зимой все ходят в ушанках» (стереотип)	Порождает логические умозаключения о быте и традициях, основанные на ложных фактах
Логическая	Нарушение причинно-следственных связей, навязанное структурой родного языка или культурой	«Он злой, потому что не улыбается» (о русском преподавателе)	Коренится в социокультурном непонимании функции улыбки в русской коммуникации
Социокультурная	Незнание норм речевого этикета, табу, невербальных кодов	Обращение к преподавателю на «ты», отказ от еды в гостях без объяснения причин	Воспринимается носителем языка как факт грубости, что рушит логику диалога (доброжелательный тон может смениться холодностью)

Так как эти три типа ошибок взаимосвязаны, то и приемы их устранения также являются взаимосвязанными. Для эффективного устранения взаимосвязанных ошибок (социокультурной, фактической и логической) в речевой продукции иностранных студентов необходимо использовать комплекс приемов, работающих одновременно на нескольких уровнях. Один прием может исправить факт, но только в связке с другими можно устранить причину неверной логики и культурного стереотипа.

Рассмотрим приемы работы над данными ошибками.

Пример 1. Тема «В гостях у русского друга».

Прием «Лови ошибку» (анализ готового текста / кейс-метод).

Этот прием заключается в том, что студенту дается текст, который специально насыщен разными типами ошибок (фактическими, социокультурными и вытекающими из них логическими). Задача

студента – найти и классифицировать их, а затем исправить, выстроив правильную логическую цепочку. Преподаватель дает текст (или диалог) про иностранца, который описывает русскую культуру.

Пример текста с ошибками: *Вчера мой друг Иван пригласил меня на свой восемнадцатилетний юбилей* (фактическая ошибка: правильно *на свое восемнадцатилетие*). *Там было очень весело. Мы ели бублики и пили зеленый чай из самовара* (социокультурная ошибка: из самовара обычно пьют черный чай с сахаром, с лимоном, с медом). *Так как самовар – это древний русский прибор для чая, то все остальные народы мира пьют чай только из чайников* (логическая ошибка: неверное обобщение, нарушение причинно-следственной связи).

Работа над ошибками: социокультурная ошибка убирается через объяснение реалий (что такое юбилей, какой чай русские пьют из самовара). Фактическая ошибка устраняется через сверку с реальностью (разница понятий). Логическая ошибка исчезает, когда студент понимает, что частный случай (самовар) не может быть причиной для глобального вывода (все народы).

Пример 2. Тема «Русское гостеприимство и еда».

Ситуация: Студент написал в сочинении: *«Когда я пришел в гости к русскому другу, он поставил на стол много еды. Но там была только своя еда, он не заказал пиццу или суши. Русские очень негостеприимные, потому что заставляют гостей есть только домашнюю еду».*

Здесь: фактическая ошибка – непонимание, что домашняя еда – это норма; социокультурная – оценка «негостеприимности» через призму своей культуры; логическая – ложный вывод «домашняя еда = негостеприимность».

Блок взаимосвязанных приемов:

1. Прием «Культурный ассоциативный ряд» (социокультурный аспект).

Преподаватель просит студента написать 5 ассоциаций со словом «гостеприимство» в его родной культуре. Затем преподаватель дает свои 5 ассоциаций (русских). В результате студент видит, что в России «гостеприимство» = «домашний уют», «своя стряпня», а не «разнообразие ресторанной еды».

2. Прием «Лингвострановедческий комментарий» (фактический аспект).

Преподаватель объясняет значение фразеологизма «чем богаты, тем и рады». Подчеркивает факт: в русской традиции готовить для гостя самому – это знак уважения, а не экономии. В результате студент усваивает факт: *готовка для гостя = труд и уважение*.

3. Прием «Исправление логики через переформулирование» (логический аспект).

Студенту предлагают переписать его вывод, заменив оценочное слово «негостеприимный» на нейтральное описание. Было: *«Русские очень негостеприимные, потому что не заказали пиццу»*. Стало: *«Они ценят домашнюю еду и традиции, поэтому предпочли угостить меня тем, что приготовили сами»*. В результате логическая связь восстанавливается: не «нет пиццы = негостеприимность», а «домашняя еда = забота».

Указанные приемы эффективны потому, что *социокультурные ошибки* (неверное представление о поведении или традициях) часто тянут за собой *фактические ошибки* (незнание даты, имени, блюда), а из этого рождается *логическая ошибка* (неправильный вывод или обобщение). Рассмотренные приемы заставляют студента работать с информацией комплексно, сопоставляя свой неверный опыт (или незнание) с реальным положением вещей.

Заключение

Анализ речевых высказываний иностранных студентов показывает, что успешность коммуникации зависит не только от уровня лингвистической компетенции. Фактические, логические и социокультурные ошибки представляют собой взаимосвязанную систему. Социокультурное невежество (незнание контекста) порождает фактическое искажение действительности, что, в свою очередь, разрушает логику высказывания.

Секрет устранения взаимосвязанных ошибок заключается в том, чтобы не «закрывать» тему одним фактом (например, *«в России так принято»*), а последовательно: 1) показать систему ценностей (социокультура); 2) предложить конкретное знание (факт); 3) помочь выстроить новую, верную логическую связь, которая соединяет факт и культурную норму.

Для преподавателя русского языка как иностранного важно выходить за рамки чисто лингвистического исправления ошибок. Необходимо формировать у студентов «вторичную когнитивную конструкцию» – способность видеть мир через призму культуры изучаемого языка [3, с. 35]. Профилактика коммуникативных неудач должна включать не только отработку падежей и видов глагола, но и подробный культурологический комментарий, объяснение прецедентных феноменов и моделей социального поведения. Только комплексный подход к коррекции всех трех типов ошибок способен обеспечить подлинно эффективную межкультурную коммуникацию.

Список литературы

1. Алисултанов А.С., Сулейманова Т.А., Султанаева К.А., Курбанова О.В. Типичные ошибки студентов при изучении русского языка как иностранного // Известия Дагестанского государственного

- педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. № 17 (3). С. 11–17.
2. Асташова О.И., Колясникова О.С. Критика речи: смысловые ошибки: практикум: учеб.-метод. пособие /науч. ред. Э.В. Чепкина. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 108 с.
 3. Брыксина И.Е. Совершенствование социокультурной подготовки студентов-лингвистов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 9 (161). С. 30–37.
 4. Вараксина В.А. Ошибки в речи иностранцев при изучении русского языка. // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2013. № 24. Выпуск 5. С. 236–241.
 5. Вараксина В.А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения // Язык и текст. 2014. Том 1. № 1. С. 63–70.
 6. Вариченко Г.В. Социокультурные ошибки как показатель недостаточной сформированности социокультурной компетенции // Язык и социум: материалы VII Междунар. науч. конф., г. Минск, 1-2 дек. 2006 г. В 2 ч. Ч. 2. / под общ. ред. Л. Н. Чумак. Минск: РИВШ, 2007. С. 125–127.
 7. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 288 с.
 8. Данчевская О.Е. Встреча Международного студенческого клуба ИИЯ МПГУ ««Ложные друзья» и другие трудности при встрече с новой культурой». МПГУ, 2018. <https://mpgu.su/novosti/vstrecha-mezhdunarodnogo-studencheskogo-kluba-iiya-mpgu-lozhnyie-druzya-i-drugie-trudnosti-pri-vstreche-s-novoy-kulturoy/> (дата обращения 02.03.2026).
 9. Касюк Н.С., Чэньфэй. Социокультурные ошибки как отрицательный языковой материал в обучении русскому языку как иностранному // Мир языков: ракурс и перспектива: материалы V Междунар. науч. практ. конф., Минск, 22 апреля 2014 г. / редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. Том I. Минск: БГУ, 2014. С. 61–63.
 10. Москвина Ю.А. Классификация грамматико-морфологических ошибок в письменной речи китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный на начальном уровне // Концепт. 2024. № 10. С. 260–273. <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-grammatiko-morfologicheskikh-oshibok-v-pismennoy-rechi-kitayskih-studentov-izuchayuschih-russkiy-yazyk-kak> (дата обращения 02.03.2026).
 11. Петрова Л.Г., Елфимова А.В., Петров Р.Д. Коммуникативные неудачи и учет их причин при обучении иностранных студентов в российских вузах // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 247–250.
 12. Сафонова В.В., Кузьмина Л.Г. Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучающихся // Иностранный язык в школе. 1998. № 5. С. 31–34.
 13. Устинов А.Ю. Лексические ошибки в речи иранских обучающихся и пути их предупреждения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2026. Вып. 1 (243). С. 128–138.
 14. Цховребов А.С. Речевые нарушения иностранцев в объектно-изъянительных сложных структурах // Вестник СПбГИК. 2021. № 3. С. 100–105.

15. Шерстюк А.Ю. Какие будут ваши доказательства? НИУ ВШЭ, 2020. <https://iq-media.ru/archive/418187366.html> (дата обращения: 02.03.2026).
16. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2011. 454 с.
17. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А.П. Сковородникова. М., 2005. 478 с.

Об авторах:

МОСКОВКИН Леонид Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9), e-mail: l.moskovkin@spbu.ru

КОВРИЖКИНА Дарья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9), e-mail: dasha2509@inbox.ru

The interrelationship of factual, logical, and sociocultural errors in the speech utterances of international students

L.V. Moskovkin, D.G. Kovrizhkina

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg

This article examines the interrelationship between errors in the speech of international students studying Russian. Three types of errors are analyzed: factual (distortion of knowledge about reality), logical (violation of the laws of thought), and sociocultural (ignorance of cultural norms and context). The primary emphasis is on the fact that these errors rarely exist in isolation. Violations at the sociocultural level often provoke factual and logical failures, which together lead to communicative failures. Techniques for eliminating these errors are interrelated. Understanding this interrelationship is essential for developing effective methods for teaching Russian as a foreign language. To effectively eliminate interrelated errors (sociocultural, factual, and logical) in international students, it is necessary to use a combination of techniques that work simultaneously at several levels.

Keywords: *speech errors, factual errors, logical errors, sociocultural errors, intercultural communication, interference, communicative failure.*

Принято в редакцию: 27.03.2026 г.

Подписано в печать: 18.08.2026 г.

Методология и технология профессионального образования

УДК 811.111'243

Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.178

**Проблема обучения студентов технических вузов
пониманию академических англоязычных лекций
по специальности**

М.Г. Евдокимова¹, С.А. Смирнова²

¹ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Зеленоград

²ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Статья посвящена проблемам обучения студентов технических вузов пониманию академических англоязычных лекций. Описаны отличительные характеристики структуры и содержания академических лекций и специфика трудностей их понимания студентами. На примере одной из академических англоязычных лекций на тему «Энергия в нанoeлектронике и наноматериалах» отобраны речевые маркеры, омофоны, конверсивы, характерные прилагательные, которые должны быть включены в содержание обучения студентов технических вузов аудированию академических лекций.

Ключевые слова: аудирование, лекция, академическая лекция, структура лекции, речевые маркеры, письменная фиксация, умения.

Введение

Выпускники технических вузов в силу специфики своей профессии часто сталкиваются с необходимостью взаимодействовать с иностранными партнерами, а также посещать международные конференции для актуализации профессиональных знаний. Поскольку профессиональная деятельность студентов непосредственно связана с международной коммуникацией, способность воспринимать лекции на английском языке становится одним из ключевых условий академического успеха и профессионального роста. Однако, как показывает практика обучения английскому языку в технических вузах, в процессе восприятия и понимания таких лекций студенты сталкиваются с рядом трудностей.

Процесс понимания академических англоязычных лекций требует сформированности навыков и умений такого вида речевой деятельности, как аудирование, изучением которого занимались многие ученые, такие как М.Л. Вайсбурд, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, М.В. Ляховицкий, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, А.Н. Щукин, И.Ф. Мусаелян и другие.

Наиболее емкую характеристику аудирования дает И.Ф. Мусаелян, которая полагает, что аудирование представляет собой не пассивное слушание, а активную когнитивную деятельность, включающую в себя «декодирование слуховых сигналов, идентификацию языковых единиц, их осмысление в заданном контексте и построение целостного представления о содержании сообщения» [6, с. 114]. Существенно, что под аудированием понимается не просто слушание, выполняющее функцию слухового восприятия звуоряда, но и слышание, то есть понимание содержания звучащей речи.

Процесс аудирования сопряжен с рядом трудностей, среди которых быстрый темп говорящего, отсутствие возможности его видеть, синтаксические отличия в родном и иностранном языках, выполнение одновременно нескольких действий (слушание, понимание и выполнение заданий) [7, с. 99]. М.Л. Вайсбурд обращает внимание на то, что эффективность процесса аудирования прямо зависит от развитости слуховых, моторных и зрительных ощущений реципиента [2, с. 6]. В связи с этим, если аудитивные навыки у обучающегося не развиты или сформированы недостаточно, неизбежно возникают серьезные проблемы с восприятием иноязычной речи на слух. Это выражается в неспособности расчленить речевой поток на отдельные фразы и слова, трудностях удержания в памяти только что услышанного, а также возникновении ситуации, когда звучащая речь не вызывает в сознании слушающего соответствующих образов и концептов. Низкий уровень сформированности фонематического слуха и навыков вероятностного прогнозирования ведет к фрагментарности восприятия, когда студент может распознавать отдельные знакомые слова, но теряет общую логику высказывания, что делает понимание академической лекции поверхностным или вовсе невозможным. Данное обстоятельство диктует необходимость формирования и совершенствования аудитивных навыков студентов.

Наряду с этим очень важно обучить студентов различным стратегиям аудирования. Традиционно выделяют две стратегии «снизу-вверх» и «сверху-вниз» [5, с. 139]. Суть первой стратегии заключается в формировании у студентов навыков декодирования звучащего текста путем последовательного анализа его языковых компонентов. Вторая стратегия заключается в том, чтобы реципиент использовал свои фоновые знания, контекстуальные подсказки и предыдущий опыт для прогнозирования, выдвижения гипотез и реконструкции смысла звучащего сообщения, не фокусируясь на распознавании каждого отдельного слова и звука.

Успешность аудирования академических англоязычных лекций зависит от понимания специфических особенностей таких лекций. Как известно, изначально слово лекция пришло из латинского языка и обозначало «чтение вслух». Т.П. Скорикова дает следующее определение понятия «лекция»: «лекция – систематическое,

последовательное, монологическое изложение лектором учебного материала, как правило, теоретического характера» [8, с. 85]. Согласно М.А. Сухомлиновой, академическая лекция подразумевает под собой лекцию определенного стиля, характеризующуюся наличием отвлеченных слов, выражений и книжного построения речи. Такие лекции отличаются логической последовательностью, монологическим характером, строгостью изложения, ясностью, точностью, объективностью, смысловой емкостью, нормированностью языковых средств. Такие лекции – это особая форма академической коммуникации, включающая в себя аудиовизуальную природу подачи материала [9, с. 84], систематизированное изложение важных проблем науки посредством живой и хорошо организованной речи [10, с. 302].

В рамках настоящей статьи сформулируем определение академической англоязычной лекции по специальности, читаемой студентам технического вуза. Это лекция, представляющая собой форму академической коммуникации, при которой происходит передача профессиональных знаний в рамках технической дисциплины на английском языке как языке-посреднике.

В процессе обучения студентов технического вуза восприятию и пониманию академических англоязычных лекций планируется использование онлайн формата, так как в случае необходимости студенты могут прослушать сложные фрагменты лекции повторно, поставить на паузу, замедлить речь, включить субтитры, что поможет постепенно адаптироваться к естественному темпу и произношению лектора. Более того, онлайн-формат лекций также позволит студентам тренировать восприятие на слух различных акцентов. Предварительная подготовка студентов к прослушиванию таких лекций заключается в активизации фоновых знаний по теме через знакомство с заголовком, планом и ключевыми вопросами. Важным этапом является снятие языковых трудностей. Студенты заранее изучают глоссарий с профильной лексикой и ключевыми выражениями, переведенными на русский язык, а также выполняют упражнения на вероятностное прогнозирование, которые формируют понятийную основу для восприятия сложного материала.

Выделим основные характеристики, свойственные академическим англоязычным лекциям: 1) монологическая форма высказывания как ведущий способ подачи знаний; 2) логическая стройность, систематизированность и смысловая плотность в качестве основы изложения; 3) наличие специализированной (терминологической) лексики; 4) следование конкретной цели для системной передачи знаний в рамках определенной научной области; 5) передача информации как вербальным, так и невербальным способами; 6) наличие определенной структуры.

Последнее представляется весьма значимым, так как именно структура выступает тем каркасом, который выстраивает информацию в логическую цепочку, делая ход мысли лектора понятным и

предсказуемым. Это особенно важно для студента, воспринимающего информацию на иностранном языке.

Анализ структуры академической англоязычной лекции

Строгая структурированность академической лекции отражает закономерности самого процесса познания, в основе которого лежит движение мысли от «старого» знания к «новому». Отправной точкой лекции служит заголовок, задающий тематическую рамку, после чего содержание разворачивается через последовательность тематических блоков. Первым структурным элементом лекции является введение, где лектор формулирует цели, задачи и план выступления. В основной части происходит развитие проблемы через раскрытие тезисов и введение ключевых терминов. Завершается лекция заключением, в котором осуществляется смысловой синтез и формулируются итоговые выводы. Таким образом, каждый элемент лекции (от заголовка до заключения) выполняет свою функцию в единой цепи: постановка проблемы, ее аргументированное раскрытие и обобщение результатов [9, с. 88].

Приведем описание структуры одной из академических лекций по теме «Энергия в нанoeлектронике и наноматериалах».

Лекция начинается с введения, которое устанавливает контакт с аудиторией, формулирует центральную тему или исследовательский вопрос, представляет ключевые понятия и, что наиболее важно, излагает четкий план лекции, подготавливая аудиторию к логике последующего изложения.

1. Знакомство лектора с аудиторией (*I'd like to begin by telling you ...*).
2. Формулировка центральной темы: (*We tend to look at electronics from a point of view of energy and power*).
3. Постановка ключевого вопроса (*So the question is, how do you get from maybe a factor of 10 to factors like 10,000...?*).
4. Иллюстрация масштаба проблемы на примерах процессоров, центров данных, бытовой техники (*So since 2005, all the major electronics manufacturers have been limited by power and heat dissipation*).
5. Представление плана лекции: 1) снижение энергопотребления в источнике (наноустройстве); 2) управление и утилизация неизбежного тепла (*One of them is looking at lowering power at its source... and then I'm going to talk a little bit about some ideas we have in terms of harvesting and managing the heat...*).

Далее следует основная часть лекции, которая представляет собой систематическое развитие аргумента или темы, разделенное на тематические блоки, где лектор последовательно раскрывает ключевые идеи, подкрепляя их эмпирическими данными, теоретическими положениями, анализами кейсов или критической оценкой различных точек зрения, обеспечивая логические переходы между разделами для поддержания связности повествования.

Завершая лекцию, лектор формулирует ключевые выводы, подчеркивает их значение и взаимосвязь, возвращается к первоначальному исследовательскому вопросу, демонстрируя то, каким образом он был раскрыт, и предлагает направления для дальнейшего размышления.

В англоязычной академической лекции плавные переходы между смысловыми блоками обеспечиваются с помощью специальных речевых маркеров / указателей. Рассмотрим такие маркеры на примере академической лекции по теме «Энергия в наноэлектронике и наноматериалах» (табл. 1).

Таблица 1

Речевые маркеры / указатели академической англоязычной лекции

1	Маркеры начала и вступления	<i>I'd like to begin by telling you...</i>
2	Маркеры перехода к новой теме	<i>I'm going to talk... / Speaking of materials... / Anyway, back to... / I'm gonna switch to the other...</i>
3	Маркеры противопоставления и связи	<i>However... / and... / but...</i>
4	Маркеры введения примеров и аналогий	<i>For example... / in fact... / the point is...</i>
5	Маркеры резюмирования и вывода	<i>Anyway, to make a long story short... / I'm going to wrap up by... / Just to summarize...</i>

Неотъемлемым элементом любой академической лекции является использование, помимо общеупотребительной и общенаучной, узкоспециальной лексики (терминов), которые позволяют лектору не только максимально глубоко и детально раскрыть конкретную научную тему, но и акцентировать внимание аудитории на ключевых аспектах изучаемой области знания. Так, в лекции «Энергия в наноэлектронике и наноматериалах» употребляются следующие термины: *emission* / излучение, *transistor* / транзистор, *energy consumption* / энергопотребление, *heat dissipation* / рассеивание тепла, *power density* / плотность мощности, *leakage current* / ток утечки, *amplifier* / усилитель, *data center* / центр обработки данных, *electrical resistance* / электрическое сопротивление, *voltage* / напряжение, *carbon nanotubes* / углеродные нанотрубки, *thermal conductivity* / теплопроводность и др. Без знания этой лексики студент не сможет понять смысл лекции.

Процессе восприятия англоязычной академической лекции затрудняют часто встречающиеся в ней омофоны (одинаково звучащие слова, но имеющие разное написание и значение), конверсивы (слова, выраженные разными частями речи), которые влияют на понимание информации [3, с. 280].

Рассмотрим примеры омофонов в лекции «Энергия в наноэлектронике и наноматериалах».

1) *by* / *buy* (предлог «посредством; к» / глагол «покупать»):

- a. ...done by a graduate student.
 - b. ...why we can afford to buy all these electronics...
 - 2) here / hear (наречие «здесь» / глагол «слышать»):
 - a. ...thank you all for coming here.
 - b. You probably have heard of the IBM Watson...
 - 3) for / four (предлог «для» / числительное «четыре»):
 - a. ...thank you for the invitation...
 - b. ...something like four watts from walking...
 - 4) know / no (глагол «знать» / отрицательная частица «нет»):
 - a. ...as you know by breathing it right now.
 - b. No, actually, that's a very good question.
 - 5) right / write (прилагательное/наречие «правильный; прямо» / глагол «писать»):
 - a. So that's basically all that happens. But if you're a silicon transistor, if you're trained like me in the world of silicon transistors originally, this looks like nothing new. The interesting thing happens ... right here.
 - b. ...depending on how much heat you put in with the laser. So that's kind of how it works optically, but it turns out that this particular material also has a large change in electrical resistance when you switch it between the two phases. And remember, you can do this reversibly, which is actually very neat for writing and rewriting memory.
 - 6) one / won (числительное «один» / прошедшее время от «win» – «выиграл»):
 - a. One Google search equals one kilojoule...
 - b. ...who won the Jeopardy champion, beat these two human beings.
- Ниже даны некоторые примеры конверсиров, встречающихся в лекции «Энергия в нанoeлектронике и наноматериалах» (табл. 2).
- Помимо специализированных терминов, омофонов и конверсиров, также целесообразно отметить в лекции наличие прилагательных, относящихся к технической сфере, которые могут вызывать трудности при аудировании: technical (технический), electrical (электрический), thermoelectric (термоэлектрический), digital (цифровой), commercial (коммерческий), current (токовый, текущий), nano / nanoscale (наноразмерный), fundamental (фундаментальный), electronic (электронный), thermal (тепловой), infrared (инфракрасный), quantum (квантовый), diffusive (диффузионный), bulk (объёмный, массивный), low-power (маломощный) и т.д.

Следующая проблема обучения студентов технического вуза пониманию академических англоязычных лекций на слух связана с таким видом речевой деятельности как письмо, поскольку в условиях линейного и непрерывного потока речи студент сталкивается с необходимостью не просто пассивно воспринимать информацию, а активно ее перерабатывать с целью письменной фиксации.

Конверсивы в лекции «Энергия в нанoeлектронике и наноматериалах»

№	Слово	Употребление в речи
1	Switch	Существительное: « <i>the switch between an amorphous and a crystalline phase</i> » (переключение между аморфной и кристаллической фазами). Глагол: « <i>when you switch it between the two phases</i> » (когда вы переключаете это между двумя фазами)
2	Work	Существительное: « <i>the work that we do</i> » (работа, которую мы делаем). Глагол: « <i>we work with...</i> » (мы работаем с...)
3	Power	Существительное: « <i>20 watts of power</i> » (20 ватт мощности). Глагол: « <i>is powered by thermoelectrics</i> » (питается от термоэлектричества)
4	Play	Существительное: « <i>Big, very big industry players</i> » (крупные, очень крупные отраслевые игроки). Глагол: « <i>...played with them</i> » (... играли с ними)
5	Contact	Существительное: « <i>from the two contacts separately</i> » (от двух контактов отдельно). Глагол: « <i>please contact myself</i> » (пожалуйста, свяжитесь со мной)
6	Call	Существительное: « <i>making a call</i> » (совершение звонка). Глагол: « <i>I call these zero-dimensional objects</i> » (я называю эти объекты нульмерными)
7	Start	Существительное: « <i>right at the start</i> » (прямо в начале). Глагол: « <i>we started building the simulation model</i> » (мы начали строить модель симуляции)
8	Process	Существительное: « <i>industrial processes</i> » (промышленные процессы). Глагол: « <i>we process and we're going to come up with</i> » (мы обрабатываем и собираемся придумать)
9	Question	Существительное: « <i>So the question is</i> » (Итак, вопрос). Глагол: « <i>I'm not going to question that</i> » (Я не собираюсь это оспаривать)
10	Answer	Существительное: « <i>look up the answer for you</i> » (найти ответ для вас). Глагол: « <i>Maybe I just answered the question</i> » (Возможно, я только что ответил на вопрос)
11	Picture	Существительное: « <i>this picture of an egg</i> » (это изображение яйца). Глагол: « <i>I picture...</i> » (Я представляю...)
12	Lead	Существительное: « <i>based on lead</i> » (на основе свинца) – химический элемент. Глагол: « <i>this should lead to or should keep the cost down</i> » (это должно привести к снижению стоимости или сохранить ее низкой)

Конспектирование выступает здесь не как механическая запись, а как сложный аналитический процесс: чтобы успеть за темпом речи лектора и преодолеть языковой барьер, слушатель вынужден мгновенно

отделять главное от второстепенного, сжимать и переформулировать услышанное, используя опорные слова, сокращения и графические символы. Именно письмо позволяет удержать поступившую информацию от забывания, структурировать ее в логические схемы и создать прочную визуальную опору для последующего осмысления и запоминания профессионального содержания. Таким образом, в ходе аудирования письмо выполняет функцию внешнего «якоря» для мышления, превращая разрозненные звуковые сигналы в стройную систему знаний, зафиксированную на бумаге. Понятно, что конспектирование англоязычной лекции как результат аудирования является для студентов проблемой, преодоление которой требует специального обучения.

В качестве перспективного способа обучения студентов технического вуза конспектированию англоязычной лекции могут быть использованы ментальные карты, которые применимы для решения различных задач обучения иностранным языкам [4, с. 218]. Будучи способом визуализации мыслей, при котором от ключевого понятия, зафиксированного в центре, исходят второстепенные идеи, раскрывающие данное понятие, ментальные карты способствуют не только лучшему запоминанию информации, но и ее анализу, структурированию и оцениванию, то есть развитию критического мышления [1, с. 115–116]. Исследователи отмечают, что в основе технологии ментальных карт лежит «ассоциативное мышление, визуализация мысленных образов, целостное восприятие» [11, с. 179], при этом составление ментальных карт требует работы обоих полушария головного мозга. Левое полушарие занимается обработкой логической информации, а правое отвечает за абстрактные задачи [11, с. 179].

Можно выделить три этапа работы с ментальной картой при восприятии англоязычных лекций: до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания лекции.

На этапе «до прослушивания» создается основа будущей карты. В центре листа студент фиксирует главную тему, используя ключевое слово или короткую фразу.

На втором этапе происходит декодирование звучащей речи и ее структурирование. При этом задача студента состоит не в том, чтобы стремиться записать предложение полностью, а уловить речевые маркеры и смысловые блоки. От центрального понятия студент рисует основные ветви (широкие линии), соответствующие главным разделам лекции, подписывая их краткими понятиями или символами. По мере поступления новой информации, от основных ветвей проводятся более тонкие ответвления для деталей, примеров и пояснений, которые приводит лектор. Важной задачей становится визуализация связей между блоками. С помощью стрелок, нумерации или цветного оформления, студент показывает причинно-следственные связи, противопоставления или последовательность процессов.

На третьем этапе студент анализирует написанное, а именно, уточняет написание сложных английских терминов, исправляет возможные неточности восприятия и добавляет собственные комментарии и вопросы, возникшие во время лекции. Завершающим шагом является визуальная доработка карты, студент превращает черновой вариант в полноценный опорный конспект, пригодный для повторения и закрепления материала.

Таким образом, преподаватель будет выстраивать работу с ментальной картой как одним из инструментов активного декодирования информации следующим образом. Перед лекцией студентам в малых группах будет предложено создание ассоциативных карт-прогнозов вокруг центральной темы, чтобы активировать фоновые знания и наметить ожидаемую структуру материала. В процессе прослушивания студенты научатся заполнять заранее заданный или свободный каркас, добавляя узлы с ключевыми идеями лектора, терминами и примерами. Задача преподавателя будет заключаться в демонстрации карты на электронной доске в паузах или по завершении прослушивания для сверки. После лекции карты станут опорой для восстановления содержания и его обсуждения. На данном этапе основная задача будет заключаться в том, чтобы обеспечить обратную связь не только по точности фактов, но и по иерархичности и связности смысловых блоков в графической схеме.

Опираясь на описанные выше этапы работы с ментальной картой при восприятии англоязычной лекции, выделим стратегии, которым следует обучать студентов: стратегия визуального структурирования, стратегия смысловой компрессии, стратегия предиктивного аудирования и опоры на дискурсивные маркеры.

Стратегия визуального структурирования заключается в умении преобразовывать линейный поток иноязычной речи в структурированную схему. Стратегия смысловой компрессии – в умении сжимать объемный и непрерывный поток речи, фиксируя лишь суть, выраженную ключевыми словами, символами и т.п. Стратегия предиктивного аудирования и опоры на дискурсивные маркеры – в умении прогнозировать содержание и логику лекции на основе формальных сигналов в речи.

Выводы

Таким образом, проведенный в статье анализ позволил выявить следующие проблемы обучения студентов технического вуза пониманию академических англоязычных лекций по специальности: 1) низкий уровень сформированности аудитивных навыков; 2) отсутствие понимания структуры академической лекции и незнание соответствующих речевых маркеров; 3) слабое владение стратегиями письменной фиксации информации со слуха.

При решении проблемы несформированности аудитивных навыков первостепенное внимание необходимо уделять развитию у

студентов комплекса перцептивных умений, обеспечивающих успешное распознавание звучащей речи. В первую очередь требуется развивать фонетическую чувствительность, то есть умение дифференцировать звуки в условиях редукций и ассимиляций, типичных для спонтанной английской речи ее носителей, что позволит студенту безошибочно сегментировать речевой поток на отдельные слова и словосочетания. Параллельно с этим важно формировать умение распознавать интонационные модели и логическое ударение, которые служат маркерами коммуникативного намерения лектора и помогают выделить ключевую мысль среди второстепенной информации. Наконец, необходимо развивать вероятностное прогнозирование – умение на основе знания лексической сочетаемости и контекста предвосхищать последующие слова и структуры, что значительно повышает общую скорость и точность понимания. Немаловажным является также обучение стратегиям аудирования.

