

ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»
Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С. А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 1 (77)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2026

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Реестровая запись о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Д. А. Боков, кандидат педагогических наук (*председатель*); **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **М. В. Груздев**, доктор психологических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор (Беларусь); **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **А. П. Лобанов**, доктор психологических наук, доцент (Беларусь); **А. А. Майер**, доктор педагогических наук, доцент; **Е. В. Мусихина**, доктор психологических наук, доцент (Казахстан); **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Э. Симановский**, доктор психологических наук, доцент; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н. А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор; **В. В. Хитрюк**, доктор психологических наук (Беларусь).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е. С. Богданова, доктор педагогических наук, доцент (*главный редактор*); **А. А. Алёшичева**, доктор психологических наук, доцент; **Е. Е. Блинова**, доктор психологических наук, профессор; **И. А. Донина**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. В. Куриленко**, доктор педагогических наук, профессор; **И. А. Лыкова**, доктор педагогических наук, доцент; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. В. Меньшиков**, кандидат психологических наук, доцент; **О. А. Милькевич**, доктор педагогических наук, доцент; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **М. Г. Резниченко**, доктор педагогических наук, доцент; **Ю. И. Родин**, доктор психологических наук, доцент; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **Е. А. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **О. Г. Тимченко**, кандидат педагогических наук, доцент; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.8.1 — Общая педагогика, история образования (педагогические науки); 5.8.7 — Педагогика профессиональной деятельности (педагогические науки); 5.3.1 — Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3 — Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.5 — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки); 5.3.8 — Коррекционная психология и дефектология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	7
К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО	
Архарова Л. И., Егорова О. Л. К 70-летию юбилею профессора Натальи Александровны Фоминой	10
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
Сычев И. А., Колосова Т. Ю., Иванычева Ю. Н., Лаксаева Е. А. Совершенствование образовательных технологий на примере преподавания дисциплины «Биоорганическая химия» для студентов — выпускников медицинских колледжей. Первые итоги	16
Кочеткова Л. Г. Формирование профессионально-коммуникативной культуры курсантов вузов ФСИН России посредством SMART-технологий (на примере изучения иностранных языков)	26
Федорова Н. Б., Храпков А. А. Педагогические условия совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза	37
Чухин С. Г., Чухина Е. В. Модель социокультурной обусловленности формирования русской гражданской идентичности школьников	47
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Муллахметова А. Д. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в начальное образование: анализ опыта и затруднений педагогов	58
Павлов А. В., Гошин М. Е. Сущность и основные характеристики самореализации школьников во внеучебной деятельности	68
Полякова И. В. Психологические особенности взаимосвязи представлений о нормативном стиле семейного воспитания и перфекционизма старшеклассников	82
Романчук В. А., Боков Д. А. Повышение уровня компетентности преподавателей в эпоху развития технологий искусственного интеллекта	92
Фибих А. А. Исследование эффектов влияния когнитивно-стилевых особенностей студентов на показатели их отношения к дистанционному обучению	104

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Романова К. В., Бершедова Л. И.

Влияние цифрового тестирования на компьютере
на негативные эмоциональные состояния личности 114

Шейнов В. П., Карпиевич В. А.

Взаимосвязи проблемного комплекса цифровых зависимостей
с эмоциональной и личностной сферами личности 130

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Казанцева Е. В., Синчук М. А.

Место и роль материальных ценностей в жизни современного человека 141

Токарская Л. В., Билярина Е. А.

Жизнестойкость матерей, воспитывающих детей
с задержкой психического развития 153

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Зауторова Э. В.

Изучение особенностей представления осужденных мужчин,
находящихся в местах лишения свободы, о своем жизненном пути 165

Лампаров С. С.