Решение проблемы обучения студентов письменной фиксации информации предполагает формирование комплекса умений, связанных с параллельным аудированием и письменной фиксацией информации. Первым и важнейшим умением здесь является умение компрессировать и перефразировать информацию, то есть выделять ключевые тезисы и записывать их своими словами или с помощью сокращений. Далее необходимо сформировать умение визуально структурировать запись с помощью логических схем, например, ментальных карт или таблиц, что позволит отразить на бумаге не просто набор фактов, а их иерархию и взаимосвязь. Дополнительно следует развивать умение использовать универсальные символы и аббревиатуры для ускорения записи, а также умение фиксировать опорные пункты (имена, даты, определения), которые служат основой для последующего восстановления в памяти полного содержания лекции при подготовке к экзамену.

Список литературы

1. Анюшенкова О.Н. Использование ментальных карт в обучении иностранному языку. // Мир науки, культуры, образования. 2025. №1 (110). С. 114–117.
2. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух: На материале иностранного языка. М.: Просвещение, 1965. 79 с.
3. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии: дис. ... доктора пед. наук. М., 2007. 671 с.
4. Кодрле С.В., Савченко А.А. Ментальные карты как средство формирования профессиональных компетенций переводчика: лексический аспект (на примере юридического текста). // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т.10. №2. С. 217–226.
5. Королева Е.В., Коньшева Ю.Р. Применение когнитивных стратегий при обучении аудированию на уроках по иностранному языку. // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-4. С. 138–141.

6. Мусаелян И.Ф. Методика обучения аудированию студентов экономических факультетов. // Мир науки, культуры, образования. 2026. №1 (116). С. 113–119.
7. Ремизова М.С. Аудирование как сложный элемент лингводидактики при обучении языку специальности: способы активизации рецептивного навыка. // Мир науки, культуры, образования. 2025. №1 (110). С. 98–100.
8. Скорикова Т.П. Лекция как основная форма вузовского преподавания (жанровый и лингводидактический аспекты). // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2014. №. 1. С. 83–88.
9. Сухомлинова М.А. Особенности композиционной структуры текста англоязычной академической лекции. // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. №4. С. 83–91.
10. Филипенко Е.В. Лекция как основная форма организации учебного процесса в вузе: методика подготовки и проведения. // Современное высшее образование: идеи, технологии, результаты. 2021. С. 302–316.
11. Чеснакова Н.Е. Ментальные карты при обучении иностранным языкам магистрантов технических специальностей. // Мир науки, культуры, образования. 2021. №3 (88). С. 178–180.

Об авторах:

ЕВДОКИМОВА Мэри Георгиевна – доктор педагогических наук, доцент, директор Института лингвистического и педагогического образования, ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (124498, г. Зеленоград, пл. Шокина, д. 1), e-mail: me49@mail.ru

СМИРНОВА София Абдуманновна – аспирант, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4), e-mail: sofi46062999@mail.ru

The problem of teaching technical university students to understand academic English-language lectures on their specialty

M.G. Evdokimova¹, S.A. Smirnova²

¹National Research University «MIET», Zelenograd

²Moscow City University, Moscow

The article is devoted to the problems of teaching technical university students of to understand academic lectures in English. The distinctive characteristics of the structure and content of academic lectures, as well as the specific difficulties in understanding them by students, are described. Using the example of one of the academic lectures on the topic «Energy in Nanoelectronics and Nanomaterials», speech markers, homophones, converses, and characteristic adjectives are selected that should be included in the content of teaching students of technical universities to listen to lectures.

Keywords: *listening, lecture, academic lecture, lecture structure, speech markers, written fixation, skills.*

Принято в редакцию: 16.03.2026 г.

Подписано в печать: 08.06.2026 г.

Психологическое благополучие личности во взрослом возрасте: индивидуально-психологические детерминанты и социокультурные факторы

А.И. Андони

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва

Представлен анализ индивидуально-психологических и социокультурных факторов психологического благополучия личности во взрослом возрасте через призму теории психосоциального развития Э. Эриксона и теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Рассматривается психологическое благополучие как состояние целостного восприятия и принятия собственной жизни в прошлом, настоящем и будущем, обусловленное совокупностью психологических свойств личности. Ведущим методом в исследовании данной проблемы является теоретический анализ и систематизация отечественных и зарубежных литературных источников. В качестве главного фактора психологического благополучия взрослой личности обозначена способность поддерживать баланс и гибкость внутри дихотомий психики, стремление к их интеграции и достижению равновесия.

Ключевые слова: психологическое благополучие, счастье, удовлетворенность жизнью, психологическое здоровье, факторы психологического благополучия, жизнестойкость, самоактуализация, самодетерминация, самотрансценденция.

Введение. Актуальность исследования факторов психологического благополучия взрослой личности, с одной стороны, остается неизменно высокой, так как само психологическое благополучие является непреложной общекультурной и неизменной ценностью и его достижение рассматривается как благо для каждого человека. С другой стороны, актуальность исследования факторов психологического благополучия повышается по мере развития общества. Длительное время в истории человечества благополучие определялось преимущественно через призму материального и социального и связывалось со спокойной, размеренной жизнью в достатке и процветании. Архетипический сюжет предполагает потерю благополучия по разным причинам, длинный путь инициации, результатом которого становилось приобретение и увеличение утерянного блага.

Таким образом, предвкушение нового золотого века было связано с удовлетворением, прежде всего, материальных и социальных

потребностей. Однако его приход для многих людей, проживающих в странах с высоким индексом качества жизни, показал дефицитарность данной модели. Победив проблему голода, человечество столкнулось со стремительным ростом расстройств и нарушений пищевого поведения среди разных возрастных групп. Депрессивные расстройства, смысложизненные кризисы мешают получать радость от доступности множества способов удовлетворения самых разных потребностей. Подобный список можно продолжать, дополняя статистическими данными о росте количества депрессивных и тревожных расстройств, расстройств, специфически связанных со стрессом, психологических состояний, ведущих к полной или частичной потере трудоспособности, суицидального поведения, деструктивного поведения среди социально благополучных людей [9].

Таким образом, на сегодняшний день становится очевидным, что без достижения хотя бы частичного психологического благополучия, человек не сможет ни насладиться достигнутым человечеством уровнем, ни опереться на него, раскрывая свой потенциал и действуя на благо общества.

Целью данной статьи является системный анализ индивидуально-психологических и социально-культурных детерминант психологического благополучия личности во взрослом возрасте, а также психологических и социально-психологических феноменов, связанных с психологическим благополучием.

Методы. При проведении исследования применялись системный анализ, обзорно-аналитический метод, сравнительный анализ, проблемный анализ, обобщение.

Сущностные характеристики психологического благополучия. В настоящее время сложилось два основных подхода к пониманию сущности психологического благополучия: гедонистический подход и эвдемонистический подход.

Гедонистический подход связывает психологическое благополучие со счастливой жизнью, наполненной радостью и переживанием удовольствия. Н. Бредберн, будучи основоположником данного подхода, определил психологическое благополучие как соотношение между позитивными и негативными эмоциями в жизни человека: «Человек будет обладать высоким уровнем психологического благополучия в той степени, в которой он будет иметь доминирование положительных эмоций над отрицательными» [3, с. 9]. Исследователь, будучи социологом, также изучал то, как факторы объективной жизни сказываются на эмоциональном состоянии и соответственно на уровне психологического благополучия [3].

Эвдемонистический подход связывает психологическое благополучие с проживанием осмысленной жизни, позволяющей человеку реализовать его потенциал и служить высшей цели.

Отражение эвдемонистического подхода мы находим в логотерапии В. Франкла [15], определяющего счастье как побочный продукт осмысленной жизни, а также в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [18, 20].

Таким образом, гедонистический подход предполагает, что психологического благополучия можно достигнуть в большей степени пребывая здесь и сейчас, а эвдемонистический видит его истоки в постоянной ориентации на будущее. Соответственно, и детерминантами психологического благополучия они видят разные категории. Для гедонистического подхода особое значение имеет возможность своевременно удовлетворять свои потребности, спонтанность, эмоциональное и телесное присутствие в моменте, свобода в изменении своего вектора в связи с изменившимися потребностями и интересами, гибкость, самосострадание. Эвдемонистический подход связывает психологическое благополучие с осмысленностью жизни, чувством собственного достоинства, самоуважением, ориентацией на будущее, жизнестойкостью, самоактуализацией, проактивным совладанием.

Традиционно также ряд авторов [17] занимают срединную позицию, совмещая данные подходы в рамках сложных интегративных моделей. Мы в рамках данной статьи также придерживаемся подобного интегративного подхода. Способность человека видеть свой жизненный нарратив как непрерывную линию прошлого, настоящего и будущего, обуславливает, на наш взгляд, необходимость рассмотрения психологического благополучия как относительно устойчивого состояния человека, поддерживаемого совокупностью его свойств, и предполагающего позитивное восприятие или как минимум принятие прошлого, удовлетворенность и включенность в настоящее, а также ориентированность на будущее и веру в него. При этом в разные возрастные периоды соотношение значимости данных составляющих психологического благополучия меняется.

Дискуссионным в контексте исследований психологического благополучия является вопрос о его рассмотрении как объективного и, следовательно, доступного для стороннего измерения феномена или субъективного, а, следовательно, свободно интерпретируемого человеком. Е.Б. Лактионова и А.В. Колосова отмечают, что в первом случае психологическое благополучие рассматривается как интегральная категория и полностью или частично отождествляется с такими понятиями как качество жизни, удовлетворенность жизнью, адаптивность, психологическое здоровье, синтез психологического и соматического здоровья и др. [7]. Во втором случае психологическое благополучие рассматривается как нечто уникальное, принадлежащее внутреннему миру человека и обеспечивающее его направленность на самоактуализацию, способность балансировать между переживанием автономии и совместности. Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко,

придерживаясь второго подхода, рассматривают переживание счастья, удовлетворенность жизнью и самим собой как плоды активности личности, находящейся в состоянии психологического благополучия [17]. Далее в статье мы также рассматриваем психологическое благополучие как одно из основных, но не единственное условие счастья, удовлетворенности и высокого качества жизни.

А.Г. Самохвалова с соавторами определяют психологическое благополучие как «интегральную характеристику состояний человека, обеспечивающую согласованность психических функций и процессов, достижение внутреннего равновесия и субъектной целостности» [11, с. 33].

Индивидуально-психологические детерминанты психологического благополучия. Проведенный системный анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что психологическое благополучие взрослого во много детерминировано событиями его прошлого, особенно периода детства. Психические структуры, появившиеся на ранних этапах онтогенеза, сформировавшиеся или несформировавшиеся на разных стадиях психические новообразования определяют уровень психологического благополучия личности в настоящем. Развитие психики в онтогенезе предполагает наложение и взаимное усиление одних структур другими, формирование адаптивных, поддерживающих или, наоборот, дезадаптивных связей между ними.

Одной из наиболее полных моделей, описывающих индивидуальные факторы психологического благополучия взрослого человека, является теория психосоциального развития Э. Эриксона [19]. В соответствии с данной теорией развитие человека – это качественные изменения, как результат прохождения кризисов развития на протяжении всей жизни. Успешное прохождение кризиса делает человека обладателем определенной добродетели (личностной черты), которая поможет ему на следующих этапах [19]. Психологически благополучная личность к концу жизни обладает, по Э. Эриксону, восемью добродетелями, которые мы можем рассмотреть, как факторы психологического благополучия, так как именно с их наличием автор связывал удовлетворенность прожитой жизнью и достижение целостности и полноты своего бытия. Далее рассмотрим факторы психологического благополучия, объединив добродетели (по Э. Эриксону) с факторами, выявленными в более поздних исследованиях.

Надежда как стабильный поток оптимизма в отношении своего культурного и социального пространства. По Э. Эриксону, надежда – это результат благоприятного разрешения кризиса младенческого возраста, связанного с доверием к миру [19]. Н. Бредберн видел психологическое благополучие взрослого именно как преобладание положительных эмоций и снижение интенсивности отрицательных, в основе чего лежала вера в хороший, благоприятный исход [3].

Воля и самоконтроль, которые позволяют человеку переживать свою отдельность и субъектность, автономию. Способность человека управлять собой и своими действиями тесно связана с переживанием свободы и является важной составляющей психологического благополучия. В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана психологическое благополучие человека не представляется возможным без удовлетворения потребности в автономии [18]. Е.Б. Лактионова и А.В. Колосова говорят о том, что интернальность, то есть вера в способность управлять собственной жизнью, является фактором психологического благополучия у женщин разного возраста [7]. Ю.П. Кошелева и Д.А. Фастова выделяют в качестве ведущего фактора сепарацию от родителей и связывают успешную сепарацию (разделение с сохранением связи) с достижением психологической зрелости [6]. К похожим выводам приходит и В.Р. Манукян, отмечая, что «связь между сепарацией и субъективной зрелостью опосредована психологическим благополучием» [8, с. 136].

Намерение – осознанный выбор из всех потенциальных возможностей конкретной цели и стремление к её достижению, что предполагает инициативность, предприимчивость, упорство. Значительная часть авторов рассматривают способность человека ставить цели, расставлять приоритеты и делать самостоятельный выбор как важный фактор психологического благополучия.

Компетентность и уверенность в себе – способность человека собственными действиями или их ограничением преобразовывать окружающую реальность в соответствии со своим собственным или более масштабным замыслом. Компетентность предполагает наличие знаний, умений, навыков и способностей для их применения. Компетентность неизменно рассматривается как фактор психологического благополучия взрослых. Непрерывное образование, профессиональная самореализация, возможность быть значимой частью профессионального сообщества – всё перечисленное неоднократно исследовалось в контексте связи с психологическим благополучием.

В.В. Касперович и Е.М. Семёнова подтвердили связь профессиональной самореализации и успешности педагогов с жизнестойкостью и психологическим благополучием [4]. Э.Э. Сыманюк, Г.И. Борисов в качестве одного из предикторов психологического благополучия в зрелом возрасте называют внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности [14]. Осознание собственной компетентности как объективного факта и уверенность в себе как субъективное переживание помогает человеку чувствовать себя лучше, даже в момент кризиса. Э. Деси и Р. Райан выделяют потребность в компетентности, как одну из трех основных потребностей человека [20].

Резильентность, жизнестойкость, адаптивное совладающее поведение. Вера в свою способность достигать целей повышает мотивацию

и вызывает положительные эмоции, однако, не подкрепленная доказательствами, она быстро слабеет. При негативном сценарии человек может оказаться зажат между грандиозными фантазиями (грандиозной Самостью) и чувствами стыда и беспомощности. Фактором психологического благополучия в данном случае выступает подтвержденная на практике способность личности выдерживать стрессовые ситуации (резильентность), сохраняя способность продуктивно и осмысленно действовать (жизнестойкость), поддерживаемая адаптивным совладающим поведением. О жизнестойкости как об основной причине психологического благополучия взрослого человека говорят в своих работах Е.Н. Митрофанова [10], Э.Э. Сыманюк, Г.И. Борисов [14]. Е.Б. Лактионова и А.В. Колосова пишут о том, что жизнестойкость наравне с интернальностью и осмысленностью жизни является фактором психологического благополучия у женщин, однако для психологического благополучия девушек жизнестойкость более значима, чем интернальность, в то время как для благополучия уже взрослых женщин – наоборот [7].

Верность себе, своим ценностям и идеалам, целостная идентичность. Наличие непротиворечивого образа себя и его соотнесенность с чем-то большим (идентификация) позволяет человеку переживать одновременно автономию и совместность, делать осознанный выбор с опорой на свои ценностные и смысловые ориентации. Большинство авторов единогласны в том, что психологическое благополучие человека не может быть сведено только к удовлетворению потребностей, а предполагает также духовный (ноэтический, по В. Франклу [15]) уровень, включающий ценностные и смысловые ориентации, волю к смыслу, осознание своего призвания и предназначения, самодетерминацию, стремление к самоактуализации. Е.Б. Лактионова и А.В. Колосова выявили, что «осмысленность жизни является основным предиктором психологического благополучия женщин в юношеском и взрослом возрасте» [7, с. 199].

Конфликт с общепринятыми ценностями, выраженная прагматическая направленность личности, обостренная потребность в социальном одобрении и материальном благополучии формируют ложную или диффузную идентичность, повышают уровень внутренней конфликтности, потерянности, неудовлетворенности собой и своей жизнью [16].

Способность любить и находиться в близких отношениях. Негативное одиночество (в противовес позитивному одиночеству или уединению) как результат изоляции и избегания близких отношений не только снижает уровень психологического благополучия, но и выступает предиктором существенных психологических проблем, вплоть до депрессивного состояния. Э. Эриксон определял способность любить как способность верить себя другому человеку и самому сохранять верность, как акт самопожертвования и частичного самоотречения, который, однако делает человека счастливым и

цельным [19]. В современных исследованиях способность человека к выстраиванию близких доверительных и аутентичных отношений всё чаще рассматривается как фактор психологического благополучия [2].

Способность заботиться о других и о том, что выходит за пределы собственной жизни, включая заботу о природе, о будущих поколениях, об устройстве общества и мире в целом. Способность заботиться тесно связана с понятием психологической зрелости, устойчивости, когда человек способен удовлетворять не только свои потребности, но и потребности других, нести ответственность. Способность помочь другому позволяет почувствовать себя, с одной стороны, более сильным и значимым, а с другой стороны – связанным с другими, не одиноким. В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана потребность в связности является последней из трех потребностей наравне с потребностями в автономии и компетентности, удовлетворение которой позволяет существенно повысить психологическое благополучие [20].

Мудрость, как совокупность знаний и опыта, выражающаяся в принятии себя, своей жизни и мира такими, какие они есть, принятии экзистенциальных данностей. Мудрость как принятие, способность вставать в мета-позицию и смотреть на свою жизнь как бы со стороны и видеть её сложный узор, повышает психологическое благополучие личности, снижая уровень тревожности и выраженность негативной эмоциональности, делая человека менее уязвимым для внешних проблем, наделяет взглядом философа. Мудрость, действительно, чаще приходит с годами. По Э. Эриксону, мудрость – добродетель старости [19]. А. Маслоу отмечал, что он «стал видеть, принимать и радоваться вечности и ценности мира за пределами меня просто из-за осознания своей собственной бренности. Эта "способность радоваться" приводит в замешательство» [5, с. 15].

Самоактуализация, направленность на самоактуализацию. Самоактуализация как феномен в самом общем виде в данной статье определяется как стремление к наиболее полному раскрытию своего потенциала в различных сферах жизни. Самоактуализация близка к понятию осмысленной жизни, о которой мы уже говорили выше, но не тождественна ей, это два связанных процесса. Осмысленная жизнь может быть и глубоко созерцательной, «не оставляющей следов». Самоактуализация же предполагает активное преобразование внешнего мира с обратной целью: оставить след после себя.

Трансцендентные переживания, которые описываются также как пиковые переживания, глубинные переживания, религиозные, духовные или мистические переживания, сатори и имеют множество других названий в разных культурах. Трансцендентные переживания определяются как «кратковременные состояния ума, характеризующиеся самоподачей и повышенным чувством связности» [5, с. 292]. Подобное состояние сознания, по данным существующих исследований, связано с психологическим благополучием и психологическим здоровьем [21].

Когнитивная гибкость и открытость новому опыту [5]. Данные индивидуально-личностные характеристики позволяют человеку эффективно интегрировать в свою жизнь факторы, описанные выше, развить или модифицировать необходимые свойства и способности. Также гибкость и открытость наравне с жизнестойкостью позволяют личности возвращать утраченное психологическое благополучие после длительного стресса или кризиса.

Социально-культурные детерминанты психологического благополучия. Проведенное исследование позволило выделить следующие факторы.

Культурная специфика региона проживания. Человек настолько принадлежит своей культуре и своей эпохе, что даже само понятие психологического благополучия может иметь разное содержание в разных культурах. Так, мы часто говорим, хотя и с определенной долей обобщения, что для индивидуалистских культур характерна выраженность автономии и дефицитарность связности, в то время как для коллективистских – наоборот. Соответственно путь к психологическому благополучию как балансу, в том числе между связностью и автономией, может быть разнонаправленным. Ю.П. Кошелева и Д.А. Фастова, говоря о сепарации от родительской семьи как о факторе психологического благополучия, также отмечают, что вариативность динамики сепарации тесно связана с социокультурным контекстом [6].

Детский опыт и особенности воспитания в родительской семье. Большая часть из перечисленных индивидуально-психологических детерминант формируется в детском и подростковом возрасте, особенно доверие к миру и оптимизм. Благоприятный детский опыт, наличие вовлеченного и эмоционально доступного значимого взрослого, тесной и устойчивой связи с ним в младенчестве и раннем возрасте создает предпосылки для психологического благополучия взрослого человека. В то время как неблагоприятный детский опыт и детские психотравмы, по мнению большинства авторов (за исключением ряда направлений экзистенциально-гуманистического подхода), рассматриваются как закономерные детерминанты сниженного психологического благополучия во взрослом возрасте [12, 13].

Э.Э. Саргсян и О.Н. Усатенко говорят о том, что детская травма оказывает системное и долгосрочное деструктивное влияние на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты психологического благополучия. Однако, степень такого влияния индивидуальна и зависит от наличия поддерживающих взрослых и позитивного опыта в детском возрасте, а также от индивидуально-психологических факторов, таких как резильентность [13].

Безопасная среда, отсутствие выраженных угроз не только для жизни и здоровья, но и для самоуважения, репутации, положения в обществе и пр. Высокий уровень неопределенности (угроза увольнения и безработицы и др.), фоновые угрозы (высокий уровень преступности,

режим чрезвычайной ситуации и др.), отсутствие доверия и чувства безопасности в близких отношениях (домашнее насилие, деструктивные сценарии в отношениях, патологическая созависимость) закономерно снижают психологическое благополучие личности, переводя человека в режим выживания.

Социальные ресурсы. Г.И. Борисов в своем диссертационном исследовании выделил следующие социальные ресурсы, влияющие на психологическое благополучие в средней и поздней взрослости: «уровень образования, участие в профессиональной деятельности, удовлетворенность материальным положением, проживание в семейном окружении» [1, с. 7].

Позитивные отношения также могут быть рассмотрены как социальные ресурсы, однако их исключительная значимость обусловила их выделение в качестве отдельного фактора. Позитивные отношения, то есть теплые и доверительные отношения, любовь, поддержка и принятие рассматриваются С.Б. Кауфманом как один из тринадцати факторов психологического благополучия [5, с. 25–26]. Остальные факторы в той или иной степени были раскрыты нами выше.

Наличие возможностей для раскрытия своего потенциала. Развивающая и поддерживающая среда важна не только для детей, но и для взрослых. Эйджизм, различные социальные стереотипы, включая гендерные, могут быть фактором, снижающим психологическое благополучие личности во взрослом возрасте. Напротив, поддержка стремления к исследованиям, увлеченности каким-либо делом и креативности у взрослых положительно сказывается на их психологическом состоянии, так как позволяет одновременно удовлетворить потребность в автономии, компетентности и связности.

Приведенный перечень социально-культурных детерминант психологического благополучия взрослых не является исчерпывающим, но позволяет увидеть общую тенденцию: внешние факторы создают пространство для развития и проявления внутренних факторов, обуславливают их вариативность, повышают вероятность сниженного, умеренного или высокого психологического благополучия.

Выводы и заключение. Основным фактором психологического благополучия личности во взрослом возрасте является не столько обладание каким-либо определенным набором свойств и характеристик, сколько постоянный поиск и сохранение баланса между крайностями человеческого существования: автономией и связностью, постоянством и развитием, вовлеченностью и отрешенностью, активностью и созерцательностью, рациональностью и иррациональностью, заботой о себе и заботой о других, самопознанием и самоотрансценденцией, интернальностью и экстернальностью, стремлением изменить мир и его принятием таким, какой он есть. Когнитивная гибкость, открытость новому опыту, осознанность, направленность на самоактуализацию и обретение мудрости видятся условиями, обеспечивающими постоянный поиск золотой середины внутри дихотомий и их интеграцию в единое целое, что и будет знаменовать

достижение психологического благополучия взрослой личности не как временного состояния, но как её неотъемлемого свойства.

Список литературы

1. Борисов Г.И. Личностные ресурсы в период средней (50–59 лет) и поздней (60–70 лет) взрослости и психологическое благополучие личности: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург: УрФУ, 2025. 158 с.
2. Борисова А.Ю. Диспозициональная аутентичность и романтические отношения у женщин юношеского и зрелого возраста // Психологические исследования. 2024. Т. 17. №. 95. DOI 10.54359/ps.v17i95.1597.
3. Бредберн Н. Структура психологического благополучия. Ярославль: Инфа, 2015. 130 с.
4. Касперович В.В., Семёнова Е.М. Психологическое благополучие успешных педагогов и педагогов с трудностями в самореализации // Социальные науки и детство. 2025. Т. 6. №. 3. С. 37–49.
5. Кауфман С.Б. Путь к самоактуализации как раздвинуть границы своих возможностей. Новое понимание иерархии потребностей Маслоу. Москва: Альпина Паблишер, 2021. 528 с.
6. Кошелева Ю.П., Фастова Д.А. Развитие личности: сепарация, личностная зрелость и психологические благополучие // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. №. 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN125.pdf>.
7. Лактионова Е.Б., Колосова А.В. Личностные ресурсы психологического благополучия женщин в юношеском и взрослом возрасте // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. 2023. №. 210. С. 188–203.
8. Манукян В.Р. Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная зрелость и психологическое благополучие в возрасте 18–27 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. №. 3. С. 129–140.
9. Ментальная экология в эпоху социальных вызовов: фокус на коморбидность депрессивных и тревожных расстройств / Д.С. Радионов, А.В. Васильева, Т.А. Караваева, Д.А. Старунская, А.Е. Андрианова // Экология человека. 2024. № 9. С. 635–646.
10. Митрофанова Е.Н. Жизнестойкость и психологическое благополучие студентов // Психологическое благополучие современного человека: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (11 апреля 2018 г.). Т. 1 / под ред. С.А. Водяхи. Екатеринбург: [б. и.], 2018. С. 246–251.
11. Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи / А.Г. Самохвалова, Н.С. Шипова, Е.В. Тихомирова, О.Н. Вишневская // Консультативная психология и психотерапия. 2022. №. 30(1). С. 29–48.
12. Романова Н.М. Связь психологической суверенности и особенностей дисфункциональных отношений в родительской семье у лиц молодежного возраста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2025. Т. 25. №. 3. С. 212–216.
13. Саргсян Э.Э., Усатенко О.Н. Теоретические основы влияния детской психотравмы на психологическое благополучие личности // Международный

- научный журнал «Вектор научной мысли». 2025. №11(28). URL: https://vektornm.ru/files/1128-Kravchuk_Nadezhda_Yurevna_1848.pdf
14. Сыманюк Э.Э., Борисов Г.И. Личностные предикторы психологического благополучия во втором этапе взрослости // Педагогическое образование в России. 2025. №. 3. С. 151–157.
 15. Франкл В. Воля к смыслу. М.: Альпина нон-фикшн, 2022. 228 с.
 16. Фромм Э. Иметь или быть? Москва: АСТ, 2011. 314 с.
 17. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
 18. Шелдон К.М. Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста // Сибирский психологический журнал. 2016. №. 62. С. 7–17.
 19. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 2006. 352 с.
 20. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. №. 55(1). P. 68–78.
 21. The varieties of self-transcendent experience / D.B. Yaden, J. Haidt, R.W. Hood Jr, D.R. Vago, A.B. Newberg // Review of general psychology. 2017. Vol. 21. №. 2. P. 143–160.

Об авторе:

АНДОНИ Александра Ивановна – аспирант, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2), e-mail: andoni.aleksandra.psy@mail.ru

Psychological well-being of an individual in adulthood: individual psychological determinants and socio-cultural factors

A.I. Andoni

Federal State University of Education, Moscow

Presents an analysis of individual psychological and socio-cultural factors of psychological well-being of an individual in adulthood through the prism of the theory of psychosocial development by E. Erickson and the theory of self-determination by E. Deci and R. Ryan. The authors consider psychological well-being as a state of holistic perception and acceptance of one's own life in the past, present and future, determined by a set of psychological personality traits. The leading method in the study of this problem is the theoretical analysis and systematization of domestic and foreign literary sources. The main factor of psychological well-being of an adult personality is the ability to maintain balance and flexibility within the dichotomies of the psyche, the desire to integrate them and achieve balance.

Keywords: *psychological well-being, happiness, life satisfaction, psychological health, factors of psychological well-being, resilience, self-actualization, self-determination, self-trai*

Принято в редакцию: 19.02.2026 г.

Подписано в печать: 13.05.2026 г.

Влияние психодрамы на эмпатические способности и эмоциональный интеллект как профессионально важные качества психолога-консультанта

В.А. Богданова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Охарактеризовано влияние психодрамы на развитие эмпатических способностей и эмоционального интеллекта как профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективность и надежность профессиональной деятельности психолога-консультанта. Объектом исследования выступает профессиональное становление психолога-консультанта, а предметом – психодраматические методы и техники как инструмент этого становления. Цель работы – обосновать эффективность психодрамы как средства формирования профессионально важных качеств специалиста в противовес традиционным когнитивным подходам. Методы исследования – теоретический анализ, синтез и обобщение научных данных. Полученные результаты и их новизна состоят в доказательстве прямой корреляции между участием в психодраматических группах и ростом показателей эмпатии, а также в выявлении механизма трансформации эмпатического дистресса в контролируемый профессиональный навык через процедурное обучение действию. Область применения результатов охватывает программы базовой подготовки, переподготовки и супервизии психологов и консультантов. Предложенная рекомендация – внедрение обязательного модуля «Психодраматический практикум» с преобладанием практической отработки навыков для преодоления разрыва между теоретическим знанием об эмоциях и способностью к их глубокому проживанию в терапии.

Ключевые слова: психодрама, эмпатия, эмоциональный интеллект, профессиональное становление психолога, ролевой обмен, супервизия, профилактика выгорания.

Эффективность профессиональной деятельности психолога-консультанта прямо зависит от уровня развития его эмпатических способностей и эмоционального интеллекта. Для глубокого анализа влияния психодрамы на данные компетенции необходимо прежде всего рассмотреть ключевые понятия, опираясь на определения исследователей.

Термин «психодрама», этимологически восходящий к греческим корням *psyche* («душа») и *drama* («действие»), определяет метод, в котором внутренние процессы материализуются через поступок. Как отмечают Т.В. Соболевская и Е.Н. Ткач, это подход, где сцены разыгрываются «так, как если бы они происходили прямо сейчас», а

структура действий направлена на глубокое понимание и уточнение проблематики протагониста [7, с. 2]. Развивая это определение, Е. Виль-Вильямс с соавторами характеризует психодраму как «метод действия» для исследования внутреннего мира и социальных связей посредством ролевой игры, обладающий широким спектром модификаций – от монодрамы до групповой аналитической психодрамы [1, с. 6].

Ключевая терапевтическая ценность метода, по мнению А.В. Крыловой, заключается в возможности не вербализировать проблему (например, страх), а «проиграть его в безопасном терапевтическом пространстве» [3, с. 1428]. Такой формат обеспечивает катарсис, способствует возникновению инсайта и формирует новые адаптивные модели поведения исключительно через действие. В.В. Нова акцентирует внимание на онтологическом преимуществе психодрамы перед классическим анализом, постулируя, что «слово – это лишь суррогат действия». Автор подчеркивает, что психодрама создает пространство «избыточной реальности», где фантазии и конфликты обретают физическую форму [4, с. 872].

Рассмотренные мнения демонстрируют концептуальное единство в определении психодрамы как метода, где действие первично по отношению к слову, а терапевтический эффект достигается через проживание ситуации «здесь и сейчас». Т.В. Соболевская, Е.Н. Ткач, Е. Виль-Вильямс и А.В. Крылова фокусируются на структурных элементах и механизмах катарсиса, подчеркивая безопасность пространства для проигрывания травм и формирования новых адаптивных моделей. В.В. Нова дополняет эту картину, акцентируя внимание на онтологическом преимуществе психодрамы перед классическим анализом.

Вместе с тем, для целей данного исследования представленные определения требуют смыслового расширения. Если классическая трактовка фокусируется на терапевтическом эффекте для клиента, то в вопросе подготовки специалиста психодраму целесообразно рассматривать прежде всего как высокоточный тренажер профессиональных компетенций. Предлагается дополнить существующий понятийный аппарат положением о том, что психодрама выступает уникальной средой для форсированного развития эмпатии и эмоционального интеллекта самого терапевта. Именно через механизмы ролевого обмена и позицию «вспомогательного Я» специалист получает возможность физиологически проживать спектр чужих эмоциональных состояний, отрабатывая навыки удержания аффектов и расширяя собственный поведенческий репертуар. В итоге метод трансформируется из средства лечения пациента в фундаментальный инструмент настройки личностных ресурсов консультанта, обеспечивая переход от теоретического понимания эмпатии к сформированному навыку глубокого резонирования в реальной практике.

В анализе ниже классические дефиниции эмпатии не приводятся ввиду их устоявшегося характера в научном дискурсе. Фокус смещен на функциональное применение эмпатии в практике консультирования на основе анализа трех работ, что позволяет обозначить проблематику исследования. Ю.С. Егорова трактует эмпатию как целенаправленное, произвольное действие, неразрывно связанное с рефлексией. Взаимодополняемость этих процессов проявляется в том, что рефлексия контролирует глубину погружения, предотвращая эмоциональное слияние с клиентом, тогда как эмпатическое добавление обогащает самопознание специалиста. Проблематика заключается в сложности удержания баланса. Без развитой рефлексии эмпатия утрачивает профессиональный характер и становится фактором дезадаптации психолога [2, с. 360].

А.А. Селезнева проводит разграничение между личностной (врожденной) и профессиональной эмпатией. Ключевой тезис автора состоит в том, что для клинической практики природных задатков недостаточно – эмпатию необходимо формировать как набор технических навыков (распознавание эмоций, регуляция дистанции, безоценочность). Выявленная проблема носит педагогический характер. Традиционная система высшего образования обеспечивает лишь незначительный прирост эмпатии у студентов, что свидетельствует о кризисе методов обучения и необходимости внедрения активных тренинговых форматов [6, с. 403].

Авторы едины во мнении, что эмпатия представляет собой сложный навык, требующий специальной отработки, а не является исключительно даром природы. Центральное противоречие заключается в разрыве между признанием важности эмпатии как действия (Ю.С. Егорова) и отсутствием эффективных методов её формирования в рамках традиционного образования (А.А. Селезнева). Существует дефицит технологий, дающих безопасно проживать и тренировать эмпатические реакции в условиях, приближенных к реальности. Это обосновывает необходимость обращения к психодраме как методу, способному закрыть данный пробел через механизм ролевого проживания и действия.

М.Д. Фисенко, анализируя генезис понятия, акцентирует внимание на принципе единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). В статье эмоциональный интеллект трактуется как интегральное качество, обеспечивающее регулируемую функцию эмоций в мышлении, где эмоция выступает катализатором интеллектуального процесса, а не его помехой [9, с. 2]. Н.И. Щербакова развивает этот подход, определяя эмоциональный интеллект через способность понимать отношения личности, репрезентуемые в эмоциях, и управлять ими на основе интеллектуального синтеза. Ключевой мыслью автора является инструментальность эмоционального

интеллекта через умение применять знания об эмоциях для решения практических задач коммуникации [10, с. 2].

А.М. Пеньков и В.М. Поздняков смещают фокус на прикладное значение эмоционального интеллекта в работе со сложными клиентами. Эмпирически доказано, что успех консультирования коррелирует со способностью психолога к контролю экспрессии и управлению чужими эмоциями. В их трактовке эмоциональный интеллект выступает гарантом сохранения терапевтического альянса через гибкое задействование рационального и эмоционального каналов [5, с. 68]. М.М. Ясенко рассматривает эмоциональный интеллект как критический ресурс профессиональной успешности. Автор подчеркивает, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует формированию доверительных отношений, но выявляет скрытую проблему: чрезмерно выраженный помогающий аспект без должной саморегуляции ведет к декомпенсации и выгоранию из-за излишне близкого восприятия проблем клиентов [11, с. 33].

Обобщение позиций авторов подтверждает ранее выявленную в анализе эмпатии проблему разрыва между важностью личностных компетенций и недостаточностью традиционных когнитивных методов для их реального формирования. Существует консенсус, что эмоциональный интеллект представляет собой динамический навык управления эмоциями, критически необходимый для установления терапевтического альянса и контроля экспрессии, но обнаруживается то же противоречие. Высокие профессиональные требования к гибкости и регуляции вступают в конфликт с ограниченными возможностями вузовской подготовки, обеспечивающей лишь незначительный прирост этих навыков. Подтверждением уязвимости «понимающей», но не «действующей» эмпатии служит вывод М.М. Ясенко о риске профессиональной декомпенсации и выгорания при высоком помогающем аспекте эмоционального интеллекта без должной саморегуляции. Это доказывает, что интеллектуального осознания эмоций недостаточно; необходима отработка навыков действия и регуляции в условиях реального аффективного напряжения.

На основании теоретических положений перейдем к поиску практического подтверждения выявленных противоречий. Ключевой проблемой остается разрыв между важностью эмпатии как произвольного действия и реальной эффективностью методов её формирования в существующей образовательной парадигме. Для систематизации данного вопроса представим краткий обзор традиционных инструментов подготовки психологов (см. табл. 1).

Анализ представленных традиционных методов выявляет их фундаментальную ограниченность в вопросе формирования устойчивых профессиональных компетенций. Лекционные курсы и кейс-стади воздействуют преимущественно на декларативную память, формируя

интеллектуальное понимание эмпатии, но не затрагивая процедурные механизмы поведения. Как отмечает В.В. Нова, знание «как надо» ошибочно принимается за способность «сделать», создавая когнитивно-поведенческий разрыв [4, с. 873]. Вербализация конфликтов и логический анализ ситуаций не обеспечивают немедленной практической проверки новых паттернов в социальной среде. Классические ролевые игры и Т-группы, хотя и имеют элемент действия, часто остаются в рамках условного, сценарного пространства, где эмоциональный фон снижен из-за осознаваемой учебной ситуации, что не позволяет преодолеть защитные механизмы психики и задействовать лимбическую систему, ответственную за автоматизмы и глубокие эмоциональные реакции.

Таблица 1

Традиционные методы развития эмпатии

Метод	Краткая характеристика
Лекционные курсы	Трансляция теоретических моделей и дефиниций. Формирование декларативного знания («что такое») без эмоционального вовлечения
Кейс-стади	Интеллектуальный анализ письменных или видео-случаев «задним числом». Основан на дискурсивном осмыслении, а не проживании ситуации
Ролевые игры	Моделирование типовых ситуаций по сценарию. Часто носят формализованный характер; эмоциональный фон снижен из-за осознаваемой условности
Балинтовские группы	Вербальное обсуждение чувств терапевта и контрпереноса в группе. Фокус смещен на анализ через слово, а не через действие или телесное проживание
Тренинги навыков (Т-группы)	Отработка алгоритмов активного слушания и парафраза. Акцент на внешних поведенческих техниках, что ведет к имитации эмпатии без глубинного резонанса

Недостаточность данных подходов для создания устойчивых нейронных связей эмпатического отклика обусловлена отсутствием эффекта реальности и полноценного ролевого проживания, необходимых для нейропластичности. Традиционные методы апеллируют к неокортексу (зоне логики), тогда как эмпатия как навык требует интеграции с подкорковыми структурами, реагирующими на живой социальный опыт и коллективный аффект. Без механизма физического взаимодействия с ролью, спонтанности «здесь и сейчас» и многосторонней обратной связи, характерных для психодрамы, формируемые навыки остаются поверхностными и легко дезактивируются при столкновении с реальным стрессом. Следовательно, существующая образовательная парадигма способна дать лишь временную имитацию эмпатии, но не обеспечивает того эффекта, который закрепляет новый поведенческий паттерн на уровне физиологии мозга.

Техника «Обмен ролями» заключается в физическом перемещении участника на место партнера (клиента) и воспроизведении его реплик, поз и эмоциональных реакций. Это форсирует переход от когнитивного понимания («я знаю, что он чувствует») к процедурному проживанию («я чувствую это здесь и сейчас»), разрушая эгоцентрическую систему отсчета и формируя глубокую когнитивно-аффективную эмпатию. Техника «Зеркало» предполагает, что участник наблюдает со стороны за тем, как ассистент изображает его собственное поведение. Это дает возможность увидеть свои неосознаваемые проекции и эмоциональные паттерны, развивая способность различать собственные реакции и состояния другого человека. Эффект «Вспомогательного Я» реализуется через принятие участником ролей значимых фигур или внутренних аспектов протагониста, что тренирует гибкость входов в различные эмоциональные состояния и расширяет репертуар эмпатического отклика без потери собственной идентичности.

Психодраматическая сцена решает проблему «эмпатического дистресса» за счет создания структурированного пространства реальности, где сильные аффекты материализуются и ограничиваются рамками роли и времени действия. В отличие от реальной консультации, где эмоции могут захлестывать специалиста, вызывая слияние и потерю дистанции, в психодраме интенсивные переживания локализованы на сцене. Директор (ведущий) контролирует глубину погружения, а команда ассистентов принимает на себя часть эмоциональной нагрузки, выступая буфером. Это дает психологу возможность безопасно контактировать с травматическим материалом, обучаясь выдерживать высокие уровни напряжения без дезорганизации личности.

Благодаря механизму выхода из роли по завершении действия специалист отрабатывает навык быстрого восстановления профессиональной границы. Проживая чужую боль в формате «как если бы», психолог усваивает опыт глубокого резонирования, но одновременно закрепляет нейронный паттерн возвращения в позицию наблюдателя. Исходя из этого, психодрама трансформирует эмпатический дистресс в контролируемый профессиональный инструмент. Способность чувствовать состояние клиента сохраняется, но деструктивное слияние предотвращается за счет четкого разделения «Я-реального» и «Я-ролевого», что обеспечивает устойчивость специалиста в реальной практике. Следовательно, формируется навык осознанной саморегуляции, а не простое подавление эмпатии.

Выявленная недостаточность традиционных когнитивных методов и подтвержденная эффективность психодрамы как инструмента избыточной реальности создают необходимую базу для рассмотрения механизмов развития эмоционального интеллекта. Если классические подходы формируют лишь декларативное знание об эмоциях, то психодраматическая работа обеспечивает процедурное усвоение навыков

через непосредственное действие и проживание. Переход от теоретического понимания к практическому владению эмоциональным интеллектом происходит за счет того, что сцена становится полигоном для отработки всех ключевых компонентов интеллекта в условиях высокого эмоционального напряжения, но в безопасной среде «как если бы».

В процессе психодраматической работы восприятие и идентификация эмоций трансформируются из пассивного наблюдения в активное сканирование. Участник вынужден считывать микровыражения, интонации и телесные зажимы партнеров в реальном времени, чтобы адекватно реагировать на сцене. Это тренирует точность дифференциации собственных и чужих аффективных состояний, устраняя проективные искажения. Одновременно происходит углубленное понимание причинно-следственных связей. Разыгрывание сюжета дает возможность визуально и чувственно отследить генезис эмоции, увидеть триггеры и динамику развития конфликта, что недоступно при вербальном пересказе. Участник осознает скрытые мотивы и логику поведения не умозрительно, а через проживание последовательности событий.

Ключевым результатом становится развитие навыка управления эмоциями и саморегуляции. Психодрама предоставляет уникальную возможность многократного повторения сложных ситуаций, где специалист учится модулировать интенсивность аффекта, переключаться между ролями и сохранять функциональность в условиях стресса. Механизм «стоп-кадра» и обратная связь от группы дают возможность корректировать деструктивные реакции и закреплять новые, адаптивные паттерны поведения. Так психодрама интегрирует все компоненты эмоционального интеллекта в единый действенный навык, обеспечивая переход от осознания эмоции к конструктивному управлению ею в профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ демонстрирует фундаментальное преимущество психодрамы перед традиционными методами обучения, обеспечивающими лишь фрагментарное развитие отдельных навыков. В отличие от лекционных курсов или классических игр, воздействующих преимущественно на когнитивный компонент, психодрама окажет интегральное влияние на все структурные элементы эмоционального интеллекта одновременно: восприятие, понимание, использование и управление эмоциями. Ожидается, что синхронная активация когнитивных, эмоциональных и поведенческих каналов в процессе действия сформирует устойчивые нейронные связи, обеспечивая целостность профессионального реагирования и высокую адаптивность специалиста в консультативных ситуациях, чего невозможно достичь при раздельном применении компетенций.

Интеграция полученных навыков в практическую деятельность осуществляется через механизм переноса процедурного опыта из

учебной ситуации в реальную консультацию. Для заполнения выявленного пробела в подготовке кадров рекомендуется внедрение в программы непрерывного образования обязательного модуля «Психодраматический практикум» с пропорцией 40% практического действия против 60% теории. Обоснованность данного формата заключается в необходимости формирования процедурной памяти, которая невозможна при пассивном усвоении информации. Только физическое проживание ситуаций создает устойчивые нейронные связи эмпатического отклика. Реализация модуля предполагает проведение регулярных интенсивов с проигрыванием сложных клинических случаев, где участники последовательно меняют роли терапевта, клиента и ассистентов, что гарантирует безопасную отработку навыков управления чужими эмоциями до начала самостоятельной практики.

Закключение. Проведенный анализ подтверждает прямую корреляцию между систематическим участием в психодраматических группах и статистически значимым ростом показателей эмпатии и эмоционального интеллекта у специалистов. Таким образом, эмпатия и эмоциональный интеллект выступают не просто личностными характеристиками, а системообразующими компонентами профессиональной компетентности психолога-консультанта, определяющими успешность реализации его трудовых функций и устойчивость к профессиональным стресс-факторам. В отличие от традиционных когнитивных методов, психодрама обеспечивает формирование устойчивых нейронных связей за счет механизма обучения через действие, давая переводить знания об эмоциях в реальные навыки распознавания, понимания и регуляции аффективных состояний в условиях высокого напряжения.

Список литературы

1. Виль-Вильямс Е., Фисун Е., Кисельникова Н., Максимова Р., Ломтева Н. Самораскрытие специалиста. Где, Как, Когда, Для чего нужна эта техника? // Психология и психотерапия семьи. 2024. № 1. С. 5–11.
2. Егорова Ю.С. Взаимосвязь эмпатии и рефлексии и ее влияние на профессиональную деятельность психолога // Вестник науки. 2025. № 9 (90). С. 354–363.
3. Крылова А.В. Феномен страха: многомерный анализ механизмов, понятий и психотерапевтических подходов // Вестник науки. 2026. № 1 (94). С. 1419–1431.
4. Нова В.В. Почему изменения «умирают» в кабинете: преимущество групповой терапии в процессе трансформации поведения // Вестник науки. 2026. № 1 (94). С. 869–876.
5. Пеньков А.М., Поздняков В.М. Эмоциональный интеллект и эмпатические способности психолога-консультанта в работе с проблемными семьями // Гаудеамус. 2023. № 4. С. 60–70.

6. Селезнева А.А. Важная роль эмпатии для студентов, обучающихся по специальности «клиническая психология» // Проблемы современного педагогического образования. 2025. С. 402–405.
7. Соболевская Т.В., Ткач Е.Н. Потенциал психодраматических методов в работе по преодолению межличностных трудностей студентов в образовательном пространстве университета // Ученые заметки ТОГУ. 2024. № 2. С. 1–6.
8. Тенюшев Б.И. Психотехнологии в практике. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2022. 128 с.
9. Фисенко М.Д. Предпосылки исследований эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 11 (137). С. 1–3.
10. Щербакова Н.И. Эмоциональный интеллект: основные определения и подходы к изучению в отечественной психологии // Проблемы современной науки и образования. 2024. С. 1–2.
11. Ясененко М.М. Эмоциональный интеллект как ресурс в обеспечении профессиональной успешности психологов // Universum: психология и образование. 2023. № 8 (110). С. 29–34.

Об авторе:

БОГДАНОВА Виктория Александровна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: vbogdadis@gmail.com, Spin-код: 9559-3963, ORCID: 0009-0000-1800-9474

The influence of psychodrama on the empathic abilities of a psychologist (consultant) and emotional intelligence in his work

V.A. Bogdanova

Tver State University, Tver

The influence of psychodrama on the development of empathic abilities and emotional intelligence qualities essential for the effectiveness and reliability of a counseling psychologist's professional practice is characterized. The object of the study is the professional development of a counseling psychologist; the subject is psychodramatic methods and techniques as a tool for this development. The novelty lies in demonstrating a direct correlation between participation in psychodrama groups and increased empathy, and in identifying the mechanism for transforming empathic distress into a controllable professional skill through procedural learning. The results are applicable in training, retraining, and supervision programs. The introduction of a mandatory «Psychodrama Workshop» module with a predominance of practical skills development is recommended.

Keywords: *psychodrama, empathy, emotional intelligence, professional development of a psychologist, role exchange, supervision, burnout prevention.*

Принято в редакцию: 06.04.2026 г.

- 208 - Подписано в печать: 14.09.2026 г.

Педагогический потенциал отечественной православной литературы: идеи, традиции, принципы

П.П. Дубяго

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь;
МОУ СОШ № 53, г. Тверь

Раскрыт педагогический потенциал отечественной православной литературы, представлена структура анализируемого феномена, включающая педагогические идеи, исторически сложившиеся православные традиции и ключевые принципы (христоцентричность, эклесиоцентричность, нравственно-педагогический аскетизм). Обосновано, что православная литература, опираясь на догматические и канонические нормы, представляет собой целостную мировоззренческую систему, характеризующуюся педагогическим потенциалом духовно-нравственного воспитания растущего человека в современных социокультурных обстоятельствах

Ключевые слова: православная литература, духовно-нравственное воспитание, православные традиции, педагогические идеи, христианская антропология, христоцентричность, эклесиоцентричность, нравственно-педагогический аскетизм.

Введение

Возникновение и развитие отечественной педагогической мысли и образовательной практики связаны с корпусом текстов, которые образуют понятийное поле православной литературы. На протяжении долгого исторического пути, от Крещения Руси до крупных секулярных перемен начала XX века, именно христианское миропонимание определяло аксиологическую основу воспитания подрастающего поколения. Современные геополитические и социокультурные вызовы актуализируют обращение к традиционным отечественным духовно-нравственным ценностям, приоритет которых в формировании мировоззрения личности обозначен сегодня государственной стратегией [19]. В данном контексте обращение к педагогическому потенциалу православной литературы является значимой задачей в процессе переосмысления теоретико-методологического понимания духовно-нравственного воспитания в переживаемой действительности.

Для корректной оценки педагогического потенциала требуется определить понятийные границы собственно феномена «православная литература». Традиционно в этот феномен включаются тексты Священного Писания, Предание (патристические труды, жития святых), богословские трактаты, а также художественная, образовательная и

научная литература, предметно пересекающаяся с религиозной тематикой. Так, С.Ю. Дивногорцева, формулируя комплекс источников православной педагогической мысли, выделяет сборники поучений, летописные своды, антропологические и культурологические концепции русских религиозных философов, фундаментом для которых послужила святоотеческая мысль [4, с. 22]. Опираясь на этот исторический базис и учитывая академические требования эпохи, современные исследователи формируют труды, составляющие фактологическую основу для герменевтического прочтения заключенных в православной литературе педагогических смыслов.

Педагогический потенциал отечественной православной словесности обоснованно рассматривать с опорой на христианскую антропологию, поскольку в ней человек понимается в неразрывном единстве духа, души и тела. Такой подход определяет комплексный характер проблемы педагогической интерпретации концептов и содержательных смыслов православных текстов. Следовательно, необходимо последовательно рассмотреть базовые педагогические идеи, сложившиеся православно-педагогические традиции и основополагающие принципы православного воспитания.

Педагогические идеи как смысловое ядро православных текстов

Критерии, по которым в отечественном контексте определяется православная литература, по преимуществу совпадают с теми же маркерами в любой другой юрисдикции Вселенского Православия. Своеобразие проявляется, в основном, в практической стороне церковной деятельности. Здесь региональные особенности, государственный строй и историко-культурные образцы создают особую картину отношений религии и общества. Часть своей социальной работы Церковь неизбежно приспосабливает к местным условиям. Делает она это до тех пор, пока такая адаптация не расходится с ее строгим догматическим и каноническим строем.

Первоисточником и безусловным авторитетом для концептуально-педагогического осмысления потенциала православной литературы выступают библейские тексты. Исследуя богословие как научную дисциплину с позиции современного методологического знания, О.А. Польсков определяет Священное Писание как ядро богословского метода. Следующим, более широким концентром, по мысли исследователя, является Священное Предание, фиксирующее соотнесение изучаемого явления с непрерывной религиозной традицией [15, с. 97].

Собственно педагогические идеи рельефно обозначаются уже в текстах Ветхого Завета, обращенные к широкому кругу единоверцев и содержащие непосредственные указания, направленные на воспитание юношества. Характерный примером является книга Притч Соломоновых, в которой собраны наставления о сыновнем послушании, об усердии в учении, а также требования, касающиеся воздержания от разрушительных страстей и привычек [6, с. 29]. Параллельно в

ветхозаветных текстах формируются концепты родительской педагогики, что очевидно определялось в это время исключительной ролью семьи в воспитании растущего человека.

Парадигмой учительства пронизан и Новозаветный массив текстов. Так, собственно терминология Евангелия, где Иисус Христос называет последователей учениками, задает педагогический вектор христианской литературной мысли. Апостольские послания в свою очередь не ограничиваются только трансляцией вероучительных истин, а представляют, по существу, методические ориентиры активного приобщения человека к духовным смыслам. Следовательно, сущность христианского наставничества заключалась в становлении из ученика нового наставника, способного к просветительскому служению и формированию духовного опыта уже у своих учеников [6, с. 32]. Именно такой подход позволяет ряду исследователей оперировать концептом «панпедагогизм христианства». В данном контексте обоснованно утверждать, что непрерывное образование возможно через постоянное духовное наставничество, а также самосовершенствование [1, с. 449].

Церковью наставничество, как правило, возлагается на клириков: епископов и пресвитеров. И здесь особого внимания требует 64-е правило Трулльского Собора, запрещающее мирянам «учить перед народом и брать на себя учительское достоинство» [16, с. 552–554]. Из-за поверхностного восприятия этого канона может возникнуть предположение о том, что миряне должны быть полностью устранены из образовательного процесса. Однако известный канонист священноисповедник Никодим (Милаш) трактует иной смысл обозначенного канона. Церковная иерархия, – подчеркивает он, – никогда не считала посягательством на свои права деятельность благочестивых ученых мирян в школах или главенство родителей в процессе семейного воспитания, поскольку цель такой деятельности заключалась в укоренении подопечных в христианском учении [16, с. 454]. Такое понимание канонических рамок открывает широкий простор для выявления и применения педагогического потенциала православных на разных уровнях социализации молодого поколения.

Педагогический контекст православных традиций

Идеи, заложенные в Священном Писании, неизбежно нуждались в историческом воплощении, что и стало условием формирования церковных традиций, которые в процессе духовного воспитания являются его уникальным методологическим источником. Протоиерей Геннадий Егоров подчеркивает, что православные педагогические смыслы выводятся не только из догматики, а рождаются из многовекового опыта аскетической практики [7]. Церковь формировала этот опыт веками, проверяя его на жизнеспособность в самых разных исторических условиях.

В русле рассматриваемой в статье проблемы значимой является позиция, которую занимает Архимандрит Георгий (Шестун). Для него

православные традиции являют собой выражение Божественного через человеческие средства. При этом культурно-исторический уклад общества он называет светским компонентом. Именно на его основе строится нравственное воспитание и социализация личности [3]. Учитывая тысячелетнюю историю формирования православного наследия в нашей стране, связь веры и культуры становится определяющей. Обращение к этим традициям обеспечивает возможность использования педагогического потенциала православной мысли в практике современного воспитания.

В общие церковные установления органично включен личный опыт, например, он присутствует в житиях святых, патериках и поучениях. В этих текстах немало примеров, которые можно назвать поучительными. Так, протоиерей Борис Ничипоров, рассуждая о мере в воспитании, обращается к известному случаю из жизни преподобного Антония Великого. Святой сравнивал чрезмерное духовное напряжение с излишне натянутой тетивой лука, которая от усилия непременно разорвется [12]. Такие образы способствуют пониманию сложной по содержанию и изложению аскетики для подрастающего поколения, поскольку они сопровождают отвлеченное нравоучение наглядными жизненными примерами.

Традиционным для православных текстов является обращение к проблеме воспитания в контексте условий жизни человека в обществе. Поэтому парадигма христианского образования не ограничена рамками книжного обучения, которое органично дополняется погружением в практическую жизнь Церкви, участием в ее Таинствах. постижение святоотеческой мысли, как замечал преподаватель Московской духовной академии А.И. Сидоров, требует от человека личного стремления к святости и соблюдения хотя бы базовых аскетических норм [18, с. 80]. Без этого теория остается абстрактным текстом, познание которого не находит эмоционального отклика во внутреннем мире человека.

Эта мысль рельефно представлена в религиозно-педагогическом наследии В.В. Зеньковского, трактовавшего приобщение растущего человека к православным традициям педагогией воцерковления [9, с. 28]. Поэтому обоснованным является утверждение, что постижение православных традиций в непосредственном личном опыте обеспечивает результат, достижение которого невозможно только одним рациональным объяснением сущности православия. Э.Л. Миронова в своем учебном пособии приводит концептуальный по своему смыслу тезис епископа Александра (Семенова-Тян-Шанского), утверждавшего, что познать Церковь можно, только находясь внутри нее [11, с. 5]. Вера здесь выступает как глубокое внутреннее усвоение, недоступное внешним чувствам или одному только рассудку. И это требование в равной степени относится как к воспитаннику, так и к самому наставнику, чей личный пример становится главным инструментом воспитания.

Принципы православного воспитания

Исследователи из многообразия церковных установлений выводят общие для всех источников православной педагогической мысли фундаментальные положения, которые по существу обоснованно рассматривать в качестве православно-педагогических принципов. Так, Е.Д. Прокошева, систематизируя труды предшественников, фокусирует внимание на таких принципах как христоцентричность и еkkлeсиоцентричность. Идея христоцентричности естественно вытекает из библейского учения о Боге как источнике всякого бытия [17]. Поскольку Иисус Христос является смысловым и структурообразующим центром всего вероучения, то и воспитание понимается как становление человека по образу Божию [11, с. 6]. Следовательно, образ Божий присущ каждому человеку, даже если он сам этого не осознает. Охарактеризованный догмат принципиально отличает христианский концепт воспитания от всех других концептуально-воспитательных построений.

В православных текстах основным смыслом воспитания является идея спасения. Проблема спасения диктует единую, иерархически заданную цель педагогической деятельности, заключающейся, по определению С. Ю. Дивногорцевой, в подготовке растущего человека к вечной жизни [5]. Протоиерей Евгений Шестун указывает на религиозно-мистический характер цели православного образования, замечая при этом, что религия не выполняет терапевтическую функцию для психики. На пути божественного преображения человека происходит нечто большее, а именно, его исцеление от духовных недугов, которые в богословии называются страстями [2, с. 232].

Особенным отличием христианского учения о воспитании является его антропоцентричность. По сравнению с гуманизмом, постулирующим принятие любых человеческих качеств, христианская догматика исходит из того, что естество поражено первородным грехом и требует исправления. Социальная концепция Русской Православной Церкви, например, указывает на риск помрачения образа Божия в человеке из-за ложного, свободного самоопределения [13]. Поэтому борьба с грехом становится нравственным долгом в процессе всей жизнедеятельности человека, что детерминирует непрерывность православно-педагогического процесса.

Христоцентричность неразрывно связана с еkkлeсиоцентричностью [17]. Христианское образование, как отмечалось выше, неотделимо от церковной жизни, поэтому требует признания догматов, соблюдения канонов, участия в Таинствах. В этом заключается уникальное отличие православной педагогики от светских учений или идей тех деноминаций, которые отвергают иерархическую структуру и обрядность.

Ключевую роль в христианской антропологии играет категория свободы. Этот термин в данном контексте многогранен. В секулярном мире атрибуты свободы часто тождественны грехам в христианском понимании. Свобода в Церкви являет собой внутреннюю свободу от греха, а не общественно-политический статус. Архимандрит Платон

(Игумнов) сформулировал это предельно точно: переступая границы нравственно недозволенного, человек теряет дар духовной свободы и становится рабом страстей [14, с. 123]. Педагогическое обоснование разграничения осознанной свободы и разрушительной вседозволенности является перспективным направлением исследований в контексте современных вызовов.

Наряду с общими догматическими началами, педагогический потенциал православных текстов отличается рельефно обозначенным вниманием к растущему человеку. В сравнении со многими древними верованиями христианство выделяется особым, бережным отношением к детям. Евангельские слова «таковых есть Царство Небесное» (Мф. 19:14) задают здесь главный тон. Дети понимаются как образец чистоты, еще не утративший врожденные добродетели, вместе с тем, сопровождаемые риском пороков, детерминированных первородным грехом. Поэтому миссия православного педагога состоит в определении равновесия между глубоким уважением к личности ребенка и строгой профилактикой проявления возможных негативных наклонностей [17].

Важно не забывать, что наставник и ученик являются мыслящими субъектами, носителями образа Божия. Это порождает объективную необходимость приоритета диалогичности воспитательного процесса, которая достигается через взаимную христианскую любовь, которая «никогда не перестает».

В связи с этим, важно обратиться к принципу нравственно-педагогического аскетизма, предполагающего соответствующую требовательность педагога прежде всего к самому себе [8]. Наставник призван стать ярким живым примером для своих воспитанников. Первоосновы этого концепта заключены в евангельских словах: «кто хочет между вами быть первым, да будет вам рабом» (Мф. 20:27). Идеал такого наставника воплощен в многочисленных примерах жизнедеятельности русских святых.

Распространение православных идей воспитания сегодня не ограничивается пространством Церкви и учреждаемых ею образовательных и воспитательных организаций. Церковь находится в постоянном взаимодействии с обществом, православные идеи интегрируются в гуманитарную и естественно-научную сферы образования, если это не противоречит заповедям [13].

Следовательно, православные идеи характеризуются педагогическим потенциалом, который отвечает перспективным запросам со стороны современной системы отечественного воспитания, в таких его направлениях, как патриотическое воспитание, формирование российской идентичности, развитие воспитательного потенциала института семьи. Жития святых, укорененные в отечественной культуре, служат великолепными образцами достижения результатов в этих сферах жизнедеятельности современного человека.