Социально-психологические особенности волонтерского участия:
разработка и психометрическая верификация четырехфакторной методики 173

Информация для авторов 183

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER	7
ANNIVERSARY	
Arkharova L. I., Egorova O. L. On Professor N. A. Fomina's 70th anniversary.....	10
THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY	
Sychev I. A., Kolosova T. Yu., Ivanycheva Yu. N., Laksaeva E. A. Improving educational technologies using the example of teaching the discipline "Bioorganic chemistry" for students — graduates of medical colleges. First results	16
Kochetkova L. G. Formation of professional and communicative culture in cadets of the Academy of Law and Management of the Federal Correctional Service of Russia through SMART technologies (in the context of foreign language learning)	26
Fedorova N. B., Khrapkov A. A. Pedagogical conditions for improving cognitive autonomy and cognitive activity of military university students	37
Chukhin S. G., Chukhina E. V. Model of socio-cultural determinacy of the formation of Russian civic identity in schoolchildren.....	47
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION	
Mullakhmetova A. D. Integrating digital educational resources in primary school: an analysis of teachers' practices and challenges	58
Pavlov A. V., Goshin M. E. The essence and key characteristics of school students' self-realization in extracurricular activities	68
Polyakova I. V. A study of the interrelationship between the normative style of family upbringing and perfectionism in high school students	82
Romanchuk V. A., Bokov D. A. Improving the competence of teachers in the era of artificial intelligence technologies	92
Fibikh A. A. Study of the effects of the influence of students' cognitive characteristics on their satisfaction with distance learning	104

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Romanova K. V., Bershedova L. I. Influence of digital computer testing on negative emotional states of an individual.....	114
Sheinov V. P., Karpievich V. A. Relationship between a problematic complex of digital addictions and the addict's emotional and personal spheres	130

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK

Kazantseva E. V., Sinchuk M. A. Place and role of material values in the life of our contemporary.....	141
Tokarskaya L. V., Bisyarina E. A. Hardiness of mothers raising children with mental development delay.....	153

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Zautorova E. V. Study of perceptions of convicted prison inmates (males) about their life paths.....	165
Lamparov S. S. Socio-psychological features of volunteer participation: development and psychometric verification of four-factor methodology	173
Information for authors	183

К читателю

Уважаемые коллеги!

Жизнь общества немислима без общения: оно обеспечивает преемственность поколений, так как является способом аккумулировать, сохранить и передать знания, ценности, опыт, эмоции и чувства. Общение представляет собой один из важнейших, собственно человеческих видов деятельности — процесс человеческого взаимодействия, позволяющий членам социума реализовать свои возможности и способности в труде, познании и творчестве.

Общение обеспечивает формирование личности и ее социализацию, в процессе речевой коммуникации ребенок усваивает социальные нормы, у него формируются картина мира, самосознание, культурная и этническая идентичность, нравственные ориентиры, эстетический вкус.

Средством общения является язык — социальная знаковая система фонетических, лексических и грамматических единиц, которая является способом формирования и формулирования мысли как субъективной формы отражения отношений предметов и явлений объективной действительности (И. А. Зимняя), а в качестве способа общения выступает речь, понимаемая как процесс использования языка для обозначения объектов действительности, формулирования и выражения мыслей, эмоций, чувств, желаний, стремлений, потребностей, а также регуляции поведения, деятельности и общения человека. Согласно разрабатываемому в отечественной психологии принципу единства личности и деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, Н. И. Рейнвальд, С. Л. Рубинштейн и др.), в речевой деятельности, как и во всякой другой, формируются и отражаются особенности нервной системы, соотношения сигнальных систем, потребности, мотивы, эмоции, саморегуляция, свойства характера и другие индивидуально-психологические особенности личности.

Как известно, основные виды речевой деятельности — это слушание и чтение, являющиеся репродуктивными (с результатом, но без внешне выраженного продукта), а также говорение и письмо, имеющие внешне выраженный продукт в виде речевого высказывания или текста, в котором объективируются, воплощаются, материализуются все психологическое содержание деятельности говорения, все условия ее протекания, а также особенности самого субъекта говорения (И. А. Зимняя).

Тексты являются материальными носителями информации. Многообразие жанров и видов текстов обслуживает все сферы деятельности членов общества. Тексты создаются и воспринимаются благодаря интеллекту, разные области которого способны обеспечить перевод смыслов и эмоций из области индивидуального сознания в доступную другому речевую форму и декодирование, осмысление, понимание воспринятой устной и письменной речи.