Заключение

Исходя из вышеизложенного, будет вполне верным высказать декларативное замечание: православные идеи воспитания являются целостной, основанной на догматических представлениях и длительно поддерживаемых традициях системой. Ее постулаты опираются на Священное Писание, святоотеческие труды, церковные каноны и непосредственный опыт богослужения. Отечественная православная литература представляет собой верифицированную веками систему, содержащую ценностно-смысловые ориентиры воспитания, востребованные современным социумом.

Список литературы

1. Безрогов В. Г., Пичугина В. К. Обучение как обращение в античной и христианской традиции // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19. №. 4. С. 448–452.
2. Георгий (Шестун), архим. Православная педагогика: учебное пособие. М.: Про-Пресс, 2001. 576 с.
3. Георгий (Шестун), игум. Онтологическое основание педагогики в православной традиции. // Образовательный портал Слово [Электронный ресурс]. URL: <https://portal-slovo.ru/pedagogy/37894.php> (дата обращения: 27.09.2026).
4. Дивногорцева С.Ю. Историко-теоретический анализ православной педагогической культуры в России: автореф. дис. ... доктора пед. наук. М., 2011. 42 с.
5. Дивногорцева С.Ю. Православная педагогическая культура России // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 1 (20). С. 71–80.
6. Добыкин Д.Г. Наставник и наставничество в Священном Писании // Традиционные ценности и современный мир: материалы конференции. СПб., 2012. С. 28–32.
7. Егоров Г.В. Православная антропология как мировоззренческая основа проектирования образовательной среды // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сборник научных статей / отв. ред. И.В. Егоров, Л.Б. Филонов. СПб.: НИЦ АРТ, 2014. Т. 4. С. 8–27.
8. Зелененко А., прот. О концепции православной педагогики и ее основополагающих принципах // Православный портал «Азбука веры» [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/deti/o-kontseptsii-pravoslavnoj-pedagogiki-i-eeosnovopolagayushhih-printsipah-prot-aleksandr-zelenenko> (дата обращения: 27.09.2026).
9. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. 273 с.
10. Киприан Карфагенский, сщмч. Творения святого священномученика Киприана, епископа Карфагенского. 2-е изд. Киев: Тип. Г.Т. Корчак-Новицкого, 1891. Ч. 1: Письма. 414 с.
11. Миронова Э. Л. Основы православной педагогики: учебное пособие. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2020. 72 с.
12. Ничипоров Б., прот. Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. М.: Отдел религиозного образования и катехизации Московского Патриархата, 1994. №1. Электронный ресурс: URL <https://azbyka.ru/deti/printsipy-hristianskoj->

pedagogiki-i-nravstvennoe-vospitanie-russkih-detej-prot-boris-nichiporov (дата обращения 27.09.2026)

13. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви [Электронный ресурс]. М.: Изд-во Московской Патриархии, 2018. URL: <https://patriarchia.ru/article/105101> (дата обращения: 22.09.2026).
14. Платон (Игумнов), архим. Православное нравственное богословие. Сергиев Посад: СТСЛ; М.: Круглый стол по религ. образованию в Рус. Православ. церкви. 1994. 240 с.
15. Польсков К.О. К вопросу о научном богословском методе // Вопросы философии. М., 2010. № 7. С. 93–101.
16. Правила Православной Церкви с толкованиями Никодима, епископа Далматинско-Истрийского. СПб: Типография М. Меркушева, 1911. Т. I. 635 с.
17. Прокошева Е.Д. К вопросу о системе принципов в православной педагогике // Теория и практика общественного развития. 2014. №. 7. С. 44–46.
18. Сидоров А.И. Узкий путь святоотеческого богословия (Два патрологические этюда) // Диакрисис. 2019. № 2 (2). С. 79–97.
19. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 27.09.2026).

Об авторе:

ДУБЯГО Павел Петрович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); учитель истории и обществознания, МОУ СОШ № 53, г. Тверь (170041, г. Тверь, ул. Зинаиды Коноплянниковой, д. 22а), e-mail: pasha.dubyago@mail.ru

Pedagogical potential of domestic orthodox literature: ideas, traditions, principles

P.P. Dubyago

Tver State University, Tver;
Secondary School № 53, Tver

The pedagogical potential of domestic Orthodox literature is explored, and the structure of the phenomenon under analysis is presented, encompassing pedagogical ideas, historically established Orthodox traditions, and key principles (Christocentrism, ecclesiocentrism, and moral-pedagogical asceticism). It is argued that Orthodox literature, grounded in dogmatic and canonical norms, constitutes a holistic worldview system characterized by pedagogical potential for the spiritual and moral upbringing of the developing individual within contemporary sociocultural contexts.

Keywords: *Orthodox literature, spiritual and moral upbringing, Orthodox traditions, pedagogical ideas, Christian anthropology, Christocentrism, ecclesiocentrism, moral-pedagogical asceticism.*

Принято в редакцию: 11.02.2026 г.
Подписано в печать: 25.05.2026 г.

Организационно-содержательная модель пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе

Е.А. Кучина

ГБОУ «РЦШО «Завидово», Тверская область, Конаковский муниципальный округ, д. Мокшино

Обоснована актуальность разработки организационно-содержательной модели пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе. Раскрыты компоненты модели (целевой, содержательный, структурно-деятельностный, оценочно-результативный, рефлексивный), комплекс принципов ее реализации (системности, культуросообразности, аксиологичности, природосообразности, человекообразности, непрерывности, интегративности, полисубъектности, цифрового педагогического наблюдения) и критерии эффективности в организационном и субъектном аспектах. Модель направлена на обеспечивает преемственность («бесшовность») процесса профессионального самоопределения.

Ключевые слова: пропедевтика профессионального самоопределения, непрерывное профессиональное самоопределение, организационно-содержательная модель, обучающиеся 1–5 классов, преемственность, «бесшовность» перехода, метапредметные УУД, умение учиться.

Современный этап общественного развития характеризуется кардинальной трансформацией привычных форм деятельности и социальных практик под влиянием стремительного развития технологий искусственного интеллекта и цифровизации. В этих условиях многие виды деятельности либо полностью исчезают, либо претерпевают фундаментальные изменения, что порождает беспрецедентный уровень неопределённости жизненных и образовательных траекторий для нынешнего поколения обучающихся. Одновременно с этим, в условиях курса на достижение технологического суверенитета, перед системой образования встаёт стратегическая задача подготовки не просто функционально грамотного выпускника, а личности, способной к гибкой навигации в быстро меняющейся социальной реальности, к непрерывному обновлению компетенций и осознанному конструированию индивидуальных образовательных маршрутов на протяжении всей жизни. Данные обстоятельства актуализируют поиск новых подходов к сопровождению самоопределения обучающихся, смещающих фокус с выбора конкретной сферы приложения сил на

формирование метакомпетенций и субъектной позиции, позволяющих эффективно адаптироваться к будущим трансформациям. Как отмечают С.Н. Чистякова и Н.Ф. Родичев, профессиональное самоопределение представляет собой не разовый акт выбора профессии, а «динамичный процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности, – начиная с дошкольного возраста» [22, с. 124]. Однако анализ современной образовательной практики показывает, что работа по сопровождению самоопределения в общеобразовательных школах адресована преимущественно обучающимся 6–11 классов [11], оставляя без системного внимания пропедевтический этап 1–5 классов, на котором закладывается фундамент для успешного самоопределения в условиях высокой турбулентности социальной среды. С.Н. Чистякова квалифицирует этап обучения как пропедевтический, то есть подготовительный, предшествующий этапам предпрофильного и профильного обучения [21]. При этом следует отметить, что наблюдается существенный дефицит теоретического и методического обеспечения периода обучения в 1–5 классах в части рассматриваемой нами проблемы пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения. В отличие от последующих уровней образования, где профессиональное самоопределение предполагает осознанный выбор, рефлексию профессиональных предпочтений и проектирование карьерных траекторий, пропедевтический этап решает принципиально иные задачи. Его содержание составляет не подготовка к конкретному профессиональному выбору, а формирование фундаментальной основы для будущего самоопределения, включающей первичные представления о сферах трудовой деятельности, позитивное эмоционально-ценностное отношение к различным профессиям и их социальной значимости, становление «умения учиться» как базовой метакомпетенции, развитие метапредметных и личностных универсальных учебных действий, формирование элементарных навыков самонаблюдения и рефлексии собственных интересов и склонностей.

Таким образом, пропедевтический этап в русле рассматриваемой проблемы профессионального самоопределения носит системообразующий характер, поскольку именно в это время закладываются универсальные механизмы познания, рефлексии и деятельности, которые будут востребованы на всех последующих этапах образования и профессиональной карьеры. В связи с этим возникает объективная необходимость в разработке целостной организационно-содержательной модели пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся 1–5 классов, которая бы обеспечивала преемственность процесса профессионального самоопределения на всех уровнях образования, в частности, при переходе с уровня начального на уровень основного общего образования.

Методологической основой разработки организационно-содержательной модели пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе послужили фундаментальные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского о роли обучения в психическом развитии ребёнка [7], теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина [23] и В.В. Давыдова [238], а также современные концепции профессионального становления личности Е.А. Климова [239], Н.С. Пряжникова [15], С.Н. Чистяковой [22], нормативно-правовые акты, регламентирующие организацию сопровождения профессионального самоопределения в общеобразовательных организациях.

Рассматриваемая модель пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе (см. рис. 1) отвечает возрастной специфике профессионального самоопределения на этапе начального общего образования, не допускающей механического переноса педагогических закономерностей, выявленных для подросткового возраста. Кроме этого, организационно-содержательная модель пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе обеспечивает целостный, непрерывный, теоретически обоснованный педагогический процесс, являясь элементом, встроенным в профориентационную систему школы [10].

Этап	Подготовительный			Опытно-экспериментальный			Обобщающий	
Компонент	Целевой	Содержательный	Структурно-деятельностный		Оценочно-результативный		Рефлексивный	
			(Констатирующий этап ОЭР)	(Формирующий этап ОЭР)	(Контрольный этап ОЭР)			
Период	1 – 2 класс		Сентябрь 3 класса – апрель 4 класса			Май 4 класса	Май 5 класса	
Аспект	Организационный				Субъектный			
Показатель	Для обучающихся	Для родителей	Для педагогов	Для партнеров	Для обучающихся	Для родителей	Для педагогов	Для партнеров

Рис. 1. Организационно-содержательная модель пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе (1–5 класс)

Целевой компонент организационно-содержательной модели выполняет системообразующую функцию, задавая стратегический вектор пропедевтической деятельности и определяя иерархию целей на всех этапах её реализации. Он конституирует направленность процесса, обуславливая отбор содержания, методов и организационных форм, а также интегрируя все остальные структурные элементы модели в единую, внутренне согласованную систему, ориентированную на

формирование у обучающихся 1–5 классов субъектной позиции по отношению к миру труда и развитие «умения учиться» как фундаментальной метакомпетенции.

Созданная модель ориентирована на решение следующих задач: обоснование этапности реализации педагогической деятельности (подготовительный, опытно-экспериментальный и обобщающий этапы); систематизация компонентной структуры пропедевтического процесса (целевой, содержательный, структурно-деятельностный, оценочно-результативный, рефлексивный компоненты); установление закономерных связей между выделенными компонентами, обеспечивающих целостность и результативность процесса; дифференциация организационного и субъектного аспектов на каждом этапе, что позволяет одновременно проектировать внешние педагогические условия (организацию среды, ресурсное обеспечение) и отслеживать внутренние личностные изменения обучающегося (развитие субъектной позиции, метапредметных и личностных УУД).

Организационно-содержательная модель реализуется на трёх последовательных этапах: подготовительном (1–2 классы), опытно-экспериментальном (3–4 классы), обобщающем (5 класс).

Организационно-содержательная модель включает пять взаимосвязанных компонентов: целевой компонент, определяющий цель и задачи пропедевтической деятельности; содержательный компонент, раскрывающий содержание пропедевтической работы и включающий три взаимосвязанных направления (актуализация ценностей и значимых личностных качеств, формирующих внутреннюю мотивационную основу выбора; диагностика возможностей, интересов и способностей обучающихся, позволяющая фиксировать динамику развития и определять зону ближайшего развития; информирование о мире профессий, обеспечивающее формирование реалистичных и вариативных профессиональных представлений); структурно-деятельностный компонент, определяющий этапность реализации модели и формы организации деятельности; оценочно-результативный компонент, включающий критерии и показатели эффективности пропедевтической работы в организационном и субъектном аспектах; рефлексивный компонент, обеспечивающий осмысление и оценку результатов пропедевтической работы, обратную связь между всеми участниками образовательного процесса (обучающимися, родителями, педагогами, социальными партнёрами).

Предложенная дифференциация организационного и субъектного аспектов организационно-содержательной модели позволяет обеспечить комплексный учёт как внешних педагогических условий, так и внутренних личностных изменений. Организационный аспект фиксирует внешний контур педагогического процесса, аккумулируя создание педагогических условий, ресурсное обеспечение и управленческие

решения, и репрезентирует педагогическую деятельность как объект проектирования и управления. Субъектный аспект акцентирует внутреннюю динамику: личностные изменения обучающегося, становление его субъектной позиции, присвоение культурного опыта, а также отражает полисубъектный характер взаимодействия, предполагающий активную позицию всех участников образовательных отношений и социальных партнёров, заинтересованных в перспективном профессиональном самоопределении обучающегося.

Данное разведение аспектов согласуется с позицией Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, утверждающих, что педагогическое исследование должно одновременно учитывать внешние (организационно-педагогические) условия и внутренние (личностные) изменения, поскольку только в их единстве достигаются образовательные цели [24]. М.М. Поташник также подчёркивает, что управление образовательным процессом должно быть ориентировано на создание оптимальных условий для развития личности каждого ребёнка, а эффективность управления определяется личностными результатами обучающихся [14].

Эффективность пропедевтической подготовки обучающихся к осознанному профессиональному выбору в значительной мере определяется соблюдением системы принципов, на которых строится соответствующая деятельность. В ходе исследования был проведён анализ научных трудов ведущих отечественных специалистов в области профессиональной ориентации обучающихся различных возрастных групп (М.В. Антоновой [1, 2, 3, 4], В.И. Блинова [5], С.Н. Васенкина [6], Е.А. Климова [9], Н.Н. Новиковой [23], Н.С. Пряхникова [15], Г.В. Резапкиной [16], И.С. Сергеева [18], С.Н. Чистяковой) [19, 20], а также обобщение существующей практики профориентационной работы в школе на всех уровнях общего образования, дополненное собственными наблюдениями за обучающимися 1–5 классов.

Это позволило выделить комплекс принципов, применимых на пропедевтическом этапе и учитывающих их возрастные особенности: *принцип системности*, позволяющий обеспечить единство целей и скоординированности действий всех заинтересованных сторон (педагогов, родителей, социальных партнёров); *принцип культуросообразности*, с помощью которого педагогического сопровождение профессионального самоопределения происходит с учётом культурных, исторических и региональных особенностей; *принцип аксиологичности*, позволяющий формировать у обучающихся системы ценностных отношений к миру труда и профессиям; *принцип природосообразности*, дающий возможность учитывать возрастные особенности и ведущей деятельности младших школьников; *принцип человекообразности*, создающий условия для самопознания и саморазвития ребёнка; *принцип непрерывности*, обеспечивающий преемственность целей, содержания и методов между уровнями

образования; *принцип интегративности*, подразумевающий включение компонента, связанного с профессиональным самоопределением, в содержание всех учебных предметов, внеурочной деятельности и дополнительного образования; *принцип полисубъектности*, учитывающий признание множественности субъектов влияния на процесс профессионального самоопределения (педагоги, родители, сверстники, психологи, социальные партнёры); *принцип цифрового педагогического наблюдения*, использующий цифровой след обучающегося для лонгитюдного мониторинга развития склонностей и компетенций без директивного вмешательства.

Теоретико-методологическая платформа реализации разработанной организационно-содержательной модели, представленная обоснованным выше комплексом принципов, предопределила выбор научных подходов, выступающих в качестве стратегических ориентиров. Приоритетное значение в рамках настоящей работы приобрели личностно ориентированный, практико-ориентированный и системный подходы, каждый из которых вносит специфический вклад в достижение поставленных целей.

Реализация разработанной модели предполагает соблюдение комплекса взаимосвязанных организационно-педагогических условий, дифференцированных по пяти основным направлениям: кадровые, материально-технические, организационно-методические, социально-партнёрские и психолого-педагогические условия. В соответствии с определением Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, педагогические условия представляют собой «совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [24, с. 187]. Организационно-педагогические условия выступают в качестве необходимой основы, обеспечивающей возможность практической реализации разработанной организационно-содержательной модели пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в системе начального общего образования.

Эффективность разработанной модели пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе оценивается по двум взаимосвязанным направлениям, отражающим её дуальную природу: организационному и субъектному аспектам.

В организационном аспекте критериями выступают: методическое сопровождение, урочная деятельность, внеурочная деятельность и дополнительное образование, профессионально-ориентированные мероприятия, вовлечённость обучающихся, родителей и социальных партнёров, наличие пропедевтических классов. Каждый критерий дифференцирован по трём уровням (базовый, основной, продвинутый).

В субъектном аспекте критерии сгруппированы по трём компонентам: *когнитивный* – специальные способности,

метапредметные и личностные УУД, знания о мире профессий, представления об атрибутах труда; *мотивационный* – учебная мотивация, ценностное отношение к труду; *деятельностный* – положительное отношение к труду, выполнение трудовых поручений, готовность к профессиональному самоопределению.

Разработанная модель имеет следующие особенности: 1) модель смещает акцент с вопроса «Кем быть?» на вопросы «Каким быть?» и «Как развиваться?», что отражает формирование динамичной профессиональной идентичности, способной к трансформациям и множественным выборам на протяжении жизни; 2) модель дифференцирует организационный и субъектный аспекты на каждом из этапов, что позволяет одновременно проектировать внешние педагогические условия и отслеживать внутренние личностные изменения обучающегося; 3) модель обеспечивает «бесшовность» процесса профессионального самоопределения при переходе с уровня начального общего образования на уровень основного общего образования. Это позволяет преодолеть разрыв в преемственности работы, связанной с профессиональным самоопределением обучающихся в общеобразовательной школе.

Созданная организационно-содержательная модель пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе представляет собой теоретически обоснованный и воспроизводимый инструмент, который не только описывает процесс формирования у обучающихся первичных представлений о труде и развитие метапредметных компетенций («умения учиться»), но и задаёт нормативный образец организации работы по сопровождению профессионального самоопределения в 1–5 классах. Модель прошла апробацию в условиях опытно-экспериментальной работы, что подтвердило её практическую значимость и воспроизводимость, позволяет рекомендовать модель для внедрения в практику общеобразовательных школ.

Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием модели на другие общеобразовательные организации, разработкой цифрового инструментария для автоматизации мониторинга динамики пропедевтики, а также с адаптацией модели для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Антонова М.В. К вопросу о выборе форм и методов профориентационной работы с младшими школьниками // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1. № 1. С. 8–15.

2. Антонова М.В. Методическое обеспечение пропедевтической подготовки учащихся вторых – четвертых классов к будущему выбору профессии // Начальное образование. 2024. Том 12. № 1. С. 9–14.
3. Антонова М.В. Роль родителей в подготовке младших школьников к предстоящему выбору профессии // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-4. С. 8–11.
4. Антонова М.В. Система принципов педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 34–40.
5. Блинов И.В., Есенина Е.Ю., Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 72–85.
6. Васенкина С.Н. Методическое обеспечение процесса профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2015/12/13369> (дата обращения 11.08.2026).
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
10. Кучина Е.А. Организационная модель профориентационной работы в общеобразовательной школе (из опыта работы) / Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: сб. науч. ст. по материалам IV Всерос. научн-практ. конф., Саранск, 11 апреля 2025 года. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2025. С. 192–199.
11. Методические рекомендации по реализации единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования. М.: Фонд Гуманитарных Проектов, 2025. 55 с.
12. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
13. Новикова Н.Н., Деришева М.П. Разработка электронного образовательного курса «Профессиональное самоопределение обучающихся» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 18. С. 90–94.
14. Поташник М.М. [и др.] Управление качеством образования: монография; под ред. М.М. Поташника; изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Педагогическое общество России, 2006. 443 с.
15. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие. М.: МГППИ, 1999. 97 с.
16. Резапкина Г.В. Беседы о самоопределении: книга для чтения учащихся 5-7 классов: учебное пособие. М.: Академия, 2012. 128 с.
17. Семья Г.В., Левин С.А., Панов А.И., Юдицев Н.Н., Смирнова Ю.С. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / под науч. ред. Г.В. Семья. М.: СИМС, 1999. 140 с.

18. Сергеев И.С. Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития [Электронный ресурс]. URL: <https://www.port.ru/articles/1943> (дата обращения 11.08.2026).
19. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60.
20. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: монография; 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИЦ «Академия», 2014. 256 с.
21. Чистякова С.Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1 (120). С. 7–15.
22. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования / Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: колл. монография. М.: РАО, Отделение профессионального образования; Московский городской педагогический университет, 2018. С. 121–131.
23. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
24. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск.: Изд-во РБИУ, 2010. 317 с.

Об авторе:

КУЧИНА Елена Анатольевна – директор ГБОУ «РЦШО «Завидово» (171266, Тверская область, Конаковский муниципальный округ, д. Мокшино, ул. Школьная, д. 4); e-mail: elena_coochina@mail.ru

Organizational and substantive model of the propaedeutic for continuous professional self-determination of students in secondary school

E.A. Kuchina

State Budgetary Educational Institution «RCSHO «Zavidovo»,
Tver Region, Konakovsky Municipal District, village of Mokshino

Substantiates the relevance of developing an organizational and content model for the propaedeutics of continuous professional self-determination of students in secondary a school. The components of the model are disclosed (target, content, structural-activity, evaluative-resultative, reflexive), along with the set of principles for its implementation (systematicity, cultural relevance, axiological orientation, naturalness, human-centeredness, continuity, integrativity, poly-subjectivity, digital pedagogical observation) and the criteria for effectiveness in the organizational and subjective aspects. The model is aimed at ensuring continuity («seamlessness») in the process of professional self-determination.

Keywords: *propaedeutic of professional self-determination, continuous professional self-determination, organizational and substantive model, students in grades 1–5, continuity, «seamlessness» of transition, meta-subject universal learning activities, ability to learn.*

Принято в редакцию: 24.04.2026 г.

- 225 - Подписано в печать: 11.09.2026 г.

Анализ условий обеспечения устойчивости личности курсанта к информационно-психологическим угрозам на основе эмпирических данных

В.И. Малюта

ФГКВОУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии
Российской Федерации», г. Санкт-Петербург

Представлены результаты эмпирического исследования проблемы формирования устойчивости курсантов военных вузов к информационно-психологическим угрозам. Обоснована необходимость комплексного подхода, интегрирующего педагогические (внешние) и психологические (внутренние) детерминанты развития личности. На основе анализа эмпирических данных выделены и охарактеризованы педагогические и психологические условия, обеспечивающие устойчивость к информационно-психологическим угрозам в образовательной среде военного вуза. Дана развёрнутая интерпретация выявленных статистически значимых различий в уровне сформированности компонентов устойчивости у курсантов разных факультетов применительно к способности противостоять информационно-психологическим угрозам. Представлены результаты корреляционного анализа и качественного анализа авторской анкеты, послужившие эмпирическим обоснованием выделенных педагогических и психологических условий. Раскрыт механизм диалектической взаимосвязи между организацией образовательного процесса и интериоризацией профессиональных ценностей, когнитивной устойчивости и эмоционально-волевой регуляции будущих офицеров. Устойчивость к информационно-психологическим угрозам является формируемым качеством, зависящим от интеграции внешних педагогических воздействий и внутренних психологических ресурсов. Результаты исследования могут быть использованы при разработке специальных курсов по распознаванию информационных угроз в военных вузах.

Ключевые слова: *информационно-психологическая устойчивость, курсанты, военный вуз, педагогические условия, психологические условия, информационно-психологические угрозы, образовательная среда.*

Актуальность исследования обусловлена современной геополитической обстановкой и изменением характера военных конфликтов, что особенно актуализируют проблему обеспечения устойчивости личности военнослужащего к информационно-психологическим угрозам [6]. Эффективность противостояния

негативному воздействию не может определяться только уровнем информационной грамотности [10]. Она зависит от многих условий, которые обеспечивают развитие личностной и профессиональной надежности [12].

Цель исследования – на основе эмпирических данных выявить и обосновать комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование устойчивости личности курсантов к информационно-психологическим угрозам.

Теоретико-методологические основания. В педагогической науке педагогические условия определяются как совокупность внешних и внутренних факторов, которые организуются и управляются в образовательном процессе для повышения эффективности педагогической деятельности и обеспечения функционирования педагогической системы. Данная позиция находит отражение в работах Л.И. Божович, рассматривающей условия в контексте развития личности [4], Л.С. Выготского, подчеркивавшего роль социальной среды [5], и С.Л. Рубинштейна, в чьих трудах анализируется единство внешних и внутренних детерминант [15].

В психологии психологические условия понимаются как совокупность психических состояний, процессов, механизмов и структур личности, необходимых для успешного решения задач, достижения целей развития и адаптации. Так, Ю.К. Бабанский акцентировал внимание на условиях оптимизации учебного процесса [3], В.А. Сластёнин исследовал условия профессионального становления педагога [16], а А.Я. Найн анализировал условия инновационной деятельности в образовании [14].

Организация и методы исследования. Эмпирическую базу исследования составили 634 курсантов 1–5 курсов Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – ВА ВНГ РФ) и Новосибирского военного имени генерала армии И.К.Яковлева института войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – НВИ ВНГ РФ). В исследовании приняли участие обучающиеся различных специальностей, представляющие три профиля подготовки: курсанты факультета Сил специального назначения НВИ ВНГ РФ (специальность: перевод и переводоведение), курсанты факультета Военно-политической работы ВА ВНГ РФ (специальность: психология служебной деятельности и морально-психологическое обеспечение служебной деятельности) и факультета Командного ВА ВНГ РФ (специальность: правовое обеспечение национальной безопасности). Использовался комплекс диагностических методик (16-PF Кэттелла, опросники А.Л.С. Меерсона, Г. Шуберта, Ш. Шварца, тест жизнестойкости и др.). Статистическая обработка проводилась с использованием t-критерия Стьюдента.

Обработка анкет осуществлялась при помощи специального комплекса обработки данных «АРМ-П». Все расчеты производились в программе LibreOffice Calc. Проверка нормальности распределения проводилась с использованием критерия Колмогорова – Смирнова. Статистическая обработка показала соответствие данных нормальному распределению по большинству шкал, что позволило использовать параметрические критерии сравнения. На основе полученных данных нами был произведен анализ результатов исследования и сформулированы выводы.

Методический инструментарий. Для выявления уровня устойчивости и оценки психолого-педагогических условий использовался комплекс стандартизированных психодиагностических методик и авторский инструментарий:

1. Для оценки личностных черт использовали опросник 16-ФЛЮ-1 Р. Кэттелла (адаптация А.Г. Шмелева) [17];
2. Для диагностики устойчивости к внешнему воздействию использовали опросник «Устойчивость личности к социокультурным угрозам» А.Л.С. Меерсона [13].
3. Для оценки способности управлять своим поведением – опросник «Волевая саморегуляция», разработанный А.Г. Зверковым и Б.В. Эйдемном [18].
4. Для оценки отношения к риску – опросник «Готовность к риску» (Г. Шуберт в адаптации М.А. Котик, использовался подход, схожий с методиками Г. Айзенка) [1].
5. Для оценки сформированности правовых установок – опросник «Правосознание-2» [19].
6. Для анализа аксиологической структуры личности – опросник ценностных ориентаций Ш. Шварца [8].
7. Для оценки способности выдерживать стрессовые нагрузки – тест жизнестойкости [11].
8. Авторская анкета – для оценки уровня *устойчивости* военнослужащих к информационно-психологическим угрозам.

Результаты исследования

Полученные данные эмпирически подтверждают наличие статистически значимых различий в уровне сформированности компонентов устойчивости у курсантов разных профилей обучения. Результаты диагностики по методикам демонстрируют, что показатели курсантов факультета *Сил Специального назначения* **выше**, чем у курсантов факультета Военно-политической работы и факультета Командного. Фрагменты значимых различий указаны в табл. 1.

Полученные статистически значимые различия между факультетами позволяют содержательно охарактеризовать профиль устойчивости курсантов к информационно-психологическим угрозам.

Регуляторный компонент. Более высокие показатели факультета ССПН по шкалам «Эмоциональная стабильность» (С) и «Волевой самоконтроль» (ВСК), а также значимо более низкие показатели по шкале «Напряжённость» (Q4) свидетельствуют о том, что курсанты данного факультета лучше сохраняют самообладание в стрессовых информационных ситуациях, реже поддаются панике и импульсивным реакциям. Это снижает уязвимость к манипулятивным техникам, эксплуатирующим страх и тревогу.

Таблица 1

Значимые различия показателей устойчивости курсантов разных факультетов (фрагмент)

P= 0,05 t= 1,965/P= 0,01 t= 2,590			
Шкала	ВПР и К (t-критерий)	ВПР и СспН t-критерий	К и ССПН t-критерий
Опросник 16-ФЛО-1			
А (Общительность)	-5,27	-10,09	-4,8
С (Эмоциональная стабильность)	-6,53	-12,04	-5,12
Г (Нормативность поведения)	-4,89	-7,28	-2,05
М (Практичность)	7,16	9,1	2,13
Q2 (Конформизм)	3,12	7,54	3,63
Q4 (Напряженность)	5,85	9,92	3,75
Опросник ВСК - 1			
Волевой самоконтроль	-6,52	-12,19	-5,38
Настойчивость	-6,46	-11,73	-5,31
Самообладание	-6,33	-10,57	-4,32
Опросник ОР - 1			
Готовность к риску	0,47	2,38	1,98
Правосознание - 2			
Правосознание	-5,52	-8,28	-2,24
Опросник Шварца - 1			
Конформность	-8,07	-12,22	-3,12
Доброта	-7,57	-13,58	-7,02
Универсализм	-7,73	-14,23	-7,03
Стимуляция	-6,87	-8,87	-2,23
Безопасность	-8,05	-11,71	-2,61
Опросник «Жизнестойкости - 1»			
Жизнестойкость	-10,25	-19,65	-9,18
Вовлеченность	-9,26	-16,42	-7,24
Контроль	-9,7	-18,9	-7,87
Принятие риска	-8,48	-15,03	-6,88
Опросник «Устойчивость личности к социокультурным угрозам»			
Информационное поведение (устойчивость к когнитивно-коммуникативным рискам)	-7,055	-8,498	-1,535
Социокультурная идентичность (устойчивость к этнокультурным рискам)	-5,284	-5,464	-0,222
Уважение к власти, коллективизм (устойчивость к асоциальным рискам)	-3,293	-3,461	-0,415

Ценностно-смысловой компонент. Значимо более низкие показатели по шкале «Конформность» у курсантов ССпН указывают на меньшую подверженность групповому давлению – важнейшее качество для противодействия деструктивным идеологическим вбросам в воинских коллективах. Высокие значения по шкалам «Правосознание» и «Жизнестойкость» (особенно субшкалы «Контроль») отражают сформированность внутреннего ценностного «фильтра» и убеждённости в собственной способности влиять на результат – ключевых барьеров против информационно-психологических атак.