Текст представляет собой сложное и неоднородное явление и понимается по-разному: как своеобразный прообраз (и одновременно продукт) языкового сознания; как целостная единица общения; как система смысловых элементов, объединенных замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения, характеризующаяся вербальной и композиционной оформленностью (Т. М. Дридзе); как цельное произведение речетворческого процесса, характеризующееся завершенностью, целостностью и связностью (Г. В. Колшанский, И. П. Гальперин); как совокупная вербально-содержательная сущность (И. И. Халеева); как определенная совокупная информация, закодированная по системе данного языка (З. И. Клычникова), объединенная определенным коммуникативным намерением и воплощающая в себе коммуникативно-познавательную активность индивидов (Т. М. Дридзе); как феномен культуры (Г. И. Фазылзянова).

Особая, очень важная роль общения, речевой коммуникации, речевой деятельности, текстов в жизни общества и каждой конкретной личности, а также связь речи и мышления делают понятия «общение», «речевая деятельность», «речевая коммуникация», «текст» межпредметными. Процесс человеческой коммуникации, текст как феномен языка, речи, культуры и средство воспитания, когнитивные процессы, обеспечивающие речевую деятельность и общение, условия, способствующие полноценному использованию текстов и коммуникативной среды для формирования личности человека и его психического, интеллектуального, эмоционального, духовно-нравственного, речевого развития, — все это является объектом исследования смежных психолого-педагогических наук.

Все сказанное определяет важность исследования языковой личности, описание которой предполагает характеристику семантико-строевого уровня ее организации, реконструкцию языковой модели мира, а также выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящихся отражение в процессах порождения текстов и их содержания (Ю. Н. Караулов) и реализуемых в речевом поведении.

Коммуникативную среду цифровой эпохи можно охарактеризовать как не вполне благоприятную с психоэмоциональной стороны (агрессивные, стрессогенные, уныло-скептические дискурсы, дефицит непосредственного межличностного общения и т. д.) и бедную — с языковой стороны (преобладает оскудевающая бытовая коммуникация и неструктурированные речевые формулы интернет-сообщений). Современный человек лишен речевых образцов и моделей, благоприятных для его когнитивного, речевого и духовного развития. Язык и код цифры отличен от языка и кода буквы, текста, книги. Новые реалии рожают и новый тип мышления, основанный на стратегиях, рожденных экраным, сканирующим чтением несплошного текста. Следствием становятся проблемы речевой деятельности: трудности лексического наполнения тезауруса человека, ослабление способности к грамматическому структурированию и реализации с помощью речи собственной интенции в условиях конкретной коммуникативной ситуации.

В связи с этим актуальные задачи психолого-педагогических наук состоят в своевременном ответе на вызовы времени, то есть в осмыслении вопросов специфики общения, его форм, средств, важнейшим из которых является текст, в новых социокультурных и условиях, в определении путей эффективного использования речи, коммуникативной среды, текста в образовательно-воспитательном процессе, психологических практиках и коррекционной работе, социальной и педагогической поддержке отдельных групп населения.

Четвертый номер журнала «Психолого-педагогический поиск» в этом году будет посвящен проблемам общения, речевой коммуникации; языковой личности, ее особенностей, развития и коррекции речи, тесно связанной с мышлением; текста как продукта речевой деятельности, средства формирования и развития личности и повышающего развивающий потенциал коммуникативной среды инструмента педагога и психолога.

Предлагаем докторам и кандидатам наук опубликовать статьи в данном тематическом номере журнала по следующим направлениям:

- Проявления личности в речи. Языковая личность: вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационный уровни (Ю. Н. Караулов)
- Общение и речевая коммуникация в социальном взаимодействии: психолого-педагогический аспект
 - Природа общения с позиций деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, философии идеальности и деятельности Э. В. Ильенкова, культурно-исторической психологии Л. С. Выготского
 - Речь и мышление. «...Мысль — облако, проливающееся дождем речи» (Л. С. Выготский)
 - Общение, коммуникация, чтение в цифровую эпоху
 - Речевая деятельность: овладение, реализация, индивидуальные особенности, проблемы
 - Текст как хранитель педагогического знания. Мысли педагогов прошлых эпох, запечатленные в исторических текстах
 - Художественный текст как феномен языка, речи и культуры, как отражение авторского сознания и средство коммуникации «автор — читатель». Проблемы восприятия, интерпретации, создания текста
 - Коммуникативная среда образовательного учреждения: состояние, проблемы, моделирование
 - Психолого-педагогическая поддержка детей с проблемами в речевой деятельности
 - Переживание кризисных ситуаций в общении. Психолого-педагогическая поддержка человека общающегося
 - Формы, методы, средства социально-психологической работы в коммуникативной среде
 - Культура и аксиологическая сущность педагогического общения

Прием статей осуществляется через сайт журнала «Психолого-педагогический поиск», где указана контактная информация, с 15 февраля по 10 сентября 2026 года. Выход тематического номера планируется к 24 декабря 2026 года.