Когнитивно-рефлексивный компонент. Преимущество курсантов ССпН по шкале «Информационное поведение» (методика Меерсона) подтверждает, что они более эффективно верифицируют информацию, распознают фейки и манипуляции. Это позволяет быстрее выявлять ложные сообщения и не вовлекаться в их распространение.

Таким образом, более высокие показатели курсантов факультета ССпН по всем трём компонентам устойчивости (регуляторному, ценностно-смысловому, когнитивно-рефлексивному) объясняют их лучшую защищённость от информационно-психологических угроз. В свою очередь, у курсантов факультета ВПР выявлены дефициты именно в тех звеньях, которые отвечают за сохранение устойчивости под информационным давлением.

Обсуждение результатов. Качественный анализ данных анкетирования и корреляционный анализ результатов психодиагностики позволили выделить две группы условий, оказывающих влияние на формирование устойчивости к информационно-психологическим угрозам: педагогические и психологические [- 235 -]. Различия в результатах между факультетами мы связываем с различными условиями в процессе профессиональной подготовки.

Выделение педагогических и психологических условий базировалось на следующих эмпирических данных.

1. *Корреляционный анализ.* Для всей выборки (N=634) был проведён корреляционный анализ Пирсона между показателями устойчивости к информационно-психологическим угрозам и характеристиками образовательной среды, зафиксированными в авторской анкете. Выявлены статистически значимые корреляции ($p < 0,05$):

- высокие показатели волевого самоконтроля (ВСК) и жизнестойкости положительно коррелируют с регулярным участием курсантов в полевых выходах и тактико-специальных учениях ($r = 0,42 - 0,58$). Это позволило выделить педагогическое условие «Создание ситуаций, имитирующих экстремальные условия»;

- сформированность ценностно-смыслового компонента (шкалы «Традиции», «Достижения» Шварца) положительно связана с частотой обращения к воинским ритуалам и традициям в военно-политической

работе ($r=0,38$; $p<0,01$). Это легло в основу педагогического условия «Активное использование воинских традиций и символов».

– Уровень информационного поведения (Меерсон) положительно коррелирует с авторитетом командира (оценка по авторской анкете) ($r=0,44$; $p<0,01$), что обосновало педагогическое условие «Авторитет командира (начальника)».

– Эмоциональная стабильность (фактор С) и самообладание (ВСК) обнаружили прямую связь с регулярностью проведения военно-политической работы ($r=0,36$; $p<0,05$), что подтвердило значимость педагогического условия «Военно-политическая и работа».

– Сформированность Я-концепции (оценка по авторской анкете) положительно коррелировала с участием курсантов в рефлексивных мероприятиях (разборы, самоанализ) ($r=0,41$; $p<0,01$). Это обосновало психологическое условие «Укрепленная Я-концепция и профессиональная идентичность».

2. *Качественный анализ авторской анкеты.* В открытых вопросах анкеты курсанты факультета ССпН (в отличие от курсантов ВПР) в 2,3 раза чаще указывали в качестве факторов, помогающих сохранять уверенность при информационном давлении, традиции своего подразделения, личный пример командира, взаимовыручку товарищей, строгий распорядок дня и уставной порядок в подразделении. Курсанты факультета ВПР, напротив, чаще отмечали растерянность при столкновении с противоречивой информацией, а в качестве поддерживающих факторов называли внешние источники (интернет, советы друзей).

Таким образом, предложенные педагогические и психологические условия не являются декларативными, а эмпирически обоснованы результатами корреляционного и качественного анализа.

Интерпретация полученных эмпирических различий позволяет конкретизировать содержание *педагогических условий*, обеспечивающих высокую эффективность подготовки на факультете Сил специального назначения НВИ ВНГ РФ.

В ходе анализа учебного процесса курсантов НВИ и ВА ВНГ РФ нами выделено, что педагогическими условиями успешности курсантов факультета Сил специального назначения НВИ ВНГ РФ для обеспечения устойчивости к информационно-психологическим угрозам являются:

1. Специально организованная содержательная образовательная среда военного вуза, полное включение курсанта в атмосферу, где все ее компоненты – учебный процесс, строевая подготовка, распорядок дня, условия быта, досуг, воинские ритуалы и традиции – согласованно формируют у него особый образ и стиль мышления военнослужащего [7].

2. Авторитет командира (начальника). Поведение и отношение

к службе всегда выступают сильнейшим фактором воздействия: морально-деловые и профессиональные качества командира (начальника) часто становятся образцом и переносятся на систему ценностей и модели поведения подчинённых.

3. Военно-политическая и психологическая работа. Целенаправленная и последовательная работа по поддержанию высокого боевого и нравственного настроя, укрепление единства воинского подразделения и формирование позитивного взаимоотношения в курсантском коллективе.

4. Активное использование воинских традиций и символики в воспитательной работе. Апелляция к героическим страницам истории войск, соблюдение воинских ритуалов, использование почётных наименований частей усиливают у курсантов ощущение сопричастности, профессиональной гордости и задают тренды в поведении курсанта.

5. Создание ситуаций, которые имитируют экстремальные условия профессиональной деятельности. Учения, полевые выходы и сложные боевые задачи, в ходе которых отрабатываются практические умения, укрепляется мотивационно-волевая устойчивость и ценностные ориентации, формируется твёрдая уверенность у курсантов в своих силах и товарищах.

6. Стимулирование профессиональной рефлексии и личностного роста. Организация условий для осмысления собственной деятельности, поддержка инициативы и нестандартных подходов к выполнению служебно-боевых задач.

7. Мотивационно-ценностная работа. Она направлена на развитие внутренней мотивации у курсантов, формирование чувства патриотизма, профессиональной идентичности и гражданской ответственности.

8. Организационно-управленческое взаимодействие. Оно обеспечивает эффективное взаимодействие между преподавателями, командирами и будущими офицерами. Данные условия создают атмосферу инициативности, ответственности и коллективизма.

9. Результативно-корректировочная работа. Включают в себя диагностику уровня сформированности различных установок и своевременную корректировку педагогического воздействия. Это позволит не только оценить эффективность образовательного процесса, но и внести необходимые поправки в него.

Ключевыми *психологическими условиями*, выступающими внутренними детерминантами устойчивости, являются следующие.

1. Развитая когнитивная устойчивость. Это подразумевает формирование у курсантов умения критического анализа информации, навыка распознавания дезинформации, а также логических и эмоциональных манипуляций. Когнитивная устойчивость строится на

развитии критического мышления, внутреннего анализа и когнитивной гибкости [2]. Данные навыки позволяют курсантам не только подходить с пониманием к получаемой информации, но и адекватно реагировать на различные информационные вызовы. Условие может реализовываться при помощи использования различных информационных источников, отражающих реальные информационно-психологические угрозы.

2. Сформированная эмоционально-волевая регуляция. Устойчивость к информационно-психологическим угрозам невозможна без развитой способности управлять своими эмоциями и без умения сохранять самообладание в условиях информационно-психологического давления и стресса. В данной среде важную роль играют накопленные знания, различные тренировки личного состава, направленные на развитие эмоциональной устойчивости, а также техники саморегуляции и стрессоустойчивости. Условие может реализовываться посредством создания положительного эмоционального фона или ситуационной нагрузки.

3. Укрепленная Я-концепция и профессиональная идентичность. Точное осознание своей профессиональной роли и установок, ценностных ориентиров способствует снижению уязвимости перед информационно-психологическим воздействием у курсантов. Работа в данном направлении является важным психологическим условием, так как она позволяет курсантам уверенно придерживаться своих установок и не поддаваться внешним воздействиям.

4. Коммуникативная компетентность и социальное доверие. Способность к конструктивному взаимодействию, умение отстаивать свою точку зрения и наличие доверительных отношений в коллективе снижают изоляцию личности и способствуют формированию её психологической устойчивости, что повышает общий уровень защищённости [20]. Социальная поддержка и позитивное взаимодействие создают защитную среду, смягчающую воздействие негативных факторов. Важную роль в развитии этих качеств играет организация целенаправленной деятельности и образовательного взаимодействия, что подтверждается исследованиями в различных контекстах [21].

5. Психологическая безопасность образовательной среды – очень важное психологическое условие. Доверие, уважение и поддержка в военных вузах способствуют снижению уровня тревожности, повышению открытости к новому и готовности к конструктивному общению в подразделении и особенно важны при противодействии информационно-психологическим угрозам, так как они формируют у курсантов психологическую уверенность.

Взаимосвязь условий. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского об интериоризации, полученные эмпирические данные свидетельствуют о диалектическом единстве внешних и внутренних

факторов [5]. Более высокие результаты курсантов факультета Сил Специального назначения объясняются тем, что указанные выше педагогические условия эффективнее трансформируются во внутренние психологические составляющие. Специально организованные условия становятся источником формирования устойчивости к информационно-психологическим угрозам.

В соответствии с этим можно заключить, что обеспечение устойчивости к информационным и психологическим угрозам требует комплексного подхода, учитывающего когнитивные, эмоциональные аспекты, а также социальные условия, в которых происходит обучение и взаимодействие курсантов. Это позволит развивать личные качества, необходимые для успешного противодействия деструктивному воздействию и создавать соответствующую среду, в которой каждый военнослужащий может чувствовать себя защищённым и уверенным.

Выводы

Нами было проведено уточнение условий устойчивости к информационно-психологическим угрозам. Эмпирически показано преимущество формы организации образовательного процесса факультета Сил Специального назначения. Проведенное эмпирическое исследование подтвердило, что устойчивость личности к информационно-психологическим угрозам является формируемым качеством, зависящим от специфики образовательной среды. Анализ эмпирических данных свидетельствует о высокой эффективности педагогических и психологических условий для противостояния информационно-психологическим угрозам.

Для повышения эффективности подготовки будущих офицеров к противодействию информационно-психологическим угрозам необходимо учитывать выявленные педагогические и психологические условия. Результаты могут быть использованы при создании программы специального курса обучения курсантов распознаванию угроз информационно-психологического характера и реагированию на них.

Список литературы

1. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерять личность. М.: Контр-центр, 2000. 284 с.
2. Астахова А.А., Кошкарлова Ю.А. Формирование психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел к деструктивным информационным воздействиям как составляющая профессионального мастерства // АНИ: педагогика и психология. 2019. №3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-ustoychivosti-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-k-destruktivnym-informatsionnym-vozdeystviyam-kak> (дата обращения: 23.12.2025).
3. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. 1982. 488 с.
6. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. — М.: РАГС, 1998. 156 с.
7. Елистратова Н.Н. Педагогические условия формирования информационной культуры в образовательном процессе высшего учебного заведения // Вестник Бурятского государственного университета. 2007. № 1. С. 73–75.
8. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 72 с.
9. Кисляков П.А., Меерсон А.Л.С., Егорова П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию // Вестник Мининского университета. 2020. №2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazатели-psihologicheskoy-ustoychivosti-lichnosti-k-sotsiokulturnym-ugrozam-i-negativnomu-informatsionnomu-vozdeystviyu> (дата обращения: 23.12.2025).
10. Лебедев И.М., Камаева Т.А. Способы защиты военнослужащих от негативного информационно-психологического воздействия // Актуальные проблемы психологии воинской деятельности: Материалы XIV итоговой международной военно-научной конференции, Москва, 12 апреля 2024 года. М. ООО «Издательство "Спутник+"», 2024. С. 95–98.
11. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
12. Малюта В.И. Психологические условия обеспечения информационно-психологической устойчивости к социокультурным угрозам у военнослужащих в процессе выполнения служебно-боевых задач // Политработа: история, современность, перспективы (к 80-летию Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации): Материалы Межведомственной научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 26 сентября 2024 года. Санкт-Петербург: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. С. 154–156.
13. Меерсон А.Л.С. Формирование информационно-психологической устойчивости к социокультурным угрозам у студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. 2023. 184 с.
14. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент // Педагогика. 1996. № 5. С. 10–15.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 712 с.
16. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
17. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб: Речь, 2002. 480 с.

18. Эйдеман Е.В. Волевая регуляция деятельности в условиях предельных физических напряжений: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 214 с.
19. Ясюкова Л.А. Правосознание: диагностика и закономерности развития // Прикладная психология. 2000. № 4. С. 1–13.
20. Hall A.N., Gow K.M., Penn M.L., Jayawickreme E. Strength and weakness of character: Psychological health and resilience // Continuity versus creative response to challenge: The primacy of resilience and resourcefulness in life and therapy. New York: Nova Science Publishers, 2011. P. 175–194.
21. Oldfield J., Stevenson A., Ortiz E. Promoting resilience in street connected young people in Guatemala: The role of psychological and educational protective factors // Journal of Community Psychology. 2020. V. 48. Is. 2. P. 590–604.

Об авторе:

МАЛЮТА Василий Игоревич – адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации» (198206, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1), e-mail: malutavasily1990@mail.ru

Analysis of the conditions for ensuring resilience to information and psychological threats to a courseman's personality based on empirical data

V.I. Malyuta

National Guard Academy, St. Petersburg

The article presents the results of an empirical study of the problem of forming the resistance of military university cadets to information and psychological threats. The necessity of an integrated approach integrating pedagogical (external) and psychological (internal) determinants of personality development is substantiated. Based on the analysis of empirical data, the pedagogical and psychological conditions that ensure resistance to information and psychological threats in the educational environment of a military university are identified and characterized. Statistically significant differences in the level of formation of stability components among cadets of different faculties have been revealed. The mechanism of the dialectical relationship between the organization of the educational process and the interiorization of professional values, cognitive stability and emotional-volitional regulation of future officers is revealed. Resistance to information and psychological threats is a formed quality that depends on the integration of external pedagogical influences and internal psychological resources. The results of the research can be used in the development of special courses on information threat recognition in military universities.

Keywords: *information and psychological stability, cadets, military university, pedagogical conditions, psychological conditions, information and psychological threats, and educational environment.*

Принято в редакцию: 30.01.2026 г.

Подписано в печать: 09.06.2026 г.

Педагогические аспекты формирования экологического мировоззрения

М.А. Мечетина

¹ФГБОУ ВО «Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)», г. Москва

Представлен холистический подход к формированию экологического мировоззрения в системе образования. Подчеркивается важность преодоления фрагментации и необходимость отказаться от рассмотрения как конструкта, состоящего из набора отдельных предметных характеристик и качеств. Предложена педагогическая парадигма, где экологическое мировоззрение интерпретируется как метакомпетенция, которая может быть освоена в образовательном процессе, включающего как учебную, так и внеучебную деятельность. Практическая значимость заключается в возможности использовать выводы и рекомендации для совершенствования экологического пространства образовательной организации.

Ключевые слова: *экология, экологическое мировоззрение, метакомпетенция, устойчивое развитие, холистический подход.*

Введение

В настоящее время человечество переживает большой биологический сдвиг, обусловленный инновациями, новым взглядом на жизнь экосистем, разворот к чистым технологиям и биоэкономике. Экология требует понимания системы, претерпевающей трансформацию, и компетенций для эффективного поддержания самой системы и жизни в этой экосистеме.

Проблемы экологии и природоохраны являются важнейшими глобальными вопросами, в контексте которых формируется «зеленая» повестка дня в сфере образования. Цели устойчивого развития ООН (задача 4.7) определяют, что к 2030 г. все обучающиеся должны иметь знания и умения для продвижения устойчивого развития [20]. Экологические принципы также лежат в основе «Хартии Земли», отражающей этический кодекс устойчивого развития [19].

В России экологическая повестка базируется на Национальном проекте «Экологическое благополучие» [9] и государственной программе «Охрана окружающей среды» [12]. Существенный вклад в устойчивое развитие внес Национальный проект «Экология» (2019–2024 гг.) [10], который выступил драйвером экономического и технологического развития, стимулируя переход от линейного

мышления к цикличному. Для России экологическая повестка всегда была важной составляющей устойчивого развития [22].

Вопросы, связанные с ролью образования в реализации целей устойчивого развития, отражены в Указе Президента «О национальных целях развития России до 2030 года» от 21 июля 2020 г., где в качестве одной из целей обозначена «комфортная и безопасная среда для жизни» [11]. Важность экологического образования отражена в ФЗ «Об охране окружающей среды» [12] и «Основах государственной политики в области экологического развития РФ на период до 2030 года», где одной из задач выступает формирование экологической культуры, развитие экологического воспитания и образования [14].

Понятие экологической культуры существенно расширяет пространство экологического образования, акцентируя внимание на экологически осознанном поведении человека. Экологическая культура включает систему ценностей, знаний, норм и поведенческих практик для гармоничного и безопасного взаимодействия человека с окружающей природной средой.

Экологическое мировоззрение – это система взглядов, убеждений, ценностей и чувств, которая определяет отношение человека и общества к окружающей среде [1]. При том, что в содержании понятий обнаруживается пересечение, экологическое мировоззрение – это более широкое понятие, поскольку оно образует фундамент экологической культуры и основу познавательной и практической деятельности по изучению и улучшению окружающей природной среды [5].

Если экологическое образование в стране стало реальностью и имеет историю [7], то задачи формирования экологического мировоззрения еще не решены, о чем свидетельствуют факты нарушения экологических норм и правил в экономике и обществе.

В педагогическом аспекте, решение этой задачи требует использования целостного/холистического, комплексного подхода в рамках трансформативной педагогики.

Экологическое мировоззрение требует не просто освоения отдельных, ранжированных по уровням образования, предметных и общих/универсальных компетенций в рамках предметной области *экология*, но осознание роли экологии для устойчивого развития на основе прочной системы ценностей и собственной ответственности за экологичное развитие и в профессиональной сфере, и в жизни, в целом.

Важность приобретает преодоление механистического представления об экологическом мировоззрении как о конструкте или наборе отдельных компонентов (знания, убеждения, ценности), которые можно освоить и оценить по отдельности.

Необходим педагогический инструментарий для «перевода» традиционных формулировок, относящихся к философским и

эпистемологическим аспектам экологического сознания, в демонстрируемое экологичное поведение, которое может быть описано в терминах измеряемых компетенций, освоение которых должно обеспечиваться соответствующей обучающей средой в рамках всего набора изучаемых предметов, как естественно-научного, так и гуманитарного циклов.

Предметом исследования являются практические педагогические форматы, модальности и методы формирования экологического мировоззрения, условно представляемого как метакомпетенция.

Исходным предположением является гипотеза, согласно которой формирование экологического мировоззрения должно быть интегрировано во все аспекты образовательного процесса, учебного и внеаудиторного и опираться на взаимодействие с различными категориями заинтересованных сторон. Такой подход позволит устранить противоречие формирования изолированно только в рамках предметного поля экологических дисциплин.

Научная новизна состоит в предложении педагогической парадигмы представления, формирования и оценки экологического мировоззрения как метакомпетенции.

Методы и методология

Исследование опирается на междисциплинарные подходы, активно используется системно-аналитический метод, с помощью которого реализовано проектирование принципов и характеристик искомой парадигмы формирования экологического мировоззрения, а также применялись методы интерполяции, сравнения, качественного контент-анализа, элементы социального проектирования.

Обзор источников

В свете наличия большого массива исследований эволюции философских, онтологических и эпистемологических аспектов понятия «мировоззрение», в данной статье эти вопросы не рассматриваются.

Общая проблематика экологического образования и мировоззрения в рамках экоцентрического подхода освещалась в трудах многих отечественных ученых, например Н.Ф. Реймерса [17], Н.М. Мамедова [7], Ю.В. Олейникова [13]. В педагогическую науку понятие «экологическое мировоззрение» привнесли А.Н. Захлебный [5], Н.М. Чернова, А.М. Былова [21].

Отдельное место занимают публикации о формировании экологической культуры, где она рассматривается как средство формирования экологического мировоззрения [2, 5]. В ряде публикаций исследуется общая проблематика экологического мировоззрения (понятийный аппарат, компоненты экологического мировоззрения) в различных контекстах, в том числе философских и прикладных. С.Ф. Гасанов в качестве инструмента формирования экологического мировоззрения в процессе образования студентов СПО предусматривает метод моделирования на основе системно-

деятельностного подхода, предполагающего вовлечение обучающихся в исследования [3]. Г.В. Ращупкин вводит термин «экологическая матрица» в рамках системной экологии, рассматривающей причины возникновения экологических проблем [16]. Экологическое мировоззрение описывается как *система знаний* о среде, состоящей из взаимосвязанных метасистем – природной и техногенной [4]. В структуре экологического мировоззрения выделяются такие компоненты, как знания, ценности, убеждения, чувства [6].

Вопросы экологического мировоззрения исследуются с позиций правового аспекта [18], перехода от потребительского антропоцентризма к эгоцентризму, ответственности, а также преемственности его формирования в рамках комплекса «школа – вуз» [4]. В.В. Бушуева, Н.Н. Бушуев рассматривают содержание экологического мировоззрения в условиях промышленного производства [2].

Исследуются вопросы оценки сформированности экологического мировоззрения через определение степени развития структурных компонентов (интеллектуальный, социально-ценностный, действенно-практический) на основе набора диагностических критериев [15].

Общие вопросы мировоззрения рассматриваются с точки зрения необходимости перевода системы знаний в личные убеждения и ценностные ориентиры, для чего предлагается вовлекать в социально значимую и познавательную деятельность. Большое внимание уделяется экологическому образованию, где обнаруживается консенсус относительно важности междисциплинарного подхода [3]. Недостаточно изучены в контексте взаимодействия между функционально значимыми звеньями – ценностно-деятельностный, личностно-ориентированный, системно-диалогический и культурологический подходы.

Обсуждение и результаты

В исследовании экологическое мировоззрение понимается как система взглядов, ценностей и убеждений относительно мира и происходящих событий; способность человека видеть мир как единую взаимосвязанную систему, понимать последствия своих действий для природы и осознавать личную ответственность за сохранение окружающей среды.

При этом проблема взаимоотношений человека и общества в природе, которая отражает гуманитарное и социальное измерение экологического мировоззрения, остается без должного внимания [1].

Часто экологическое мировоззрение сводится к знаниям и их усвоению. Уровень экологического сознания (т.е. мировоззрения) зависит от обобщенных *знаний* об окружающем мире, о месте в нем человека, о сформировавшихся на основе этих знаний убеждениях [22]. Тем не менее, «усвоение» – это запоминание, оно не способно обусловить дальнейшее поведение человека. Сам термин «усвоение»

содержит отсылку к знаниевой, а не компетентностной парадигме. А знания не всегда являются гарантом их практического применения [22].

Отсылки к знаниевому подходу сохраняются, например, в формулировках, что учитель «доносит сущность мировоззрения» до сведения обучающихся, что перечеркивает модальность активного освоения знаний и умений обучающимися [3]. Иногда можно наблюдать смешение парадигм, когда знаниевый компонент включает научно-методическую, исследовательскую и проектную деятельность [22].

Знания становятся мировоззрением, когда они формируют социально-политические, нравственные и эстетические смыслы, или, они трансформируются в характер убеждений, становятся основой образа жизни, его заветной и решающей жизненной целью [6]. Главное – помочь обучающимся осознать и научиться анализировать взаимосвязь природного мира и человека.

Нельзя сформировать экологическое мировоззрение и экологичное поведение вне рамок деятельностного подхода и активных методов обучения. Поэтому система СПО функционирует на компетентностной основе, включая и переход на демонстрационный экзамен как метод оценивания образовательных результатов [8].

Формирование экологического мировоззрения нельзя ограничивать только предметным циклом по экологии – оно должно быть интегрировано во всю учебную и внеаудиторную деятельность, в общую экоцентрическую культуру образовательной организации как целенаправленный процесс убеждений и ценностных ориентиров.

Текущий подход к определению экологического мировоззрения как совокупности экологических знаний, личностных смыслов отношения к природе как ценности; направленность на конструктивное преобразование действительности с позиции сохранения природы, а также мотивация и готовность к самостоятельным действиям по защите окружающей среды, отражает задачи формирования мировоззрения, но не образовательный результат, поскольку не содержит указания не критерии оценки сформированности [7, 15].

Экологическое мировоззрение может быть сформировано только на основе развития системного и критического мышления, активного вовлечения молодежи в социально значимую и познавательную деятельность, которые интегрированы в поведение [4].

Ключевым фактором и средством формирования эколого-социального поведения является проектная деятельность. Целенаправленная активная деятельность обучающихся носит холистический характер, поскольку задействует различные группы компетенций и междисциплинарных знаний [6], которые по-разному связаны с экологическими вопросами. Экологическое мировоззрение неразрывно связано с развитием креативности и социально-экологическим проектированием [16].

Таким образом, в педагогической парадигме формирования экологического мировоззрения ключевым принципом является *целостность*, а ключевой ценностью – *ответственность* за преодоление противоречия между массовым экологическим поведением и усугублением критического состояния окружающей среды.

В рамках педагогической парадигмы связующим звеном между философской интерпретацией понятия мировоззрение и педагогической парадигмой являются *результаты обучения* или *компетенции*, которые обеспечивают формирование смыслового и методического пространства *метакомпетенции* экологического мировоззрения. Элементы метакомпетенции должны быть синергизированы в формате проектов, интегрирующих ранее освоенные компетенции из различных предметных областей, включая проекты с участием внешних заинтересованных сторон для решения практических задач. Проекты и иные практико-ориентированные формы обучения и экспериментирования с полученным опытом способствуют развитию социально-ценностной, действенно-практической [1] и социально-экологической [22] составляющих экологического мировоззрения.

Выводы и заключение

Экологическое мировоззрение рассматривается как *сложный феномен*, системно интегрирующий представления об окружающем мире, систему моральных ценностей и ответственность за сохранение окружающего мира, ключевым элементом которого является *формирование экологической ответственности* как меры свободы человека в условиях экологической необходимости. Экологическое мировоззрение как актуализация экологического сознания эгоцентрического типа – это система взглядов, при которой человек осознает неразрывную связь с природой, признает её самоценность, берет на себя ответственность за сохранение окружающей среды и придерживается концепции бережного отношения к ресурсам и устойчивого развития.

В этой связи подразделение целей формирования экологического мировоззрения на воспитательные (ответственного отношения к природе) и образовательные (формирование экологического сознания, культуры и мировоззрения) не соответствует предлагаемому холистическому подходу.

Экологическое мировоззрение можно представить как продукт интеграции философского, обыденного и научного мировоззрения: в рамках системно-теоретических принципов взаимодействия людей с действительностью, чувственного познания мира и в процессе познавательно-интеллектуальной деятельности. Все эти три аспекта объединяет включение в мировоззрение не только знаний, но и ценностей, идеалов, чувств, целей. Таким образом, метакомпетенция экологического мировоззрения отражает все три указанные выше

элементы в их целостности. В педагогическом плане это означает необходимость сформировать перечень элементов (микрокомпетенций) метакомпетенции (образовательных результатов) в единстве компонентов, обеспечить преемственность их освоения в зависимости от уровня образовательной программы и определить виды, способы и модальности их формирования с учетом не только образовательного процесса, но и чувственного познания мира в обычной жизни.

Процесс формирования компетенции должен интегрировать предметное содержание естественно-научных, гуманитарных дисциплин, а также ценностные и поведенческие факторы, относящиеся к взаимодействию человека, общества и природы. В части надпредметных метакомпетенция должна включать ориентацию на развитие, самоуправляемое обучение, нестандартное мышление, лидерство, гибкость, когнитивные умения высокого уровня, резильентность, собственно цифровые компетенции. Необходимо использовать активные методы обучения, а также создать условия с опорой на практическое приобретение нового опыта. В этом принципиальное отличие от традиционной знаниевой парадигмы. Если в рамках знаниевой модели акцент делается на «усвоение» знаний, в рамках компетентностной модели формирования метакомпетенции экологического мировоззрения обучение должно приводить к осознанному изменению осмысленного поведения в какой-либо практической ситуации.

При формировании экологического мировоззрения центральная роль принадлежит практическому опыту студентов в рамках участия в экологических акциях, и в сотрудничестве с местным сообществом.

Важным элементом является диагностика его сформированности. Для определения критериев и показателей оценки принципиальное значение имеют элементы, формирующие метакомпетенцию экологического мировоззрения, включая систему эгоцентрических ценностей и практического опыта, решение практических ситуационных задач через демонстрируемое экологичное поведение.

Оценивание уровня экологического мировоззрения по совокупным результатам оценки отдельных элементов (интеллектуального, мотивационно-ценностного и действенно-практического уровня) имеет ограничения из-за нарушения целостного принципа и отсутствия измеримых критериев.

Образование для устойчивого развития является образованием не об устойчивом развитии, а *для него*, реализуется сквозным образом, преемственно и непрерывно через все виды деятельности. Формирование экологического мировоззрения требует реализации студенто-центрированной парадигмы, наличие методической, физической и психологической среды, обеспечивающей условия для активного обучения – снижения тревожности и стресса, обеспечения мотивации и вовлеченности обучающихся. При этом важно использовать возможности цифровых технологий, включая обучение на основе сценариев, микрообучения, геймификации.

При формировании экологического мировоззрения можно использовать принципы культурологического подхода: «трехмерность» мышления как взаимосвязь природных – социальных – экономических процессов; прошлого – настоящего – будущего; глобального – локального – личностного.

Список литературы

1. Аргунова М.В. Педагогические подходы к современному экологическому образованию // Управление образованием: теория и практика. 2024. №12-1 (92). С. 134–142.
2. Бушуева В.В., Бушуев Н.Н. Экологическое мировоззрение и его особенности//Журнал Манускрипт. 2018. №10 (96). С. 73–76.
3. Гасанов С.Ф. Разработка модели формирования экологического мировоззрения студентов среднего профессионального образования // Прикладная психология и педагогика. 2019. Том 4. № 4. С. 115–128. DOI: 10.12737/2500-0543-2019-4-4
4. Гринёва Е.А., Давлетшина Л.Х., Бибилова Н.В. Формирование экологического мировоззрения школьников. НИЦ ИНФРА-М, 2024. 174 с.
5. Захлебный А.Н. Концепция общего экологического образования в повестке дня XXI века // Научные исследования в образовании. 2011. №9. 2011. № 9. с. 3–6.
6. Лукьянов А.Ю. Формирование экологического мировоззрения как ключевой шаг профориентации на наукоемкие отрасли промышленности экологической направленности // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 12А. С. 579–585.
7. Мамедов Н.М. Экологическое образование: социокультурный контекст // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2012. №2 (20). С. 6–13.
8. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Системный подход к оптимизации подготовки кадров для СПО // Известия Российской академии образования. 2024. №3(67). С. 102–116.
9. Национальный проект «Экологическое благополучие». [Электронный ресурс]. URL: https://www.mnr.gov.ru/activity/environmental_well-being (дата обращения: 11.06.2026).
10. Национальный проект «Экология»: [офиц. сайт] / Министерство природных ресурсов и экологии Российской Федерации. Москва. URL: https://www.mnr.gov.ru/activity/np_ecology/ (дата обращения: 13.06.2026).
11. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 11.06.2026)
12. Об охране окружающей среды: федер. закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ; в ред. Федер. закона от 22.08.2004 № 122-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2002. № 2. Ст. 133; 2004. №35. Ст. 3607.
13. Олейников Ю.В. Экологические ограничения бытия общества // Философия и общество. 2008. №3. С. 90–108.
14. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года: [утв. Президентом РФ 30.04.2012]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129117/ (дата обращения: 29.06.2026).