Требования к публикации остаются теми же, что и в других номерах журнала, однако обращаем внимание потенциальных авторов на то, что современные публикационные практики строятся на основе более тщательного оформления метаданных и структурирования статьи.

Приведем некоторые дополнительные рекомендации, которые следует учесть.

Общий объем присылаемых в редакцию материалов должен составлять около 35000–40000 знаков. Список литературы — от 18 источников, причем рекомендуется цитировать статьи из журналов, включенных в ядро РИНЦ. Список источников должен включать не менее 7 источников, датированных 2021-м и последующими годами.

Структура аннотации: *актуальность темы исследования — степень изученности — дефициты — цель исследования — задачи — гипотеза — методы — основные результаты — значимость для науки и практики — перспективы исследования*. Указанные микротемы следует изложить кратко.

Ключевые слова и словосочетания включают 10 наименований.

Структура статьи оформляется по **IMRaD** (модель, учитывающая критерии академической грамотности и включающая в себя определенные структурно-содержательные элементы) и содержит следующие разделы:

1. **Введение.** Дается обзор темы исследования (степень изученности), формулируются цель, задачи, исследовательский вопрос или гипотеза, излагается значение и обоснование исследования.

2. **Материалы и методы.** Описываются теоретические и эмпирические методы исследования.

3. **Результаты.** В ясной и краткой форме излагаются данные (можно в таблице, рисунке), полученные в ходе исследования.

4. **Обсуждение.** Интерпретируются полученные результаты. Они соотносятся с исследовательским вопросом или гипотезой исследования и рассматриваются в контексте существующих знаний. Дается анализ полученных результатов, обсуждаются их последствия, рассматриваются ограничения и недостатки исследования.

5. **Выводы и перспективы исследования.** Закрепляются основные выводы, которые характеризуются самостоятельностью и новизной. Называются перспективы исследования.

Рисунки присылаются одним отдельным файлом, допускающим возможность технического редактирования.

Статьи в тематическом номере, как и предусмотрено редакционной политикой, будут проходить двойное слепое рецензирование. Для публикации материалов, среди авторов которых есть доктора психологических или педагогических наук с индексом Хирша более 10, необходимо получение одной положительной рецензии.

При невозможности разместить все присланные и получившие положительные рецензии материалы в тематическом номере они будут опубликованы в одном из следующих выпусков.



К юбилею ученого

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 10–15.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 10–15.

Научная статья

УДК 159.9(092)

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.001

К 70-летнему юбилею профессора Натальи Александровны Фоминой

Архарова Людмила Ивановна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.arharova@rsu-rzn.ru

Егорова Ольга Леонидовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.egorova@rsu-rzn.ru

Аннотация. Статья приурочена к юбилею доктора психологических наук профессора Натальи Александровны Фоминой. В ней обозначены основные направления научной, педагогической и организаторской деятельности педагога и ученого, в том числе в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина.

Ключевые слова: ученый, педагог, психолог, высшее профессиональное образование, психология личности, речевая деятельность, концепция системного исследования проявлений личности в речи.

Для цитирования: Архарова Л. И., Егорова О. Л. К 70-летнему юбилею профессора Натальи Александровны Фоминой // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 10–15. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.001.

Original article

On Professor N. A. Fomina's 70th anniversary

Lyudmila Ivanovna Arkharova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

l.arharova@rsu-rzn.ru

Olga Leonidovna Egorova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

o.egorova@rsu-rzn.ru

Abstract. The article is dedicated to the anniversary of the Doctor of Psychological Sciences, Professor N. A. Fomina. It outlines the main directions of scientific, pedagogical and organizational activities of the lecturer teacher and scholar, including at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Keywords: scholar, lecturer, psychologist, higher professional education, personality psychology, speech activity, the concept of a systematic study of personality manifestations in speech.

For citation: Arkharova L. I., Egorova O. L. On Professor N. A. Fomina's 70th anniversary // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 10–15. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.001.

27 июня 2025 года доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ имени С. А. Есенина) Наталья Александровна Фомина отметила 70-летний юбилей.

Н. А. Фомина — почетный работник высшего профессионального образования, действительный член Международной академии наук педагогического образования (МАНПО) и Академии имиджологии (АИМ).

За организацию и проведение эффективной работы по обучению и воспитанию студентов, а также за многолетнюю продуктивную научную работу была награждена Грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации, почетным знаком «За вклад в развитие университета», многочисленными грамотами и благодарностями Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Международной академии наук педагогического образования.

В 1978 году Наталья Александровна окончила факультет русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета, в 1992 году — очную аспирантуру при кафедре психологии и педагогики Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (город Москва). В 1992 году в Диссовете Московского государственного психолого-педагогического университета имени М. А. Шолохова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов», а в 2002 году — докторскую диссертацию на тему «Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи».

С 1982 по 2000 год преподавала русский язык как иностранный в военных вузах города Рязани, заведовала кафедрой русского языка в Рязанском воздушно-десантном училище.

В 2003 году Н. А. Фомина была приглашена в Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина для создания кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики, которой заведовала по 2016 год и на которой работает по настоящее время в должности профессора, и открытия единственной (до сих пор) в городе Рязани аспирантуры по специальности 5.3.1. (19.00.01) — Общая психология, психология личности, история психологии.

Будучи заведующим кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики РГУ имени С. А. Есенина, Наталья Александровна организовала эффективную и творческую работу преподавателей по подготовке психологов, логопедов и олигофренопедагогов для Рязанского региона и других областей России.

Наталья Александровна — высококвалифицированный и опытный педагог: в высшей школе работает более 43 лет. На высоком научно-теоретическом и методическом уровнях преподает различные учебные дисциплины аспирантам направления подготовки «Психологические науки», магистрантам направления подготовки «Психология» и бакалаврам направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», руководит практикой и подготовкой выпускных квалификационных работ. Проводимые ею занятия и консультации вызывают большой интерес у обучающихся, развивают их познавательную и творческую активность, речемыслительную деятельность, повышают мотивацию учебной деятельности и ее успешность, а также способствуют развитию различных сторон личности.

Профессор Н. А. Фомина является руководителем ОПОП магистратуры по направлению подготовки «Психология» (профиль «Психология личности»), которая была открыта в университете одной из первых, ОПОП аспирантуры по направлению подготовки «Психологические науки» (профиль 5.3.1. — Общая психология, психология личности, история психологии) и выполняет важную учебно-методическую работу по составлению рабочих программ дисциплин, практик, вступительных испытаний, государственной итоговой аттестации.

Эффективно выстраивая учебную и воспитательную работу с бакалаврами, магистрантами, аспирантами и соискателями по развитию у них высоких морально-нравственных и профессионально

важных свойств и качеств личности, Наталья Александровна проявляет педагогический такт, доброжелательность в сочетании с разумной требовательностью и настойчивостью, демонстрирует собственные организаторские способности, научную увлеченность и преданность делу.

Н. А. Фомина проводит активную и плодотворную научную работу. Сфера ее научных интересов — психология личности, дифференциальная психология, психология речи, психолингвистика. Наталья Александровна является руководителем научной школы по системному исследованию проявлений личности в речи в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина. Эта школа предполагает, с одной стороны, рассмотрение личностных свойств как содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, с другой — многоуровневый, поликомпонентный анализ текста как продукта индивидуальной речевой деятельности субъекта. Актуальность данного направления исследований определяется усилением интереса психологической науки и практики, а также общества в целом к личности, индивидуальности человека, психологическим свойствам, определяющим эффективность его деятельности в различных сферах жизни, а также необходимостью поиска новых методов их диагностики. Научная новизна и теоретическая значимость исследований Н. А. Фоминой и ее последователей состоит в осуществлении целостного изучения проявлений личности в речи, которое предполагает анализ не только лингвистических (языковых, речевых и содержательно-смысловых) характеристик текстов-высказываний, но и психологических (мотивационных, когнитивных, регуляторно-волевых, эмоциональных, динамических) свойств субъектов речевых действий, а их практическая ценность — в создании новых возможностей идентификации личности по ее речи.