15. Рахимова Н. Экологическое образование в России: современная тенденция – формирование «моды на экологию» // Экология и право. 2018. № 69. С. 9–13.
16. Ращупкин Г.В. Экологическое мировоззрение в современном мире. Электронный научный архив УрФУ. 2023 с. 71–76. [Электронный ресурс]. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/93357/1/978-5-8295-0703-9_1-2020-19.pdf (дата обращения: 10.06.2026).
17. Реймерс Н.Ф. Экологизация. Введение в экологическую проблематику. М.: Изд-во РОУ, 1994. 99 с.
18. Романова К.С. Экологическое мировоззрение и его правовой аспект // Антиномии. 2003. №4. С. 97–111.
19. Хартия Земли: [принята в марте 2000 г. на собрании Комиссии Хартии Земли в штабе ЮНЕСКО, Париж]. URL: https://ibb-d.org/uploads/2020/01/EC_TEXT_RUSSIAN_TRANSLATION.pdf24 (дата обращения: 11.06.2026).
20. Цели устойчивого развития ООН. <https://www.un.org/sustainable-development/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 11.06.2026).
21. Чернова Н.М., Былова А.М. Общая экология: учебник для пед. вузов. М.: Дрофа, 2004. 416 с.
22. Экологическая повестка как стратегический ориентир российской экономики и общества. Аналитический центр НАФИ: Москва, 2025. 53 с.

Об авторе:

МЕЧЕТИНА Марина Александровна – директор образовательного комплекса креативных индустрий и цифровых технологий общего и профессионального образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» (119071, г. Москва, ул. Малая Калужская, д. 1), e-mail: ponomareva-ma@rguk.ru

Pedagogic aspects of fostering ecological worldview

M.A. Mechetina

Russian State University named after A.N. Kosygin, Moscow

A holistic approach to developing an environmental worldview within the education system is presented. The importance of overcoming fragmentation and the need to abandon the concept of ecologic worldview as a construct consisting of a set of individual subject characteristics and qualities are emphasized. A pedagogical paradigm is proposed in which an ecological worldview is interpreted as a meta-competence that can be acquired within an educational process comprising both curricular and extracurricular activities. The practical significance lies in the possibility of using the findings and recommendations to improve the environmental space of an educational institution.

Keywords: *ecology, ecological worldview, meta-competence, sustainable development, holistic approach.*

Принято в редакцию: 04.05.2026 г.

Подписано в печать: 25.08.2026 г.

Формирование психолого-педагогической компетентности наставника в техникуме креативных индустрий

Д.В. Огородников

ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации
в сфере образования», г. Москва;
ГБПОУ города Москвы «Московский техникум креативных индустрий
им. Л.Б. Красина», г. Москва

Рассматриваются сущность и структура компетентности наставника; выделены и проанализированы такие ее компоненты, как общекультурная, профессиональная и психолого-педагогическая компетентность. Особое внимание уделено психолого-педагогической компетентности, позволяющей успешно реализовывать технологию наставничества при подготовке студентов творческих специальностей. В структуре психолого-педагогической компетентности наставника проанализированы коммуникативная, методическая, аналитическая, исследовательская и прогностическая ее составляющие; показаны педагогические условия их формирования в образовательном процессе техникума креативных индустрий.

Ключевые слова: *среднее профессиональное образование, технология наставничества, психолого-педагогическая компетентность наставника, техникум креативных индустрий, студенты творческих специальностей, личностно-профессиональное развитие студентов.*

В нормативно-правовых документах и на уровне теории профессионального образования выделяются следующие группы компетенций, необходимых специалисту для выполнения функции наставника: *общекультурные*, предполагающие сформированность этических и ценностных ориентиров, широкий кругозор, осведомленность в сфере общечеловеческой и национальной культуры; *профессиональные*, касающиеся непосредственно профессиональной деятельности (наличие опыта, высокой квалификации и подтверждающих ее сертификатов); *психолого-педагогические*, собственно наставнические, в эту группу входят коммуникативные, методические, аналитические, исследовательские и прогностические компетенции [1; 3].

Именно психолого-педагогическая компетентность отличает наставника от просто хорошего профессионала. Психолого-педагогическая компетентность наставника представляет собой систему знаний, умений, опыта профессиональной деятельности и личностных

качеств (например, инициативности, изобретательности, стрессоустойчивости), обеспечивающих готовность наставника эффективно сопровождать профессиональное и личностное развитие студентов творческих специальностей.

Формирование психолого-педагогической компетентности наставника в техникуме креативных индустрий приобретает ряд особенностей, детерминированных спецификой творческой деятельности. Это модифицирует традиционные составляющие психолого-педагогической компетентности наставника, а также добавляет специфическую – способность стимулировать развитие креативности студентов.

В структуре компетентности наставника, сопровождающего личностно-профессиональное становление студентов творческих специальностей, существенная роль отводится психологическому компоненту, поскольку творческий процесс часто требует не только умений и опыта, но и уверенности и вдохновения. В образовательном процессе техникума креативных индустрий и на производстве наставник должен помочь студенту раскрыть индивидуальность, преодолеть страх неудач, справиться с сомнениями, которые являются постоянными спутниками творчества; сформировать устойчивость к критике и научиться конструктивно воспринимать обратную связь. Кроме того, у творческих людей часто недостаточно сформированы умение работать в команде, организованность, способности к самопрезентации и эффективному управлению временем. Наставник может выступать в роли «проводника» студента или молодого специалиста в профессиональное сообщество, знакомя с отраслевыми событиями, выставками и фестивалями.

Для изучения способности наставника стимулировать развитие студента был применен метод поведенческих шкал [5, с. 4] в процессе опытно-экспериментальной работы и разработана шкала оценки данной способности наставника (см. табл. 1).

Психологическая компетентность наставника объективируется в способности развивать в себе такие качества, как флексибельность, феликсологичность, фасилитативность: «флексибельность означает способность личности эффективно организовывать свою деятельность и проявлять мобильность в меняющихся условиях; в ее основе лежат гибкость, способность отказаться от стандартных приемов мышления, нетривиальные подходы к решению проблем и стремление к саморазвитию. Феликсологичность предполагает способность создавать подопечному ситуацию успеха, определять перспективы для личностного и профессионального роста. Фасилитация – способность к поддержке, умение вдохновить; эта способность развивается на основе позитивного принятия другого человека, активного слушания и конгруэнтного самовыражения» [2, с. 334].

В специализированной литературе в качестве важной составляющей психолого-педагогической компетентности наставника называется *коммуникативная компетентность*, которая предполагает умение создавать положительный эмоциональный фон и обеспечивать демократичность общения с подопечным на основе принципа «не навреди». Заповедь медицинской этики «не навреди» является одним из главных этических принципов коммуникативной культуры. Этим объясняется наличие как предписательной, так и запретительной функций нормативных установок и, в частности, этикета. Запретительная функция последнего настолько значима, что про коммуникативный этикет иногда говорят «чего нельзя делать в общении». Эта функция реализуется через нормы и правила, которые могут быть квалифицированы как коммуникативные табу.

Таблица 1

Шкала оценки способности наставника стимулировать развитие студентов творческих специальностей

Уровни	Баллы	Описание поведения наставника
Низкий уровень	0	Препятствует развитию наставляемых. Вербализует негативные ожидания и характеристики в адрес наставляемых. Преимущественно негативно отзывается о результатах их творческой деятельности (преуменьшение достоинств, сравнение студентов, напоминание о прошлых ошибках и неудачах и др.). Использует авторитарный стиль общения, препятствующий личностному, творческому и профессиональному развитию
	10	Основательно инструктирует. Дает подробные инструкции, рекомендации, указания о порядке и способах выполнения работы. Одобряется работа «по шаблону», творческие проявления и инициатива студентов не поощряются. Деятельность студентов строго регламентирована предписаниями
Средний уровень	20	Эмоционально поддерживает. Положительно отзывается о способностях и потенциале наставляемых, подходит к работе с «оптимистической гипотезой», фиксирует успехи. Подбадривает при возникновении сложностей, помогает обрести уверенность в себе. Верит, что подопечные могут достичь высокого уровня личностного, творческого и профессионального развития
	30	Дает конструктивную обратную связь. Наряду с критикой всегда отмечает положительные стороны, нетривиальный подход и оригинальность выполнения задания. Интересуется и учитывает мнение студентов по поводу улучшения результатов труда. Старается расширить их кругозор путем ознакомления с различными художественными стилями, техниками исполнения работы и др. Всегда дает объективную обратную связь, способствующую развитию студентов

Высокий уровень	40	Мотивирует и стимулирует. Проводит мероприятия, направленные на развитие профессионального интереса студентов. Побуждает их самостоятельно искать решение проблемы, а не дает готовый ответ. Создает условия, при которых студент наиболее полно реализует себя в творческой деятельности и принимает активное участие в делах техникума и производственной организации, старается достичь своих образовательных и профессиональных целей
	50	Делегирует полномочия и ответственность. Передает инициативу и полномочия ученикам постепенно, опираясь на результаты выполнения данных ранее заданий. Проверив готовность студентов, предоставляет свободу выполнять задания так, как они считают нужным, включая возможность совершать ошибки и учиться на них. Морально поощряет студентов за хорошие результаты, предлагая выполнять функцию наставника по отношению к новичкам

Коммуникативные табу – это «коммуникативная традиция избегать определенных языковых выражений или тем общения в определенных коммуникативных ситуациях» [4, с. 948].

Приведем примеры табуированных коммуникативных конструкторов:

- подчеркивание превосходства наставника: «это же проще простого», «неужели ты этого не можешь понять?», «как можно было такое нарисовать?»;
- сравнение с другими студентами, снижающее самооценку: «берите с Виктора пример!», «посмотри, какую фотографию сделала Мария», «я в твоём возрасте...», «почему все могут, а ты нет?»;
- формирование комплекса вины: «по твоей милости...», «а я тебя предупреждал», «ты задерживаешь всех»;
- минимизация переживаний, а также успехов студента: «не такое уж это и горе...», «у других ещё хуже бывает», «кто бы мог подумать, что у тебя получится»;
- культивирование негативных эмоций путем напоминания о неудачах и неоправдавшихся надеждах: «старо предание, но верится с трудом»;
- отягощение чужой психики своими негативными переживаниями путем демонстрации страданий и плохого настроения;
- стимулирование отрицательных эмоций предсказанием бед, несчастий, катаклизмов и неприятностей.

Эти и другие словесные конструкторы блокируют творческое развитие личности и формируют отрицательное отношение к наставнику. Кроме того, наставнику всегда следует помнить о возможности субъективных искажений в процессе восприятия и при оценивании творческих работ студентов.

Условиями развития коммуникативной компетентности наставника являются тренинги по педагогическому общению и

конфликтологии, деловые игры, разбор кейсов из практики, обсуждение сложных случаев с коллегами, метод «теневого наставничества», предполагающий наблюдение за коммуникацией более опытного наставника.

С коммуникативной компетентностью коррелирует *методическая* компетентность наставника, представляющая собой комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно обучать студентов и организовывать процесс их профессионального развития. Она отражает способность наставника грамотно выстраивать методику работы по передаче знаний и опыта – подбирать адекватные формы, методы и приемы обучения с учетом целей, уровня подготовки и индивидуальных особенностей студента.

Для оценки методической компетентности наставника был применен метод поведенческих шкал [5, с. 4] и разработана шкала оценки методической компетентности наставника (см. табл. 2).

Педагогическими условиями развития методической компетентности наставника являются предоставление материально-технической поддержки (программы, литература, онлайн-курсы, платформы для дистанционного обучения, создание банка кейсов по типичным ситуациям в наставничестве, шаблоны индивидуальных планов личностно-профессионального развития студентов); знакомство на курсах повышения квалификации с современными образовательными технологиями; культивирование традиций взаимопомощи (создание площадок для обмена опытом, мастер-классы и открытые занятия опытных наставников, сопровождение адаптации новых сотрудников) и др.

Таблица 2

Шкала оценки методической компетентности наставника

Уровни	Баллы	Описание поведения наставника
Низкий уровень	0	Наставник не считает обучение своей обязанностью. Дает поверхностные и искаженные знания, не объясняя их. Может отправлять за информацией к другим специалистам или преподавателям
	10	Обучает личным примером в деятельности. Наставник демонстрирует процесс работы, студент обучается, наблюдая за ним. Наставник сосредоточен на себе, не владеет эффективными способами обучения и диагностики результатов студентов
Средний уровень	20	Дает верифицированные знания. Наставник комментирует производственную деятельность, обеспечивая студента информацией и квалифицированными советами. Выражает мысли в ясной форме, использует уместные примеры. Охотно и понятно отвечает на вопросы студентов. Постоянно проверяет, правильно ли его поняли

	30	Реализует индивидуальный подход в обучении. Знания даются с учетом индивидуальных возможностей студентов, сложные задания разбивает на более мелкие составляющие. Иницирует вопросы студентов, охотно отвечает на них. Способен определить причины тех или иных результатов подопечных. Относится к ценностям и приоритетам наставляемых с уважением, даже если имеет противоположное мнение. Разрабатывает план индивидуальной работы с наставляемым
Высокий уровень	40	Дает дополнительные профессиональные знания. Сложную профессионально значимую информацию излагает доступно и понятно. Задает вопросы, дает тесты или использует другие методы, чтобы убедиться в том, что его объяснения или рекомендации поняты верно. Стабильно демонстрирует умение обучать, независимо от внешних обстоятельств и собственной нагрузки. Стараются, чтобы обучение проходило на положительном эмоциональном фоне
	50	Стимулирует студентов к самообразованию. Побуждает изучать дополнительную профессиональную литературу и другие информационные источники. Интересуется результатами дальнейшей работы подопечных. Осуществляет рефлексии и на этом основании совершенствует свое педагогическое мастерство. Распространяет положительный опыт наставнической деятельности в профессиональном сообществе (мастер-классы, авторские школы и др.)

Современным способом формирования данного вида компетентности является интеграция профессиональной и методической подготовки наставника, то есть соединение специальных знаний с умениями их передачи.

Аналитическая компетентность наставника представляет собой комплекс умений и навыков, позволяющих собирать, обрабатывать и интерпретировать информацию для эффективного сопровождения личностно-профессионального развития студента. Наставник обязательно должен уметь оценивать уровень сформированности профессиональных компетенций подопечного, иметь представление о его мотивации и степени вовлеченности в творческий процесс, сильных и слабых сторонах, при этом отделять факты от субъективных ощущений. Этому способствует документирование, так как систематические записи о прогрессе подопечного, фиксация ключевых точек его личностно-профессионального развития создают основу для объективного анализа.

Все это создает основу для индивидуального подхода к студенту в образовательном процессе техникума креативных индустрий, а именно, позволяет сделать выводы об изменении темпа обучения, целесообразности перехода от директивного стиля к поддерживающему, задействовать дополнительные ресурсы, например, получение консультации эксперта. Кроме того, аналитическая

компетентность позволяет предоставить студенту конструктивную обратную связь. Аналитическая компетентность предполагает выявление причинно-следственных связей, а также рефлекссию наставником собственных действий и их результатов: что было эффективным, а что можно улучшить.

Формированию аналитической компетентности наставника способствуют все формы работы, направленные на развитие критического мышления, способности мыслить системно, объективности, способности к рефлексии; внимания к деталям.

С аналитической тесно связана *исследовательская* компетентность наставника – комплекс знаний, умений, навыков, позволяющих путем применения различных методов сбора информации (структурированного наблюдения, беседы, тестирования), а также синтеза информации, полученной в результате обратной связи от подопечных, коллег и других субъектов образовательного процесса техникума, делать выводы о прогрессе студента.

Термин «прогностическая компетентность» семантически перегружен. Традиционно он обозначает способность наставника предвидеть результаты взаимодействия с подопечным, оценивать потенциальные достижения студента на основе состояния его текущих навыков, мотивации и ресурсов, а также корректировать действия для минимизации негативных и усиления позитивных эффектов. В некоторых случаях прогностическая компетентность понимается в более широком дискурсе – как способность наставника оценивать будущее отрасли, предвидеть потребности работодателей, и на этом основании адаптировать образовательные программы к требованиям рынка и эффективно планировать личностно-профессиональное развитие студентов. В обоих случаях ключевую роль играет педагогическая интуиция, предполагающая использование профессионального опыта для принятия верных решений в условиях неопределённости; адекватное реагирование на изменение ситуации; правильная идентификация внутренних и внешних факторов, влияющих на развитие студента. Прогностическая компетентность наставника формируется путем освоения цифровых инструментов анализа данных, сотрудничества на паритетных началах с преподавателями техникума в составе фокус-групп, развития сетевого взаимодействия в системе среднего профессионального образования, участия в творческих проектах, что помогает наставникам и студентам на практике отрабатывать навыки прогнозирования результатов и адаптации к изменениям в сфере креативных индустрий.

Таким образом, развитие психолого-педагогической компетентности наставника в техникуме креативных индустрий является комплексным процессом, требующим опоры основные идеи системного, деятельностного и личностно-ориентированного

методологических подходов. Психолого-педагогическая компетентность представляет собой систему знаний, умений, навыков, личностных качеств, ценностных ориентиров, а также опыта наставнической деятельности. Система среднего профессионального образования обладает существенным арсеналом средств для формирования у наставников психолого-педагогической компетентности: тренинги, деловые игры, консультации, разбор кейсов из практики, обсуждение сложных случаев с коллегами в составе фокус-групп, создание банка кейсов по типичным ситуациям в наставничестве, разработка шаблонов индивидуальных планов личностно-профессионального развития студентов, формирование культуры взаимопомощи в техникуме, знакомство на курсах повышения квалификации с современными формами и методами, применяемыми при реализации технологии наставничества и др.

Список литературы

1. Концепция развития наставничества в Российской Федерации: одобрена решением президиума РАО от 29.06.2023. URL: <https://clck.ru/35eufE> (дата обращения 21.03.2026).
2. Огородников Д.В. Методологические основания изучения наставничества как средства личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей в системе среднего профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 6 (115). С. 332–335.
3. Письмо Минпросвещения России N АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21.12.2021 <О направлении Методических рекомендаций> (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников» // URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-n-az-112808-profsoiuza-rabotnikov-narodnogo-obrazovanija/> (дата обращения 21.03.2026).
4. Рачковская Н.А., Комиссарова Л.Н., Куланина И.Н. Этико-валеологическое обоснование коммуникативных табу в профессиональной деятельности воспитателя // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, г. Москва, 14-15 октября 2021 г. М.: МПГУ, 2022. С. 945–950.
5. Теплов А.О. Методы оценки эффективности наставничества // Государственное управление. Электронный вестник. 2011. Вып. 28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenkieffektivnosti-nastavnichestva> (дата обращения: 29.03.2026).

Об авторе:

ОГОРОДНИКОВ Денис Владимирович – аспирант, ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования» (115093, г. Москва, ул. Люсиновская, д. 51); педагог-организатор, ГБПОУ города Москвы «Московский техникум креативных индустрий им. Л.Б. Красина» (115280, г. Москва, ул. Велозаводская, д. 8), e-mail: denis.ogo@gmail.com

Development of psychological and pedagogical competence of a mentor in a creative industries technical school

D.V. Ogorodnikov

Federal Institute for digital transformation in education, Moscow;
Moscow College of Creative Industries named after L.B. Krasin, Moscow

Examines the essence and structure of mentor competence, identifying and analyzing its components, including general cultural, professional, and psychological-pedagogical competence. Particular attention is paid to psychological-pedagogical competence, which enables the successful implementation of mentoring technology in the training of students in creative fields. Within the framework of psychological-pedagogical competence, the communicative, methodological, analytical, research, and prognostic components are analyzed, and the pedagogical conditions for their development in the educational process at a technical school for creative industries are demonstrated.

Keywords: *secondary vocational education, mentoring technology, psychological and pedagogical competence of a mentor, creative industries college, students of creative specialties, personal and professional development of students.*

Принято в редакцию: 01.01.2026 г.
Подписано в печать: 01.03.2026 г.

Система модульного обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде

Чжоу Шуи

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

Рассматривается система модульного образования при обучении иностранному языку в условиях современной цифровой образовательной среды. Проведен теоретический анализ работ, посвященных модульному обучению, в том числе использованию системы дистанционного обучения «Moodle» при обучении иностранным языкам. Разработана и апробирована экспериментальная модульная система обучения китайскому языку, проведена оценка эффективности ее внедрения на примере контрольной и экспериментальной групп (по 30 человек). Приведены результаты опроса 50 респондентов, изучающих китайский язык и перешедших в последние годы на модульную систему обучения. Выделены основные преимущества и недостатки использования системы модульного обучения в процессе преподавания иностранного языка, даны рекомендации об использовании модульной системы в сочетании с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: *иностраный язык, модуль, модульная система, цифровая образовательная среда, информационные технологии, эффективность обучения.*

Введение. В современных условиях цифровизации и глобализации педагогам необходимо постоянно искать новые способы подачи информации и организации процесса обучения. Особенно важно эффективно выстраивать процесс обучения иностранным языкам, которые необходимы для профессиональной деятельности практически во всех сферах.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в последние годы в большинстве вузов активно используются современные техники и технологии, формируется полноценная цифровая образовательная среда. Изучение иностранного языка удаленно, без непосредственного взаимодействия с преподавателем, имеет целый ряд сложностей. Разобраться в особенностях произношения, построения фраз на чужом языке достаточно проблематично, поэтому курсы должны быть выстроены поэтапно, просто и логично. Одним из методов построения таких курсов по иностранному языку является использование модульного обучения. Оно позволяет сочетать эффективные элементы традиционного обучения с возможностями цифровых технологий. А

также разделять учебную программу на отдельные разделы, komponуя необходимый для изучения каждой темы теоретический материал с визуальными файлами, проводя контроль знаний по каждому изученному модулю.

Цель данного исследования – определение преимуществ и недостатков системы модульного образования при обучении иностранным языкам в условиях цифровой образовательной среды.

Материалы и методы исследования. В рамках исследования использованы теоретические методы анализа, такие как анализ, синтез и обобщение, которые позволили определить основные преимущества и недостатки системы модульного обучения иностранному языку. Были проанализированы работы различных российских авторов, посвященные модульному образованию: О.А. Какуриной, А.В. Суворовой, и в том числе среде «moodle»: О.А. Минеевой, М.В. Даричевой, И.Е. Рымановой, Т.В. Колесовой, А.И. Дубских, О.В. Кисель, А.В. Бутовой и др.

Для оценки эффективности модульной системы обучения китайскому языку нами была разработана модульная система, основанная на современных информационных технологиях, которая была апробирована на практике. В контрольную и экспериментальную группы вошли по 30 студентов, изучающих китайский язык как иностранный. Для оценки результатов были применены диагностические тесты, направленные на выявление уровня владения китайским языком (тематические тесты на платформе LMS), задания на восприятия речи, педагогическое наблюдение, анализ портфолио. Для обработки результатов применялись математические методы и инструменты (Таблицы Microsoft Excel).

Также использован эмпирический метод – анкетирование. В опросе приняли участие 50 человек, изучающих китайский язык от двух до четырех лет, и перешедшие в последнее время на модульную систему обучения. Студентам были заданы вопросы, посвященные удобству и понятности новой модульной системы.

Результаты и обсуждение.

Активное развитие информационных технологий оказало влияние на все сферы жизни общества. Не является исключением и сфера образования. Как пишет А.И. Дубских, «совершенствование технических устройств для электронной связи, интернет-технологий нашло свое применение и в сфере образования» [5, с. 167].

Внедрение мультимедийных средств при обучении иностранным языкам осуществляется достаточно давно. В настоящее время применение информационных технологий – это неотъемлемая часть образовательного процесса. Они встраиваются в единую систему, позволяют выполнять различные функции создания текстовых материалов, обработки информации, визуализации данных, организации онлайн-общения и т.д. [8]. Однако для наиболее эффективной организации учебного процесса

изучения иностранного языка следует учитывать, что его преподавание имеет определенные специфические особенности, которые обуславливают выбор оптимальной образовательной платформы, соответствующей поставленным требованиям и ожидаемым результатам [2]. Как считает А.В. Суворова, «успех в решении задачи повышения качества изучения иностранных языков во многом зависит от инновационных способов организации обучения студентов иностранному языку, одним из которых является модульное обучение» [11, с. 561]. В тоже время справедливым является и высказывание А.В. Готовой о том, что «качество "цифрового образования" зависит не только от пересмотра содержания и обновления форматов учебного процесса, но и от комплекса целесообразно выбранных методов, подходов, принципов и форм педагогического взаимодействия» [3, с. 39].

Несмотря на широкие возможности и значимость современных информационных технологий, эффективных программ обучения иностранным языкам с их помощью пока разработано недостаточно. К современным образовательным программам по иностранным языкам предъявляется целый ряд требований: 1) программы должны быть индивидуализированы и включать активную роль обучающегося; 2) необходимо соблюдать все лингвистические требования, то есть правильно и нормативно использовать иностранный язык; 3) обучение должно иметь коммуникативную и профессиональную направленность; 4) современные программы по иностранным языкам должны быть направлены на интерактивность обучения, мультимедийность подачи информации и иметь модульное построение для облегчения усвоения знаний и навыков [4]. О.А. Какурина указывает в своей работе также на необходимость реализации системы контроля в модульной системе [6]. В этом плане система Moodle обладает необходимым функционалом. Как указывает О.А. Минеева: «каждый ЭУМК имеет свой «журнал оценок», в котором отражены все виды работ, выполняемые студентами, максимальное количество баллов за каждую работу и то количество баллов, которые набрал студент» [9, с. 135].

Система модульного обучения иностранному языку за последние десятилетия стала достаточно популярной, в особенности в цифровой образовательной среде. Она предполагает разделение учебного курса на отдельные модули, то есть блоки информации [2]. Каждый модуль может содержать материалы для развития различных языковых навыков, например, текстовые задания, материалы для самостоятельной работы, видео и аудиофайлы, ссылки на дополнительные материалы.

Учитывая элементы и критерии модульного обучения, можно составить схему модуля (рис. 1).

Одной из востребованных и популярных при создании модульных программ обучения иностранному языку является система динамической обучающей среды «Moodle». Как указал в своей работе

А.В. Андреев, «данная среда изначально проектировалась для организации деятельностного обучения, в основе которого лежит взаимодействие всех участников учебного процесса» [1, с. 5]. Именно благодаря этому можно сказать, что среда «Moodle» является достаточно распространенной в современных российских вузах, поскольку позволяет проводить мониторинг образовательного процесса, создавать новые учебные курсы, обеспечивать эффективную рабочую зону для студентов и преподавателей [7].



Рис. 1. Модульная технология обучения

Система «Moodle» включает широкий спектр ресурсов, в том числе учебные, административные, коммуникативные инструменты, а также различные плагины для расширения возможностей. Используя все существующие в обучающей среде возможности, можно разрабатывать эффективные индивидуальные курсы по иностранным языкам, которые включают различные элементы, в том числе образовательные материалы, блок контроля знаний, ссылки на дополнительные сайты и порталы, дополнительную рекомендованную литературу.

Оценка работы учащегося и эффективности процесса обучения при модульной системе обучения в цифровой образовательной среде осуществляется двумя основными способами. Первый – это электронное тестирование, которое проводится как по окончании модуля, так и в ходе его освоения, что позволяет своевременно корректировать и изменять процесс обучения. Результаты тестирования помогают не только контролировать и оценивать процесс получения знаний преподавателями, но и являются эффективным инструментом самоконтроля. Второй – это формирующее оценивание, которое заключается в анализе получаемых знаний, умений, установок и поведения учащегося. Оно помогает оценивать прогресс, своевременно диагностировать проблемы и ошибки, корректировать процесс обучения.

Модульная система является достаточно эффективной при изучении иностранных языков в цифровой образовательной среде. Широкие возможности модульной системы позволяют тщательно разбирать отдельные элементы иностранного языка и осваивать особенности иностранной речи. Это подтверждено и исследованиями, проведенными на базе вузов О.А. Минеевой [9], Е.И. Рымановой [10].

С целью проверки теоретических выводов на практике нами была разработана и применена на практике экспериментальная модульная система, которая включает в себя следующие современные информационные ресурсы (табл. 1).

Таблица 1

Экспериментальная модульная система

Элемент обучения	Используемый цифровой ресурс	Тип взаимодействия	Дидактическая цель
Прослушивание тонов	Pinyin Trainer, Speechling	аудио, повторение	развитие фонематического слуха и имитации
Тренировка иероглифов	Skritter, ArchChinese	графический планшет, касания	автоматизация письма и визуализация порядка штрихов
Словарный запас	Anki, Pleco	карточки, тесты	упрочнение лексической базы
Грамматические структуры	Ninchanese, ChinesePod	диалоги, интерактивные тесты	усвоение синтаксических моделей
Межкультурные и языковые аспекты	ChinaEdu, Youtube (文化频道)	видео контент, обсуждение	межкультурное понимание и мотивация

Для формирования (генерации) заданий нами были использованы такие инструменты, как ChatGPT, Grammarly, Speechling, которые функционируют на основе ИИ.

Таблица 2

Фрагмент модуля «Моя семья»

Элемент	Содержание
Цель	научиться описывать членов семьи, использовать конструкцию 有
Лексика	爸爸, 妈妈, 哥哥, 姐姐, 家人
Грамматика	использование 有, счетные слова, простые описательные предложения
Фонетика	практика тонов в односложных словах
Иероглифика	家, 人 – структура и порядок черт
Социокультурный контекст	семья в китайской традиции, различия между 家 и 家庭
Контроль	онлайн-тест, устный ответ (аудиозапись), мини-диалог в паре

Предварительно был составлен «промт» (программа для генерации ИИ), включающий в себя не только параметры заданий, но и учебную базу. В результате нами были получены система обучения языку, включающая в себя применение современных информационных технологий. В качестве примера можно привести модули «Моя семья», «Путешествие по Китаю» (см. табл. 2, 3). При этом учитывался необходимый уровень интеграции для достижения требуемого эффекта (табл. 4).

Таблица 3

Модуль «Путешествие по Китаю»

Целевая компетенция	Задание	Инструмент	Форма оценки
Коммуникативная	диалог «В гостинице»	Zoom, видеофрагмент	оценка по рубрикатору
Языковая (лексика/ грамматика)	заполнение формы бронирования	Google Forms	автоматическая проверка
Цифровая	создание интерактивной презентации «Гуанчжоу»	Canva / PowerPoint Online	проверка креативности и оформления
Метапредметная	написание отзыва о поездке	Padlet	письменная рефлексия

Таблица 4

Виды интеграции в экспериментальном модуле

Вид интеграции	Суть	Пример
Межкомпонентная	объединение лексики, грамматики, иероглифики и фонетики в одном модуле	модуль «Путешествия»: новые слова (地铁, 机场), грамматика (把/被), отработка произношения и написания
Междисциплинарная	связь языка с историей, культурой, экономикой, социологией	модуль «Праздники в Китае» включает языковую практику и культурный анализ
Межуровневая	учет уже сформированных навыков и наращивание на их основе	введение грамматической конструкции 了 в контексте ранее изученного действия
Цифровая	интеграция цифровых технологий с языковым содержанием	использование китайских мессенджеров и онлайн- клавиатур в учебных заданиях
Коммуникативная	интеграция всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение)	модуль «В ресторане»: диалоги, меню, аудиоразговоры, онлайн- заказ

Большое внимание было уделено тренировочным слоговым модулям. Для примера приведем интерактивный цифровой модуль, посвященный изучению слогов (табл. 5).