Под руководством профессора 15 аспирантов и соискателей (А. Ю. Агапова, А. Г. Алейкин, Т. А. Арутюнян, С. В. Елгина, А. М. Лесин, О. В. Семина, М. Ю. Храмов, И. В. Чивилева и др.) выполнили и успешно защитили в различных диссертационных советах Москвы диссертационные исследования на соискание ученой степени кандидата психологических наук. В настоящее время часть учеников Н. А. Фоминой (И. В. Бакова, Т. М. Беспалова, Л. А. Власова, И. С. Исаева, Н. Э. Ленишкин, О. В. Теняева) трудятся в РГУ имени С. А. Есенина.

Н. А. Фомина постоянно участвует в работе различных международных, всероссийских научных конференций, семинаров и симпозиумов.

Результаты научных исследований Н. А. Фоминой широко представлены в открытой печати. Она имеет более 535 публикаций, в том числе 6 монографий («Свойства личности и особенности речевой деятельности»; «Проявления личности в речи»; «Соотношение межполушарной асимметрии и свойств темперамента студентов»; «Язык, речь, личность в зеркале психолингвистики» (коллективная); «Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова» (коллективная); «Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития» (коллективная)) и 5 научных статей («Personality profiles and the "russian soul": literary and scholarly views evaluated», «Речевая диагностика особенностей направленности личности подростков»; «Речевая диагностика целостной сущности личности»; «Отражение в речи индивидуально-типологических особенностей языковой личности»; «Направления модернизации информационной подготовки студентов вуза») в изданиях, включенных в основные международные базы данных Web of Science (Emerging Sources Citation Index) и Scopus. 77 научных статей опубликованы в рецензируемых журналах «Человек и образование», «Человеческий капитал», «Психолого-педагогический поиск», «Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика»», «Российский научный журнал» и др., включенных в Перечень ВАК России, в том числе 18 статей за последние 5 лет. К учебно-методическим относятся 16 работ. На протяжении многих лет Наталья Александровна была одним из лидеров Института психологии, педагогики и социальной работы и университета в целом по публикационной активности.

Н. А. Фомина входит в состав членов Научно-методического совета при Управлении образования и молодежной политики города Рязани, является членом Ученого совета Института психологии, педагогики и социальной работы. Была членом Президиума УМО по психолого-педагогическому образованию, членом объединенного Диссертационного совета по психологии Д.999.057.03 на базе АНО ВО «Российский новый университет», ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» и НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», членом Ученого совета РГУ имени С. А. Есенина; председателем ГЭК в Академии права и управления ФЦИН России и ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет г. Коломна».

Постоянно рецензирует монографии, учебники и учебные пособия, сборники научных статей, основные образовательные программы вузов, программы ГИА и педагогической практики, научные статьи для изданий ВАК РФ. Выступает официальным оппонентом по докторским и кандидатским диссертациям, составляет отзывы ведущей организации на кандидатские диссертации и на их авторефераты. Включена в состав редакционного совета журнала «Психолого-педагогический поиск», редакционной коллегии рецензируемых научных журналов «Человеческий капитал», «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие», «Человек и образование», входящих в Перечень ВАК РФ.

С 2020 по 2024 год Н. А. Фомина была главным редактором журнала «Психолого-педагогический поиск», который включен в список ВАК и издается в нашем университете. Провела большую работу по привлечению ведущих докторов психологических и педагогических наук из различных регионов России, Беларуси и Армении в состав редакционного совета и редколлегии журнала и организации их эффективной деятельности. Подготовила документы и добилась расширения перечня научных специальностей журнала за счет включения специальностей 5.3.1, 5.3.3 и 5.3.8. Это дало возможность рецензировать и публиковать статьи по актуальным научным проблемам общей, специальной психологии, которые исследуются преподавателями и учеными Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, и по вопросам психологии труда. Наладила активное и постоянное сотрудничество с психологами и педагогами из различных городов и регионов России, с другими журналами, рецензируемыми ВАК, такими как «Человеческий капитал», «Человек и образование», «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие».

Желаем Наталье Александровне доброго здоровья и новых творческих успехов в профессиональной и научной деятельности!