Таблица 5

Тренировочный слоговой модуль

Слог	Пиньинь	Тон	Перевод	Аудио	Видео	Запись своей речи
妈	mā	1	мама			 (анализ)
马	mǎ	3	лошадь			
麻	má	2	конопля			
骂	mà	4	ругать			

Для эмпирической верификации эффективности модели был проведён сравнительный анализ ключевых параметров (табл. 6) до и после её внедрения (см. табл. 7).

Таблица 6

Сравнительная характеристика условий обучения
контрольной и экспериментальной групп

Параметр	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Количество студентов	30	30
Формат обучения	традиционный, очно-дистанционный	виртуальный, модульно-цифровой
Используемые ресурсы	учебник, раздаточные материалы	LMS, интерактивные модули, цифровые платформы
Тип взаимодействия	преимущественно преподаватель–студент	Студент – контент, студент – студент, преподаватель – студент
Виды заданий	упражнения, перевод, диктант	проекты, симуляции, видео, онлайн-опросы
Поддержка	по запросу	регулярная обратная связь, цифровые рекомендации
Контроль знаний	тесты и проверка домашних заданий	модульные отчёты, самооценка, цифровая аналитика

Анализ представленных данных позволяет сделать вывод о положительной динамике по всем рассматриваемым параметрам. Наблюдается рост средней успеваемости в речевых заданиях, связанный с активным вовлечением студентов в мультимодальные виды речевой деятельности. Повышение уровня академической самостоятельности, выраженное в уверенном выполнении индивидуальных и коллективных проектов, свидетельствует о развитии метакогнитивных стратегий и навыков самоорганизации. Особого внимания заслуживает расширение цифровой компетенции: студенты стали активнее использовать такие ресурсы, как интерактивные платформы (Quizlet, Canva, Padlet), мессенджеры и средства видео коммуникации (Zoom, ClassIn), а также программы для создания собственных мультимедийных материалов.

Сравнительный анализ параметров обученности
и цифровой вовлечённости студентов

Показатель	До внедрения интегративной модели	После внедрения интегративной модели
Средний балл по продуктивным коммуникативным заданиям (в %)	68 %	84 %
Уровень академической самостоятельности (оценка по шкале от 1 до 5)	2,8	4,1
Владение цифровыми инструментами (самооценка и наблюдение)	низкий / средний	средний / высокий
Участие в проектной деятельности (доля студентов, в %)	35 %	75 %

Несмотря на положительные результаты, в процессе реализации интеграции компетенций могут возникнуть следующие сложности: неравномерный цифровой опыт студентов: не все обучающиеся владеют необходимыми навыками работы с цифровыми сервисами; переизбыток инструментов может вызывать перегрузку и снижать мотивацию; отсутствие методической поддержки преподавателей: эффективная интеграция требует времени, подготовки и регулярного обновления материалов.

Далее, с целью уточнения определения эффективности модульной системы обучения был проведен опрос русских студентов, изучающих китайский язык от 2 до 4 лет, и перешедших в первый или второй год обучения на модульную систему обучения. В исследовании приняли участие 50 респондентов. Студентам был задан ряд вопросов, посвященных удобству и понятности новой модульной системы. На вопрос: «Легко ли было перейти от традиционной системы обучения на модульную?» «да» ответили 78%, «нет» – 12%, «были небольшие сложности» – 10%.

На вопрос «Помогает ли модульность быстрее разбираться в тональности, иероглифах, грамматике?» «да» ответили 64%, «нет» – 24%, «не вижу разницы» – 12%. На вопрос об эффективности внедрения модульной системы обучения в целом 60% ответили – «эффективно», 26% ответили – «затрудняюсь ответить», 14% ответили – «нет».

Также был задан ряд вопросов о наличии преимуществ модульного построения занятий при удаленном обучении и использовании цифровой образовательной среды в целом. Из них можно выделить следующие составляющие оценки: простота и понятность материала: «да» – 46%, «скорее да» – 32%, «одинаково с традиционными методами» – 18%, «скорее нет» – 8%, «нет» – 6%; желание продолжать углубленное изучение китайского языка: «значительно повысилось» – 16%, «повысилось» – 46%, «не изменилось» – 36%, «понижилось» – 2%, «пропало» – 0%.

На вопросы о сложностях при обучении при помощи модульной системы самостоятельно, 34% отметили отсутствие консультаций и возможности обратиться за помощью к преподавателю, 26% обозначили сложности самоорганизации и самодисциплины, 32% считают, что в модельной системе отсутствует практическая составляющая, необходимо добавление отдельных модулей, которые будут соответствовать реалиям живого общения.

Таким образом, по мнению опрошенных русских студентов при изучении китайского языка как иностранного, модульная система имеет достаточно много преимуществ, но в ней присутствуют и некоторые недостатки. Анкетирование и личный опрос показали, что разделение сложных тем на отдельные модули позволяет быстрее разобраться в сложностях иероглифики и тональности, освоить написание и правильность построения предложений. Среди недостатков были выделены нехватка самодисциплины, а также необходимость разъяснения по сложным темам и вопросам. Следовательно, для эффективного обучения китайскому языку как иностранному требуется сочетание модульной системы с традиционными методами для повышения практической ориентированности и освоения произношения. В особенности на начальных этапах обучения наиболее актуальным будет использование смешанной системы обучения.

Выводы. Анализ существующих исследований, посвященных модульной системе обучения, позволил определить, что модульная система в настоящее время является достаточно популярной при разработке курсов по иностранному языку. Это связано с тем, что в модульном обучении все цели и задачи, материалы и задания являются четко сформулированными и позволяют учащемуся даже без содействия преподавателя осваивать знания и добиваться результатов.

На основе проведенного анализа нами была разработана модульная система обучения китайскому языку, основывающаяся на активном применении информационных технологий, в том числе и генеративных. Проведение экспериментального исследования по оценке разработанной нами методики показало ее эффективность, повысив у русских студентов качество обучения и уровень владения китайским языком. Однако были выявлены и некоторые недостатки, в том числе связанные с необходимостью высокого уровня самоорганизации, ответственности, самодисциплины для того, чтобы полноценно организовать процесс обучения в цифровой образовательной среде. Кроме того, возникает необходимость обучения ряда студентов и преподавателей использованию современных информационных технологий.

В ходе опроса и анкетирования русских студентов, изучающих китайский язык, были уточнены ряд проблемных моментов. Например, более 90% студентов, принявших участие в опросе, отметили наличие некоторых трудностей. Среди них были выделены: отсутствие живого

общения с педагогом и получение «живых» консультаций, необходимость четкой самоорганизации и самодисциплины. Также некоторые студенты считают, что в рамках модульной системы, по которой они обучаются, недостаточно занятий, направленных на формирование практических навыков.

При этом опрос студентов, изучающих китайский язык, показал, что данная система положительно влияет на мотивацию к обучению, опыт обучения «по модулям» у 62% опрошенных респондентов стимулировал желание углубленного изучения китайского языка в дальнейшем. Также модули позволяют излагать изучаемый материал достаточно просто и понятно, что значимо для многих студентов, обучающихся китайскому языку в рамках цифровой образовательной среды.

Таким образом, преимущества системы модульного обучения иностранному языку являются неоспоримыми, но для полноценного обучения ее лучше использовать в комплексе с традиционными методами, обеспечивая возможность реального общения с педагогом и получения индивидуальных консультаций. Существующие в настоящее время недостатки устранимы, в первую очередь за счет формирования с ранних лет у учащихся навыков самоорганизации и самодисциплины. Важным моментом является и техническая подготовка для эффективного использования всех ее ресурсов.

Список литературы

1. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008. 146 с.
2. Бехтерев А.Н., Логинова А.В. Использование системы дистанционного обучения «Moodle» при обучении профессиональному иностранному языку // Открытое образование. 2013. №4. С. 91–96.
3. Глотова А.В., Зубкова М.А. Преподавание иностранного языка с использованием LMS MOODLE в ВУЗе: дидактические подходы к организации образовательного процесс // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. №11(5). С. 35–56. DOI:10.12731/2658-4034-2020-5-35-56
4. Деева О.В., Сидоренко Т.В. Некоторые особенности работы в электронной образовательной среде MOODLE при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1337–1340.
5. Дубских А.И., Кисель О.В., Бутова А.В. Возможности электронной образовательной платформы MOODLE для обучения иностранным языкам. // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 12-1. С. 167–171.
6. Какурина О.А. О модульной технологии обучения иностранным языкам // Труды Псковского политехнического института. Естественные и математика. Гуманитарные науки. 2007. № 11.1. С. 48–52.
7. Колесова Т.В. Условия эффективного использования электронной образовательной платформы Moodle для повышения качества самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку // Вестник Марийского государственного университета. 2015. №1 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-effektivnogo-ispolzovaniya>

elektronnoy-obrazovatelnoy-platformy-moodle-dlya-povysheniya-kachestva-samostoyatelnoy-raboty (дата обращения: 18.01.2026).

8. Марченко Е.В. Методические основы обучения фонетике английского языка с помощью компьютерных технологий // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2009. № 2. С. 52–58.
9. Минеева О.А., Даричева М.В. Использование системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 132–136.
10. Рыманова И.Е. Использование среды moodle для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 11–2 (29). С. 164–167.
11. Суворова А.В. К вопросу о модульном обучении иностранному языку в вузе // Молодой ученый. 2014. № 7 (66). С. 561–563.

Об авторе:

ЧЖОУ Шуй – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), e-mail: zhoushuyi1021@yandex.ru

A system of modular foreign language teaching in a digital educational environment

Zhou Shui

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Examines the modular learning system for foreign language teaching in the modern digital educational environment. It provides a theoretical analysis of studies on modular learning, including the use of the Moodle distance learning system in foreign language teaching. An experimental modular system for teaching Chinese has been developed and tested, and the effectiveness of its implementation has been evaluated using a control group and an experimental group (30 people each). It also includes an empirical study, conducted in the form of a survey of 50 Chinese language students who have recently switched to a modular learning system. The article highlights the key advantages and disadvantages of using a modular learning system in foreign language teaching, and provides recommendations for combining the modular system with traditional teaching methods.

Keywords: *foreign language, module, modular system, digital educational environment, information technology, learning efficiency.*

Принято в редакцию: 12.05.2025 г.

Подписано в печать: 06.09.2026 г.

УДК 159.9:331:378-051

Doi: 10.26456/vtspyped/2026.3.266

**Анализ результатов анкетирования
«Преподаватель глазами студентов и аспирантов»
в контексте проблемы удовлетворенности трудом**

В.М. Шверина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлены результаты сравнительного анализа удовлетворенности трудом преподавателя высшей школы с оценкой преподавателя студентами. Актуальность исследования определяется повышением требований к качеству образования, которое зависит от эффективности совместной деятельности субъектов образовательного процесса – преподавателя высшей школы и студента – будущего субъекта труда. На эмпирическом материале Тверского государственного университета показано, что преподаватели с высоким уровнем удовлетворенности трудом получают более высокие оценки студентов по анкете «Преподаватель глазами студентов и аспирантов». Обсуждаются психологические механизмы полученных различий и даны практические рекомендации по повышению удовлетворенности профессиональной деятельностью преподавателей и обучающихся образовательными услугами вуза.

Ключевые слова: *коллективный субъект труда, будущий субъект труда, совместная деятельность, субъект научно-педагогического труда, удовлетворенность трудом.*

Развитие адаптированного к современным социально-экономическим условиям рынка труда предполагает подготовку в вузах страны высококвалифицированных специалистов для всех сфер экономики. Образовательный процесс в вузе – это совместная деятельность субъекта научно-педагогического труда – преподавателя высшей школы и обучающегося – будущего субъекта труда. С позиций деятельностного подхода (Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн) научно-педагогический труд преподавателя высшей школы рассматривается как совместная профессиональная деятельность, что является его сущностной характеристикой. На совместный характер образовательной деятельности указывали в своих исследованиях А.Л. Журавлев, Т.И. Барсукова, Н.Н. Демиденко, С.Д. Резник, В.А. Толочек и др. Совместная деятельность преподавателя вуза и студента в контексте психологии труда предполагает систему взаимодействий, направленных на становление будущего специалиста через моделирование трудовых ситуаций и развитие как профессиональных, так и универсальных метакомпетенций. Именно в

системе взаимодействия преподавателя и студента формируются не только предметные знания, но и универсальные метакомпетенции: способность к самоорганизации, адаптации, коммуникации, работе в неопределенности и освоению новых квалификаций, что особенно важно для современной экономики, поскольку рынок труда требует специалистов, способных быстро перестраиваться в условиях стремительных технологических изменений.

В психологии труда для социально-психологических исследований совместной деятельности используется понятие «коллективный субъект труда» – это не один и не отдельный человек, а взаимосвязанная и взаимозависимая группа людей, которая осуществляет определенную деятельность [8]. В контексте заявленной темы речь идет об образовательной деятельности. Научно-педагогический труд (НПР), как вид совместной деятельности, всегда предполагает взаимодействие субъектов образовательного процесса с учетом интересов обеих сторон. Это означает, что качество учебного процесса во многом будет зависеть как от профессиональных и личных качеств преподавателя высшей школы, так и от социально-психологических характеристик будущего субъекта труда.

Как показывают современные исследования, критериями эффективности образовательного процесса являются мотивация профессиональной деятельности [4], удовлетворенность трудом преподавателя [9] и удовлетворенность учебно-образовательной деятельностью обучающегося [2], а также современными технологиями, применяемыми в образовательном процессе [12] и др. На удовлетворенность трудом (УТ) преподавателя влияют не только материальные условия, но прежде всего содержание труда, творческие возможности, автономия, качество организационной среды и профессиональное признание, в том числе и со стороны обучающихся [9]. Удовлетворенности учебно-образовательной деятельностью обучающихся посвящены исследования отечественных [5] и зарубежных авторов, в которых представлены факторы образовательной среды вуза, оцениваемые обучающимися как повышающие или снижающие интерес к обучению [14]. В исследованиях показано, что интерес к обучению вызывают: профессионализм преподавателя, интересное чтение лекций, личность преподавателя, хорошее отношение к студентам. Снижают интерес к обучению некомпетентность преподавателей, скучное чтение лекций, однообразный процесс обучения, плохие отношения с преподавателем: неуважение, пренебрежительное, несправедливое, безразличное отношение к студентам [3].

Как известно, в настоящее время обязательным для вузов страны является мониторинг качества образования по результатам студенческой оценки преподавания, которая является показателем удовлетворенности студентов преподавателями и учебным процессом.

В работах М.О. Абрамовой и А.В. Филькиной, Т.А. Лисовой, Т. Хеффермана и других ученых показаны как положительные [10], так и отрицательные стороны студенческой оценки преподавания [13]. Авторы анализируют основные опасения и ожидания как студентов, так и преподавателей и показывают основные риски, связанные с процедурой оценивания. К ним относятся: *эмоциональное напряжение и выгорание преподавателя*, так как низкие или противоречивые оценки могут вызывать тревогу, чувство несправедливости, стыд, *раздражение и снижение профессиональной уверенности*; *гендерные и социальные стереотипы*, когда оценки зависят от пола, возраста, этнической принадлежности, акцента или социального статуса преподавателя; *самоцензура и смягчение требований*, если высокая оценка студентов становится критерием успеха преподавателя, в данном случае может возникнуть стратегия «понравиться группе» [1]. Со стороны обучающихся может происходить смещение оценки личными впечатлениями, когда студенты оценивают не столько качество обучения, сколько полученные оценки, строгость преподавателя, интерес к предмету, организацию образовательного процесса, манеру речи и внешность преподавателя [5]. Т.А. Лисова отмечает, что во мнениях исследователей имеются большие расхождения в вопросах объективности и эффективности студенческой оценки преподавания, поэтому данная процедура оценивания должна стать предметом дальнейших исследований [11]. Несмотря на риски, связанные со смещениями в студенческих оценках преподавания, основной вывод, который делают авторы исследований, заключается в следующем: использование в высших учебных заведениях студенческих оценок преподавания эффективно в качестве инструмента обратной связи и формирования культуры диалога в образовательном процессе и достаточно спорно в качестве источника данных для принятия административных решений [1].

Таким образом, теоретический анализ научных работ, посвященных исследованию студенческой оценки преподавания, показал, что данная проблема требует дальнейшего изучения. В доступной научной литературе, к сожалению, отсутствуют сведения относительно того, как удовлетворенность трудом преподавателя влияет на студенческую оценку преподавания, как основного критерия удовлетворенности учебной деятельностью обучающихся. В связи с этим представляет научный интерес вопрос: как удовлетворенность трудом преподавателя влияет на студенческую оценку качества преподавания?

В психологии труда в полной мере не решена проблема в отношении валидности студенческой оценки преподавания как инструмента обратной связи между субъектами образовательного процесса и целей его применения в вузе. Поэтому данное исследование можно использовать для уточнения интерпретации студенческой оценки преподавания и решения практической

задачи повышения удовлетворенности профессиональной деятельностью преподавателя и учебно-образовательной деятельностью студента вуза – будущего субъекта труда.

Цель исследования – представить результаты сравнительного анализа данных анкетирования студентов «Преподаватель глазами студентов и аспирантов» с удовлетворенностью научно-педагогическим трудом преподавателя вуза.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» в рамках ежегодного рейтинга преподавателей по результатам анкетирования «Преподаватель глазами студентов и аспирантов».

Гипотеза исследования: преподаватели, удовлетворенные трудом, имеют более высокие баллы (оценки) рейтинга по сравнению с преподавателями, не удовлетворенными своей профессиональной деятельностью.

Методы и методики исследования. Основу методологии исследования составили теоретический анализ научных источников по заявленной теме и сравнительный анализ результатов анкетирования «Преподаватель глазами студентов и аспирантов» в контексте проблемы удовлетворенности трудом преподавателя вуза. Исследование удовлетворенности трудом преподавателя высшей школы проводилось по методике «Миннесотский опросник удовлетворенности сотрудников» (Б. Березин).

Выборка исследования. В анкетировании приняли участие 476 студентов первого курса Тверского государственного университета, которые обучались по различным направлениям и дали оценку 52 преподавателям. Среди преподавателей были 44 женщины и 8 мужчин. В возрасте от 25 до 35 лет – 10 человек, от 36 до 60 лет – 27 человек, от 61 года и более – 15 человек. Стаж работы: от 1 года до 10 лет – 8 человек (15,4%), от 11 до 30 лет – 23 человека (44,2%), от 31 года и более – 20 человек (40,4%).

Удовлетворенность образовательным процессом в вузе обучающихся изучалась по результатам анкетирования «Преподаватель глазами студентов и аспирантов» согласно Положению об организации и проведении анкетирования студентов по оценке удовлетворенности работой преподавателей и качеством образовательных услуг по образовательным программам ТвГУ № 1116-О от 05.09. 2016, которое проводилось во втором полугодии 2025/2026 учебного года. Анкета «Удовлетворенность качеством отдельных дисциплин (модулей) и практик по образовательным программам» представлена в табл. 1. Данная анкета разработана и рекомендована для практического использования вузами Министерством высшего образования и науки РФ и Рособранзором.

Таблица 1

Анкета «Удовлетворенность качеством отдельных дисциплин (модулей)
и практик по образовательным программам»

№	Вопросы	Критерии
1	Излагает материал ясно, доступно, с логической последовательностью	10-9 баллов – качество проявляется практически всегда, 8-7 баллов – качество проявляется часто, 6-5 баллов – качество проявляется на уровне 50%, 4-3 балла – качество проявляется редко, 2-1 балла – качество практически отсутствует.
2	Разъясняет сложные места, выделяет главные моменты	
3	Умеет вызвать и поддержать интерес аудитории к предмету	
4	Следит за реакцией аудитории, умеет снять напряжение и усталость	
5	Демонстрирует культуру речи, нормальный темп изложения	
6	Владеет предметом, знакомит с современными достижениями науки и техники	
7	Ориентирует на использование изучаемого материала в будущей профессиональной и общественной деятельности	
8	Доброжелательность и такт по отношению к студентам, терпение	
9	Требовательность	
10	Объективность в оценке знаний студентов	
11	Уважительное отношение к студентам, заинтересованность в их успехах	
12	Располагает к себе высокой эрудицией, манерой поведения, внешним видом	

Анкета включает 12 вопросов, которые касаются как профессиональных, так и личных качеств преподавателя высшей школы. Максимальная оценка за каждый вопрос 10 баллов, следовательно, в целом вся анкета оценивается в 120 баллов.

Представим основные результаты исследования. Результаты удовлетворенности трудом преподавателя высшей школы показали, что у 18 (34,6%) респондентов отмечался высокий уровень УТ (в среднем 83,42 балла). У основной массы респондентов (27 человек или 51,9%) уровень УТ наблюдался в диапазоне между средним и высоким (в среднем 67,5 балла). У 7 преподавателей (13,4%) обнаружен самый низкий (в среднем 9,13) уровень УТ по сравнению с другими респондентами. Таким образом, преподаватели имеют разный уровень удовлетворенности трудом, от очень низкого до высокого, поэтому представляет научный и практический интерес, данное положение это связано со студенческой оценкой качества преподавания.

Для того, чтобы студенты были удовлетворены работой преподавателя, он должен не только знать социально-психологические особенности современных обучающихся, но и учитывать их при организации своей профессиональной деятельности. Именно в системе

взаимодействия преподавателя и студента формируются не только предметные знания, но и универсальные метакомпетенции: способность к самоорганизации, адаптации, коммуникации, работе в неопределенности и освоению новых квалификаций, что характеризует социально-психологическую зрелость обучающихся [7]. Для современной экономики это особенно важно, поскольку рынок труда требует специалистов, способных быстро перестраиваться в условиях стремительных технологических изменений. Следовательно, преподаватель вуза должен быть компетентным не только в области преподаваемой дисциплины, но и в вопросах практической психологии, что предполагает умение осознавать и создавать нужный психологический контекст социально-профессионального, делового и межличностного взаимодействия, так как в образовательном пространстве преподаватель и студент – это коллективный субъект труда [6].

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено сравнение удовлетворенности трудом преподавателя высшей школы с полученными ими оценками по результатам анкетирования «Преподаватель глазами студентов и аспирантов». Критерием отбора для сравнительного анализа данных послужили показатели студенческих оценок преподавателей с высоким (1 группа) и низким (2 группа) уровнем удовлетворенности трудом. Данные сравнительного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Оценка студентами качества работы преподавателей
с разными уровнями удовлетворенности трудом

Критерий оценивания (максимум 120 баллов)	1 группа – удовлетворенные трудом преподаватели	2 группа – не удовлетворенные трудом преподаватели
Средняя оценка студентами	112,5	95,2
Максимальная оценка	116	100
Минимальная оценка	109	88
Число преподавателей, получивших оценку выше средней по университету	5	-
Число преподавателей, получивших оценку ниже 85 баллов	-	-
Количество преподавателей	18	7

Сравнение результатов оценки удовлетворенности работой преподавателя высшей школы, которая дана студентами преподавателям с разным уровнем удовлетворенности трудом, показало следующее. В группе преподавателей, удовлетворённых трудом, разброс оценок очень мал: минимум 109 баллов, максимум 116 баллов при максимально возможной оценке в 120 баллов. Значит, эти преподаватели получили высокие оценки (в пределах 9,1–9,7 баллов) за

каждый из 12 вопросов анкеты. В группе преподавателей, не удовлетворенных трудом, минимальная оценка 88 баллов, максимальная 100 баллов, следовательно, данные преподаватели получили более низкие баллы (в пределах от 7,3 до 8,3) за каждый ответ на вопросы анкеты.

Средние значения оценки (112,5 баллов) у преподавателей 1 группы существенно выше средней оценки у преподавателя 2 группы (95,2 балла), что подтверждает корректность классификации групп. Минимальная оценка в 1 группе (109 баллов) незначительно отличается от средней оценки в 109,5 балла по университету, что указывает на стабильность высоких оценок. Во второй группе минимальная оценка значительно ниже среднего значения и приближается к нижнему пределу в 85 баллов, установленному по университету в целом. Следует отметить, что 5 преподавателей (27,7%) из 1 группы превысили среднюю оценку по университету, во 2 группе таких преподавателей нет. То есть, среди преподавателей, удовлетворённых своей профессиональной деятельностью, есть представители, которые вносят существенный вклад в повышение средних показателей университета по оценке удовлетворенности работой преподавателей и качеством услуг по образовательным программам ТвГУ.

Анализ данных эмпирического исследования относительно содержания анкеты показывает, что преподаватели, не удовлетворённые своим трудом, получили низкие оценки по следующим показателям: требовательность; следит за реакцией аудитории, умеет снять напряжение и усталость; объективность в оценке знаний студентов; располагает к себе высокой эрудицией, манерой поведения, внешним видом.

Эти результаты свидетельствуют о том, что студенты в меньшей степени отмечают у преподавателей, не удовлетворенных трудом, выраженность профессионально важных навыков научно-педагогической деятельности. К ним относится умение сочетать требовательность с психологической комфортностью, способность отслеживать состояние аудитории, поддерживать работоспособность обучающихся, а также демонстрировать объективность и личностную привлекательность в учебном взаимодействии, что не противоречит данным других исследований [3].

Таким образом, существуют реальные различия в студенческой оценке преподавателей с высоким и низким уровнем удовлетворенности трудом. Преподаватели, удовлетворенные своей профессиональной деятельностью, формируют у студентов положительное восприятие преподавателя как субъекта научно-педагогического труда и получают более высокие баллы по результатам анкетирования «Преподаватель глазами студентов и аспирантов». В этой связи удовлетворенность трудом можно рассматривать как внутренний ресурс, влияющий на качество образовательного процесса. Преподаватель, испытывающий

профессиональную удовлетворенность, чаще демонстрирует включенность, спокойствие, последовательность и уважение к обучающимся. Напротив, неудовлетворенность трудом может проявляться в снижении эмоциональной вовлеченности, формализации общения и ослаблении контроля над качеством взаимодействия со студентами.

Если принять во внимание, что в психологии труда удовлетворенность профессиональной деятельностью рассматривается как один из основных критериев успешности любой организации, то удовлетворенность трудом преподавателя вуза можно рассматривать как один из факторов студенческой оценки преподавания. Полученные результаты сравнительного анализа важны и позволяют сделать следующие практические рекомендации для повышения удовлетворенности участников образовательного процесса, как коллективного субъекта труда:

- для преподавателей, не удовлетворённых трудом, следует проводить детальный анализ причин низких результатов оценки;

- для преподавателей, не удовлетворённых трудом, организовать проведение ценностно-смысловых тренингов повышения удовлетворённости профессиональной деятельностью;

- так как студенты оценивают преподавателя и качество образовательных услуг в зависимости от уровня своей компетентности, следует в рамках формирования универсальных метакомпетенций развивать у обучающихся социально-психологическую зрелость, которая включает такие психологические качества личности, как самосознание, рефлексивность, автономность, ответственность, саморазвитие и адаптивность к постоянно меняющимся условиям образовательной среды,

- проводить повторный мониторинг студенческих оценок в динамике, чтобы оценить эффективность принятых мер и выявить зоны дальнейшего совершенствования.

Таким образом, проведенное исследование показало, что удовлетворенность трудом преподавателя высшей школы тесно связана с тем, как его деятельность воспринимают студенты. Преподаватели, удовлетворенные своей профессиональной деятельностью, получают более высокие оценки и демонстрируют более устойчивый положительный образ в глазах обучающихся. В условиях цифровой трансформации высшего образования это обстоятельство приобретает особую значимость: качество обучения определяется не только цифровыми ресурсами, но и профессионализмом преподавателя, а также социально-психологической зрелостью обучающегося.

Список литературы

1. Абрамова М.О., Филькина А.В. Оценка студентами преподавания в университетах: больше вреда или пользы? // Высшее образование в России.

2023. Т. 32. № 8-9. С. 130–146.

2. Авдиенко Г.Ю. Социально-психологическая комфортность обучающегося вуза как субъекта учебной деятельности: теория и практика психологического сопровождения: автореф. дис. ... доктора психол. наук. СПб., 2020. 43 с.
3. Албакова З.А. Студенческий образ преподавателя высшей школы XXI века // Акмеология. 2015 №3. С. 25–26.
4. Ахмадиева Л.Р. Удовлетворенность трудом у преподавателей вузов с разными мотивами профессиональной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 106–112.
5. Груздев И.А., Ефимов Д.Б. Студенческая оценка преподавания как инструмент управления качеством образования в условиях дистанционного и смешанного обучения Томск: Изд-во Томского гос. ун-та. 2021. 24 с.
6. Демиденко Н.Н. Мотивационно-компетентный подход к профессионализму научно-педагогического труда преподавателя высшей школы: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.03. Тверь, 2020. 869 с.
7. Демиденко Н.Н., Шверина Н.М. Отношение к вакцинопрофилактике как отражение уровня развития метакомпетенций безопасности жизнедеятельности у будущих субъектов труда // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 1(58). С. 76–83.
8. Журавлев А.Л. Понимание «коллективного субъекта»: основные подходы в психологии. Режим доступа: <http://www.ipras.ru/conf/juravlev.htm> (дата обращения 07.08.2026).
9. Карамышева Е.Ю., Щанина Е.В. Социально-профессиональный статус российского преподавателя вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2024. № 5 (май). С. 24–28.
10. Круг Э.А. Удовлетворенность студентов системой гибридного обучения в вузе // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2022. № 2 (14) / июль. С. 3–12.
11. Лисова Т.А., Двойнин А.М. Студенческая оценка преподавания в университетах: актуальные проблемы в контексте российского опыта // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/39PDMN624> (дата обращения 07.08.2026).
12. Толочек В.А., Тихомиров М.Ю., Ольхов В.Ю. Профессиональное становление субъекта (20-65): динамика, проблемы, решения // Мир психологии. 2024. № 3 (118). С. 349–351.
13. Heffernan T. Sexism, Racism, Prejudice, and Bias: A Literature Review and Synthesis of Research Surrounding Student Evaluations of Courses and Teaching // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2022. Vol. 47. № 1.P. 144–154.
14. Ulker N. How Can Student Evaluations Lead to Improvement of Teaching Quality? A Cross-National Analysis // Research in Post-Compulsory Education. 2021. V. 26. № 1. P. 19–37.

Об авторе:

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

Analysis of the results of the «Teacher as seen by students and postgraduate students» survey in the context of job satisfaction

V.M. Shverina

Tver State University, Tver

This article presents the results of a comparative analysis of job satisfaction among higher education teachers and their student assessments. The relevance of this study is determined by increasing demands on the quality of education, which depends on the effectiveness of the joint efforts of the educational process participants – the higher education teacher and the student – the future subject of their work. Using empirical data from Tver State University, it is shown that teachers with high levels of job satisfaction receive higher student ratings on the «Teacher as Seen by Students and Postgraduate Students» survey. The psychological mechanisms underlying these differences are discussed, and practical recommendations for increasing satisfaction with the professional activities of teachers and students with the university's educational services are provided.

Keywords: *collective subject of work, future subject of work, joint activities, subject of scientific and pedagogical work, job satisfaction.*

Принято в редакцию: 28.09.2026 г.

Подписано в печать: 06.10.2026 г.

УДК 373.2-053.4(470+510)
Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.276

Культурно-историческая теория в дошкольном образовании Китая и России: два пути игровой деятельности

Ши Синьюань

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

Исследуется трансформация игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Показано формирование двух моделей: российской, основанной на преемственности культурно-исторической и деятельностной традиций, и китайской, обусловленной образовательными реформами и курсовой игровизацией. Выявлены различия в педагогической поддержке, соотношении игры и программы и ценностных ориентациях игры. Установлен переход от инструментального к развивающему пониманию игры. Обозначены противоречия: инструментализация игры в Китае и сокращение пространства свободной игры в России, отражающие усиление взрослой регуляции.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, игровая деятельность, дошкольное образование, сравнительный анализ.

Игра как важнейшая форма деятельности ребёнка традиционно является одной из ключевых проблем исследований дошкольного образования. По мере углубления научных представлений о развитии ребёнка игра постепенно выходит за рамки исключительно развлекательной деятельности или вспомогательного дидактического средства и рассматривается как значимый фактор когнитивного, социального развития и формирования личности. После признания игры важным правом ребёнка в Конвенции о правах ребёнка (1989) [3] её образовательная и развивающая ценность получила более широкое международное признание.

Будучи одним из ключевых центров формирования культурно-исторической теории, российская научная традиция исследований игры предоставляет важную теоретическую основу для понимания детского развития. В тот же период культурно-историческая теория постепенно была введена в научный и образовательный контекст Китая [14] и в ходе реформ дошкольного образования получила институциональное закрепление через ряд нормативных документов, что способствовало утверждению принципа «игра как основная деятельность» в системе дошкольного образования.

Несмотря на то, что Китай и Россия в равной степени находятся под влиянием культурно-исторической теории, развитие игровой деятельности в системе дошкольного образования двух стран характеризуется различными особенностями. В российской научной традиции основное внимание уделяется развивающему потенциалу игры и становлению субъектности ребёнка; соответствующие исследования сосредоточены на свободной игре [10], сюжетно-ролевой игре [7] и стратегиях педагогической поддержки [4]. В китайских исследованиях акцент делается на взаимосвязи игры и реформы образовательной программы, а также на использовании игры как средства трансформации педагогической практики [19] и повышения качества образования [22]. Существующие сравнительные исследования затрагивают вопросы игровых концепций Китая и России [6], роли педагога [12] и практики реализации образовательных программ [2], однако историческая логика формирования различий и механизмы их развития остаются недостаточно изученными. Исходя из этого, в данной статье предпринимается попытка сравнительного анализа развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России, а также выявления логики формирования различных траекторий развития и их практических следствий.

1. Общая теоретическая традиция и различные логики развития

1. Россия: путь развития, характеризующийся теоретической преемственностью

Одной из ключевых особенностей исследований игровой деятельности в дошкольном образовании России является высокая степень преемственности с традицией культурно-исторической теории.

Л.С. Выготский, разработав культурно-историческую теорию, рассматривал развитие ребёнка как исторически обусловленный процесс, осуществляемый через деятельность в социокультурном контексте, и подчёркивал, что игра является важнейшим видом развивающей деятельности в дошкольном возрасте. Он отмечал, что в игровой деятельности ребёнок действует на уровне, превышающем его актуальное развитие, и тем самым игра создаёт зону ближайшего развития [1]. А.Н. Леонтьев развил деятельностный подход на уровне структуры деятельности [5], а Д.Б. Эльконин сформулировал теорию сюжетно-ролевой игры, определив её как механизм воспроизводства социального опыта и социальных отношений ребёнка [13].

Под влиянием данной теоретической традиции исследования игры в российской дошкольной педагогике последовательно развивались в рамках соотношения «игра – развитие» и постепенно сформировали исследовательский подход, ориентированный на структуру игры и механизмы развития. С начала XXI века акцент исследований смещается в сторону проблематики свободной игры и субъектности ребёнка. Е.О. Смирнова подчёркивала взаимосвязь между

свободным выбором ребёнка, смыслообразованием и развитием в игровой деятельности [10]. Н.А. Короткова детализировала логику организации сюжетно-ролевой игры с точки зрения её структуры и развития сюжета [4].

В целом исследования игровой деятельности в российской дошкольной педагогике последовательно развиваются в рамках культурно-исторической и деятельностной традиции, концентрируясь на структурных механизмах игры и её развивающих функциях, что обеспечивает устойчивость теоретической школы и исследовательской парадигмы.

2. Китай: путь развития, основанный на реформе и практической трансформации

В отличие от теоретической преемственности России, развитие игровой деятельности в дошкольном образовании Китая в большей степени определяется логикой образовательных реформ и практических инноваций.

С периода политики реформ и открытости культурно-историческая теория постепенно стала важным теоретическим ресурсом реформ дошкольного образования в Китае. Такие понятия, как «зона ближайшего развития», широко используются в качестве интерпретационной рамки организации обучения и поддержки развития ребёнка [14, с. 14]. В XXI веке внедрение «Руководства по воспитанию и развитию детей в детских садах (экспериментальная версия)» [17] и «Руководства по обучению и развитию детей 3–6 лет» [18] способствовало утверждению принципа «игра как основная деятельность». Игра постепенно трансформируется из отдельного вида деятельности в структурный элемент реформы образовательной программы. Концепция «геймификации образовательной программы» предполагает переосмысление логики её реализации на основе игрового принципа, обеспечивая развитие ребёнка в условиях самостоятельной деятельности [23].

Региональные практики, представленные «игрой Аньцзи», способствуют инновационному развитию игровой деятельности через использование открытых материалов и создание реальных ситуаций, поддерживающих самостоятельное исследование и принятие решений детьми [15, с. 51]. Данная практика не является простой трансляцией теории, а представляет собой локально сформированный опыт в условиях китайской образовательной системы и реформ.

В целом развитие игровой деятельности в дошкольном образовании Китая характеризуется траекторией «политическое руководство – практическое внедрение – теоретическая рефлексия», отличающейся тем, что практические инновации выступают источником обратного влияния на теоретическое осмысление.

II. Различия в практических механизмах и логика их формирования

Если рассматривать общую культурно-историческую традицию как основу сходных теоретических предпосылок развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России, то различные траектории развития в дальнейшем обусловили формирование существенных различий в практических механизмах организации игры. Данные различия проявляются не только на уровне способов организации игровой деятельности, но и в определении роли педагога, соотношении игры и образовательной программы, а также в конструировании игровой среды.

1. Самостоятельное развитие игры и интеграция с образовательной программой: два практических подхода

В российской дошкольной педагогике традиционно придаётся большое значение игре как самостоятельному виду деятельности ребёнка. Под влиянием культурно-исторической теории и теории сюжетно-ролевой игры многие исследователи рассматривают игру как ведущую деятельность дошкольного возраста [13] и подчёркивают её относительную автономность и внутренние закономерности развития [10]. В данном контексте основное внимание педагогической поддержки направлено на развитие сюжетной линии и усложнение структуры игры, а также на сохранение и расширение детской субъектности через обогащение ролевого опыта, избегая прямой трансформации игры в учебную деятельность [4].

Таким образом, в практике дошкольного образования России игра, как правило, обладает относительно самостоятельным пространством и временем. Педагог в большей степени выступает в роли наблюдателя, участника и поддерживающего субъекта, создавая условия для развития игры через организацию среды, включение в ролевое взаимодействие и умеренное педагогическое сопровождение.

В отличие от этого, в китайской реформе дошкольного образования усиливается акцент на интеграции игры и образовательной программы. В условиях геймификации образовательной программы игра рассматривается одновременно как форма детской деятельности и как важный механизм реализации образовательного содержания [16, с. 13]. В этой связи педагогическая деятельность предполагает необходимость балансирования между поддержкой свободной игровой активности ребёнка и реализацией образовательных целей [20, с. 65].

Соответственно, игровая деятельность в дошкольном образовании Китая теснее связана с процессом реализации образовательной программы. Педагог одновременно обеспечивает поддержку самостоятельной игры детей и отвечает за достижение образовательных целей и организацию целостного педагогического процесса.

Следует отметить, что указанные различия не означают полного отсутствия ориентации на образовательные цели в России или

игнорирования автономной ценности игры в Китае. Речь идёт скорее о различии акцентов: в российской традиции внимание сосредоточено на условиях развития игры и её значении для становления субъектности ребёнка, тогда как в китайской традиции – на механизмах согласования игры и образовательной программы в педагогической практике.

2. Различия в роли педагога и институциональные основания

Роль педагога является важнейшим компонентом практических механизмов игровой деятельности и одновременно отражает различия в логике развития дошкольного образования двух стран.

В российской дошкольной педагогике педагог традиционно рассматривается как субъект поддержки развития детской игры. Как отмечает Н.А. Короткова, педагог способствует переходу ребёнка на более высокий уровень игровой деятельности через совместное участие, ролевое взаимодействие и развитие сюжетной линии [4]. Такая поддержка не направлена на прямое обучение, а ориентирована на опору на имеющийся опыт ребёнка и развитие его игровой деятельности.

Данный подход тесно связан с пониманием зоны ближайшего развития в культурно-исторической теории, где роль педагога заключается в создании условий развития и опосредованной поддержке продвижения ребёнка на более высокий уровень, а не в прямом управлении деятельностью.

В китайской дошкольной системе педагог выполняет более многоплановые функции. Помимо поддержки игровой деятельности детей, он также отвечает за организацию образовательного процесса, проведение оценки и реализацию требований образовательной программы [21, с. 70]. В связи с этим педагог вынужден обеспечивать баланс между самостоятельной деятельностью ребёнка и достижением образовательных целей.

Данные различия обусловлены не только индивидуальными педагогическими установками, но и особенностями институциональной среды. В России поддержка педагога в большей степени основана на профессиональной интерпретации игровой ситуации, тогда как в Китае педагогическая деятельность теснее встроена в систему реализации образовательной программы и управления образовательным процессом.

3. Особенности конструирования игровой среды

Игровая среда является важнейшим условием осуществления игровой деятельности ребёнка, а также конкретным выражением различных концепций игры на практическом уровне.

В российской дошкольной педагогике игровая среда традиционно рассматривается как пространство конструирования социокультурного контекста. В группах широко представлены зоны сюжетно-ролевой игры (семья, магазин, больница и др.), основная функция которых заключается в поддержке понимания ребёнком

социальных отношений и норм через ролевое взаимодействие [8, с. 94]. Такая организация среды в значительной степени соответствует теории сюжетно-ролевой игры Д.Б. Эльконина.

В последние годы в рамках реформ дошкольного образования Китая усиливается внимание к созданию среды, основанной на открытых материалах и самостоятельном исследовании. Практика «игры Аньцзи» ориентирована на использование низкоструктурированных материалов – дерева, шин, песка, воды и др., – которые обеспечивают возможности для самостоятельной активности и исследования ребёнка [15, с. 50]. Основной акцент в проектировании среды смещается на расширение опыта действий ребёнка и развитие пространства для творческой активности.

Обе модели конструирования игровой среды ориентированы на обеспечение развития ребёнка, однако различаются по акцентам. В российской модели больше внимания уделяется освоению социокультурного опыта и проживанию ролевых отношений, тогда как в китайской практике акцент смещён на развитие самостоятельного исследования, решения проблем и инициативной деятельности ребёнка.

4. Логика развития, лежащая в основе практических различий

Сравнительный анализ показывает, что различия в практической организации игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России обусловлены не только различиями в педагогических технологиях или организационных формах, но прежде всего различными траекториями развития игровой деятельности в двух странах.

Развитие игровой деятельности в России в значительной степени опирается на устойчивую традицию культурно-исторической и деятельностной теории. В этой связи исследовательский интерес преимущественно сосредоточен на закономерностях развития самой игры и её образовательном потенциале. Преемственность теоретической традиции обеспечивает сохранение относительной автономии игры в течение длительного периода.

Развитие игровой деятельности в Китае, напротив, тесно связано с процессами образовательных реформ. Игра рассматривается одновременно как важный способ развития ребёнка и как значимый инструмент реформирования образовательной программы и инноваций педагогической практики. В результате развитие игровой деятельности осуществляется в тесной взаимосвязи с реформами образовательных программ, развитием педагогических кадров и институциональными преобразованиями.

Таким образом, различия в практических механизмах отражают различие логик развития: в России доминирует модель длительного влияния теоретической традиции на практику, тогда как в Китае – модель, в которой образовательные реформы стимулируют

практические инновации, а на основе этих практик постепенно формируются новые теоретические обобщения.

III. Эволюция ценностных ориентаций и актуальные проблемы развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России

На основе проведённого анализа можно установить, что, несмотря на различия в траекториях развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России, в долгосрочной перспективе в обеих странах наблюдаются как изменения ценностных ориентаций, так и одновременное проявление актуальных проблем. Данный процесс тесно связан с особенностями институциональной среды и структурой педагогической практики.

1. Эволюция ценностей: от инструментальной рациональности к ориентации на развитие ребёнка

Несмотря на различие в траекториях развития, в ценностных ориентациях игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России наблюдается определённая тенденция к сближению.

Во второй половине XX века как в Китае, так и в России игра в значительной степени выполняла функцию средства реализации образовательных целей. С углублением исследований детского развития и распространением идей прав ребёнка постепенно усиливается внимание к самостоятельной ценности игры. Вопросы субъектности ребёнка, его автономного развития и права на игру становятся важными направлениями исследований в дошкольной педагогике обеих стран.

В России данная трансформация выражается прежде всего в переосмыслении ценности свободной игры. Е.О. Смирнова подчёркивает, что свободная игра имеет незаменимое значение для развития детской субъектности [9, с. 92], и последовательно рассматривает проблему сокращения игрового пространства в современных образовательных условиях [11].

В Китае реформы в рамках геймификации образовательной программы и практики «игры Аньцзи» также акцентируют уважение к субъектности ребёнка [23] и его активному участию в процессе игры и самостоятельному конструированию опыта [15]. Несмотря на различие реформаторских траекторий, развитие ребёнка постепенно становится ключевым ценностным основанием игровой деятельности.

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на различие путей развития, ценностные ориентации игровой деятельности в обеих странах демонстрируют переход от понимания игры как средства достижения внешних образовательных целей к ориентации на поддержку автономного развития ребёнка.

2. Актуальные проблемы: общие вызовы в условиях усиления взрослой логики

В современных социально-культурных условиях развитие игровой деятельности в дошкольном образовании обеих стран сталкивается с новыми вызовами.

В Китае в условиях продолжающейся реформы дошкольного образования сохраняется акцент на значимости игры, однако в ряде практик наблюдаются тенденции её инструментализации, курсовизации и ориентации на выполнение заданий. При чрезмерной функционализации игры пространство для самостоятельного игрового конструирования ребёнка может существенно сокращаться [19, с. 11].

В российской дошкольной педагогике всё больше внимания уделяется изменениям игровой деятельности в условиях распространения цифровых медиа. Е.О. Смирнова и другие исследователи отмечают сокращение времени свободной сюжетно-ролевой игры у современных детей и ослабление передачи традиционного игрового опыта [11]. Данные проблемы стимулируют дальнейшую дискуссию о условиях развития игры и её образовательном значении.

Несмотря на различие форм проявления, обе страны сталкиваются с общей проблемой: как в условиях возрастающих образовательных требований и трансформации социальной среды сохранить игру как важнейшую форму самостоятельной деятельности ребёнка.

Заключение

Настоящее исследование, выполненное в рамках сравнительного подхода, осуществило системный анализ развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России со второй половины XX века. Результаты показывают, что развитие игровой деятельности в обеих странах укоренено в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, однако в различных институциональных и реформенных контекстах формируются различные траектории развития.

Российская модель характеризуется доминированием логики теоретической преемственности, тогда как китайская модель определяется логикой институциональных инноваций и образовательных реформ. Несмотря на различия в траекториях, обе страны демонстрируют тенденцию смещения ценностных ориентаций в сторону субъектности ребёнка и развивающего понимания игры.

В перспективе дальнейших исследований и практики необходимо обеспечить баланс между теоретическим углублением и институциональными инновациями, а также учитывать риски усиления взрослой регуляции игровой деятельности, сохраняя и укрепляя субъектную позицию ребёнка в игре.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

2. Ван Ц. Развитие речи детей дошкольного возраста посредством дидактических игр в детских садах России и Китая // Материалы 3(74-й) региональной итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ: в 2 ч. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2025. С. 126–127.
3. Конвенция о правах ребёнка [Электронный ресурс] // Организация Объединённых Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 25.06.2026).
4. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников. Москва: Линка-Пресс, 2016. 252 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Луань М. Подвижные игры на свежем воздухе как средство физического развития дошкольников в детских садах России и Китая // Материалы 3(74-й) региональной итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ: в 2 ч. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2025. С. 130–131.
7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. 2-е изд. Москва: ГНОМ и Д, 2000. 87 с.
8. Новосёлова С.Л., Зворыгина Е.В. Игра и другие виды самостоятельной деятельности // Воспитание и обучение детей раннего возраста. М.: Просвещение, 1986. С. 94–105.
9. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. №3. С. 92–98. https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/psyedu_2013_n3_62459.pdf
10. Смирнова Е.О. Развивающее дошкольное образование: способствующие и препятствующие факторы // Психолого-педагогические исследования. 2019. №11(4). С. 79–89. https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n4/psyedu_2019_n4_Smirnova.pdf
11. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игровая деятельность современных дошкольников и её влияние на развитие личности детей. Москва: ЦСО РАО, 2006. 144 с.
12. Чжао Жуй. Особенности и подходы к реализации профстандартов педагогических работников в Китае и России // Преподаватель XXI век. 2025. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-podhody-k-realizatsii-profstandartov-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-kitae-i-rossii> (дата обращения: 25.06.2026).
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 2009. 360 с.
14. 王文静. 维果茨基的“最近发展区”理论与我国幼儿教学改革 [J]. 学前教育研究, 2000(6): 13–15. [Ван Вэньцзин. Теория «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского и реформа дошкольного образования в Китае // Исследования дошкольного образования. 2000. № 6. С. 13–15].
15. 代亚梅, 邱学青. 对安吉游戏的理性思考 [J]. 幼儿教育研究, 2016(1): 50–52, 59. [Дай Ямэй, Цю Сюэцин. Рациональное осмысление игры «Аньцзи» // Исследования дошкольного образования. 2016. № 1. С. 50–52, 59].
16. 林耿芬, 张姝玥. 幼儿园教师引导性游戏素养的关键要素及理论逻辑 – 基于扎根理论的探索性分析 [J]. 学前教育研究, 2025(3): 13–26. [Линь Гэнфэн, Чжан Шуюэ. Ключевые компоненты и теоретическая логика педагогической

компетентности воспитателей в организации направляемой игры в детском саду: исследование на основе обоснованной теории // Исследования дошкольного образования. 2025. № 3. С. 13–26].

17. 教育部基础教育司. 幼儿园教育指导纲要 (试行) [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2002, 78. [Министерство образования КНР. Руководство по образованию и развитию детей дошкольного возраста (экспериментальная версия). Нанкин: Издательство «Образование провинции Цзянсу», 2002. 78 с.]
18. 教育部关于印发《3–6 岁儿童学习与发展指南》的通知 [EB/OL]. (2012-10-15) [2025-09-22]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html. [Министерство образования КНР. О направлении «Руководства по обучению и развитию детей 3–6 лет» [Электронный ресурс]: уведомление. 15.10.2012. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html (дата обращения: 22.09.2025)].
19. 华爱华. 幼儿园课程改革中的游戏实践分析 [J]. 幼儿教育, 2009. (10): 11–13. [Хуа Айхуа. Анализ игровой практики в реформе образовательной программы детского сада // Дошкольное образование. 2009. № 10. С. 11–13].
20. 黄小莲. 和而不同: 课程游戏化与游戏课程化辨析 [J]. 上海教育科研, 2020, (01): 65–68. [Хуан Сяолян. Единство в различии: разграничение понятий «геймификация образовательной программы» и «интеграция игры в образовательную программу» // Шанхайские исследования в образовании. 2020. № 1. С. 65–68].
21. 邱向琴, 孙嫣红, 姜雯. 游戏活动中教师角色的错位与归位 [J]. 学前教育研究, 2012, (5): 70–72. [Цю Сянцин, Сунь Яньхун, Цзян Вэнь. Отклонение от роли педагога и её восстановление в игровой деятельности детей // Исследования дошкольного образования. 2012. № 5. С. 70–72].
22. 虞永平. 课程游戏化: 担当起学前教育高质量发展的重任 [J]. 江苏教育研究, 2025(3): 17–23. [Юй Юнпин. Геймификация образовательной программы: взять на себя ответственность за высококачественное развитие дошкольного образования // Исследования в области образования провинции Цзянсу. 2025. № 3. С. 17–23].
23. 虞永平. 深入实施课程游戏化, 推进学前教育高质量发展 [J]. 早期教育, 2023, (40): 4–10. [Юй Юнпин. Углублённое внедрение геймификации образовательной программы и содействие высококачественному развитию дошкольного образования // Раннее образование. 2023. № 40. С. 4–10].

Об авторе:

ШИ Синьюань – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, РФ, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); аспирант, Шэньянский педагогический университет (110034, КНР, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, д. 253), e-mail: shixinyuan@yandex.ru

Cultural-historical theory in preschool education in China and Russia: two paths of play activity development

Shi Xinyuan

Tver State University, Tver, Russia
Shenyang Normal University, Shenyang, China

This study examines the transformation of play activity in preschool education in China and Russia within the framework of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory. It identifies the formation of two models: the Russian model, based on the continuity of cultural-historical and activity theory traditions, and the Chinese model, driven by educational reforms and curriculum gamification. Differences are revealed in pedagogical support, the relationship between play and the educational program, and the value orientations of play. A shift from an instrumental to a developmental understanding of play is identified. The study also highlights key contradictions: the instrumentalization of play in China and the reduction of free play space in Russia, both reflecting an increasing adult regulation of children's play.

Keywords: *cultural-historical theory, play activity, preschool education, comparative analysis.*

Принято в редакцию: 17.04.2026 г.

Подписано в печать: 21.08.2026 г.

About authors

- ANDONI Aleksandra Ivanovna – postgraduate student, Federal State University of Education (105005, Moscow, Radio St., 10A, building 2), e-mail: andoni.aleksandra.psy@mail.ru
- BOGDANOVA Victoria Aleksandrovna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: vbogdadis@gmail.com, ORCID: 0009-0005-1305-7131, Spin-code: 6496-7980
- BREDIKHIN Sergey Sergeevich – PhD, Head of the Sector of the Scientific Research Center for Monitoring and Prevention of Destructive Manifestations in the Educational Environment, Chelyabinsk Institute for the Development of Professional Education (454020, Chelyabinsk, Vorovskiy str., 36), e-mail: sergei189@mail.ru
- CHERNOMYRDINA Tatyana Nikolaevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of Music Education, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M. Gorkogo St, 65), e-mail: t.chernomyrdina@mail.ru
- DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Labor and Clinical Psychology, Tver State University, Tver (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: nndem@list.ru
- DUBYAGO Pavel Petrovich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); History and Social Studies Teacher, Secondary School № 53 (170041, Tver, Zinaidy Konoplyannikovoy St., 22a), e-mail: pasha.dubyago@mail.ru
- EGOROVA Anna Viktorovna – PhD in Psychology, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, M. Pirogovskaya St., 1, bldg. 1), e-mail: egrvan18@gmail.com
- EVDOKIMOVA Mary Georgievna – Doctor of Education, Associate Professor, Director of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University «Moscow Institute of Electronic Technology» (124498, Moscow, Zelenograd, Shokina sq., 1), e-mail: me49@mail.ru
- FEDOROVANataliaAleksseevna – PhD in Pedagogy, AP, associate professor of the department of physical education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Fedorova.NA@tversu.ru
- KONOVALOV Ivan Alexandrovich – PhD in Psychology, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Psychology at the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, M. Pirogovskaya St., 1, bldg. 1), e-mail: iv.konovlov@yandex.ru
- KOPILOVA Natalya Vyacheslavovna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: nvkopylova@mail.ru
- KORNEEVA Elena Nikolaevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya St., 108), <https://orcid.org/0000-0001-5682-5552>, e-mail: e.korneeva.korneeva@yandex.ru
- KOROTKINA Elena Dmitrievna – PhD, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: el.korotkina@yandex.ru
- KOVRIZHKINA Daria Gennadyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching, St. Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Universitetskaya Nab., 7-9), e-mail: dasha2509@inbox.ru
- KRYLOVA Marina Andreevna – PhD in Psychology, AP, assistant professor of psychology and pedagogy of primary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: fabmarine@rambler.ru
- KUCHINA Elena Anatolyevna – Director of the State Budgetary Educational Institution «RCSHO «Zavidovo» (171266, Tver region, Konakovskiy district, Mokshino village, Shkolnaya st., 4); e-mail: elena_cochina@mail.ru
- KUZMENKOVA Olga Valentinovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Institute of Pedagogy and Psychology, Orenburg State Pedagogical University (460014, Orenburg, Sovetskaya St., 19), e-mail: olgakuzmen@yandex.ru
- KUZMIN Roman Gennadyevich – Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, M. Pirogovskaya St., 1, bldg. 1), e-mail: romquz@gmail.com
- LELCHITSKIY Igor Davydovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (RAO), Acting Vice-Rector for Educational Activities, Professor of the Department of Social Work and Pedagogy at Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru
- LOPUKHOVA Yuliya Viktorovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University (Samara, 443100, Molodogvardeiskaya str., 244), e-mail: j.v.lopukhova@mail.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Doctor of Psychology, Professor, Acting Director of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru
- MALYUTA Vasily Igorevich – Adjunct Associate and doctoral studies at the Research Center, Military Order of Zhukov Academy of the National Guard of the Russian Federation (198206, St. Petersburg, Letchika Pilyutova str., 1), e-mail: malutavasily1990@mail.ru
- MATVEEV Mikhail Olegovich – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University of Electronic Technology (124498, Moscow, Zelenograd, Shokina Square, 1), <http://orcid.org/0000-0003-3629-1332>, e-mail: mike-matveev@mail.ru

Вестник Тверского государственного университета.
Серия «Педагогика и психология», № 3 (76), 2026

- MATVEEVA Elena Alexandrovna – Lecturer, Department of Translation Studies and Translation Practice, Moscow State Linguistic University (119034, Moscow, Ostozhenka St., 38), <http://orcid.org/0009-0007-3409-4200>, e-mail: e.a.shipova@mail.ru
- MECHETINA Marina Aleksandrovna – Director of the Educational Complex of Creative Industries and Digital Technologies of General and Vocational Education, Russian State University named after A.N. Kosygin (119071, Moscow, Malaya Kaluzhskaya St., 1), e-mail: ponomareva-ma@rguk.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- MININA Ekaterina Mikhailovna – postgraduate student, Tver State University (70100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: shulyaenot@yandex.ru
- MOSKOVKIN Leonid Viktorovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching St. Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Universitetskaya Nab., 7-9), e-mail: l.moskovkin@spbu.ru
- NOVIKOVA Anastasia Olegovna – postgraduate student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya St., 108), <https://orcid.org/0009-0009-0084-7897>, e-mail: novikova.a.o@yandex.ru
- OGORODNIKOV Denis Vladimirovich – postgraduate student, Federal Institute for digital transformation in education (115093, Moscow, Lyusinovskaya St., 51); Teacher-organizer, State Budgetary Professional Educational Institution of the City of Moscow «Moscow College of Creative Industries named after L.B. Krasin» (115280, Moscow, Velozavodskaya St., Building 8), e-mail: denis.ogo@gmail.com
- OSTASHEVSKAYA Elizaveta Yurevna – senior teacher, Samara State Technical University (Samara, 443100, Molodogvardeiskaya str., 244), e-mail: elizavetaostashevskaya@gmail.com
- PRYAZHNIKOVA Elena Yurievna – Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology and Human Capital Development of the Financial University under the Government of the Russian Federation (125993, Moscow, Leningradsky Ave., 49), e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru
- REAN Artur Alexandrovich – Dr. Sci (Ped.), Professor, Academician of Russian Academy of Education, Director of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology at the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, M. Pirogovskaya St., 1, bldg. 1), e-mail: aa.rean@mpgu.ru
- SANNIKOV Maksim Alekseevich – Rector, Associate Professor at the Department of General Humanities Disciplines, K. D. Ushinsky Institute of Education Development (426052, Izhevsk, Balezinskaya St., 80), e-mail: rector@ushinsky-iro.ru
- SAVKIN Gleb Viktorovich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); instructor-methodist of the Integrated Sports School of Olympic Reserve № 1 named after Olympic champion V.A. Kapitonov (170028, Tver, Ordzhonikidze St., 51a), e-mail: savkin.2015@list.ru
- SHI Xinyuan – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), postgraduate student of the Institute of Pedagogical Sciences, Shenyang Normal University (110034, China, Shenyang, Huanghebei St., 253), e-mail: shixy@bcnu.edu.cn
- SHVERINA Valeria Mikhailovna – postgraduate student at Tver State University, Tver, (33 Zhelyabova St., Tver, 170100) e-mail: lerusik_shverina@mail.ru
- SIDOROV Nikita Vadimovich – postgraduate student, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: web.sidorov@mail.ru
- SMIRNOVA Sofia Abdumannonovna – Postgraduate Student, Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaistvenny Proezd, 4), e-mail: sofi46062999@mail.ru
- SMOLYAR Antonina Ivanovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Music Education, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M. Gorkogo St, 65), e-mail: smol_53@mail.ru
- TUZKOVA Elena Arkadievna – applicant for the degree of candidate of pedagogical sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation (125993, Moscow, Leningradsky prospekt, 49), e-mail: pupsay15@yandex.ru
- ULYANINA Olga Alexandrovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education (127051, Moscow, Sretenka St, 29), Chief Research Fellow of the Center for Applied Linguistic Research and Testing «ISTOK», Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (141701, Dolgoprudny, Institutsky Lane, 9/3), <http://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru
- VOROBYEVA Tatiana Sergeevna – candidate for the degree of candidate of psychological sciences, Chelyabinsk State University (454001, Chelyabinsk, Brothers Kashirin St., 129); Clinical psychologist, Researcher at the Department of Psychology of Destructive Manifestations in the Educational Environment of the Scientific Research Center for Monitoring and Prevention of Destructive Manifestations in the Educational Environment, Chelyabinsk Institute for the Development of Professional Education (454020, Chelyabinsk, Vorovskiy str., 36), e-mail: Lu_hi@list.ru
- WANG Jiangyang – Doctor of Sciences, Professor, Director of the Psychology Laboratory, Institute of Educational Sciences, Shenyang Normal University (253, Huanghe North Street, Shenyang, 110034, China); e-mail: wangjiangyang@snu.edu.cn
- YASEMCHIK Dmitry Aleksandrovich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: dyasemchik@mail.ru
- ZHOU Shui – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6), e-mail: zhoushuyi1021@yandex.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие приставленного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры:* формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,3 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. *Приставленный 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_psyped_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

3 (76), 2026

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 09.10.2026. Выход в свет 12.10.2026.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 25,38.

Тираж 500 экз. Заказ № 172.

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