Список источников

1. Аипова М. М., Фомина Н. А. Проверка успешности формирования нравственного сознания студентов в процессе обучения иностранному языку // Человеческий капитал. — 2024. — № 8 (108). — С. 181–189.
2. Фомина Н. А. Проявления личности в речи : моногр. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. — Рязань, 2016. — 116 с.
3. Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности : моногр. — Рязань : Узорочье, 2002. — 362 с.
4. Фомина Н. А., Мирчетич М. А. Соотношение межполушарной асимметрии и свойств темперамента студентов : моногр. — Рязань : РИРО, 2017. — 142 с.
5. Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова : коллект. моногр. / науч. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. — М. : РУДН, 2014. — С. 79–100 ; 210–216 ; 276–280 ; 301–310 ; 311–314 ; 324–328 ; 356–361 ; 446–473 ; 491–496.
6. Фомина Н. А., Засекина Л. В., Засекин С. В. [и др.] Соотношение различных свойств языковой личности и особенностей ее речевой деятельности // Язык, речь, личность в зеркале психолингвистики : коллект. моногр. ; под ред. Л. В. Засекиной. — Луцк : Вэжа-Друк, 2014. — С. 126–148.
7. Фомина Н. А. Учет и речевая диагностика индивидуальных психологических особенностей личности студентов в процессе их обучения русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития : коллект. моногр. / под общ. ред. Т. М. Бальхиной. — М. : РУДН, 2017. — С. 557–572.
8. Фомина Н. А. Отражение в речи индивидуально-типологических особенностей языковой личности : сб. науч. тр. // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. — Переяслав-Хмельницький, 2019. — Вып. 26 (1). — С. 342–363. — Web of Science (Emerging Sources Citation Index).
9. Фомина Н. А., Орлов В. Б. Речевая диагностика особенностей направленности личности подростков : сб. науч. тр. // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. — Переяслав-Хмельницький, 2017. — Вып. 22 (1). — С. 208–226. — Web of Science (Emerging Sources Citation Index).
10. Фомина Н. А. Речевая диагностика целостной сущности личности : сб. науч. тр. // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. — Вып. 24 (1). — Переяслав-Хмельницький, 2018. — С. 360–380. — Web of Science (Emerging Sources Citation Index).
11. Фомина Н. А., Иванова Д. С., Сомова М. В., Князькова О. В. Направления модернизации информационной подготовки студентов вуза // Информационные технологии в образовании: психология, педагогика, дефектология (Конференция «ИТЕ-2021») : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Ростов н/Д, 2021. — URL : <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85108634439&origin=AuthorNamesList&txGid=34e0c0679d1077ca371563aafa3a961f> Scopus (дата обращения: 27.11.2025).
12. Фомина Н. А. Психолінгвістическіе возможности исследования личности человека // Человек и образование. — № 3. — 2024. — С. 166–175.

13. Фомина Н. А., Кутьева Ю. Н. Соотношение риска возникновения интернет-зависимости и особенностей личности студентов // Психолого-педагогический поиск. — № 2 (70). — 2024. — С. 78–84.
14. Фомина Н. А., Чернышева А. А. Особенности мотивов выбора профессии будущими управленцами // Психолого-педагогический поиск. — 2024. — № 1 (69). — С. 112–120.
15. Фомина Н. А., Бабурин А. В. Особенности проявления инициативности студентами с различным уровнем успешности деятельности в цифровом пространстве // Человек и образование. — 2023. — № 1 (74). — С. 155–167.
16. Фомина Н. А., Аипова М. М. Ценностные ориентации студентов с «энергичным» типом реализации ответственности // Психолого-педагогический поиск. — 2023. — № 4 (68). — С. 96–104.
17. Фомина Н. А., Кудрявцев В. А. Особенности личности педагогов с различной степенью сформированности эмоционального выгорания // Психолого-педагогический поиск. — 2023. — № 1 (65). — С. 115–127.
18. Фомина Н. А., Прошляков И. А. Гармонизация направленности личности женщин для повышения их удовлетворенности браком // Человек и образование. — 2022. — № 4. — С. 86–98.
19. Фомина Н. А., Ленишкин Н. Э., Безрядин Н. Э. Индивидуально-типологические особенности настойчивости спортсменов высокой квалификации // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 1 (61). — С. 160–174.
20. Фомина Н. А., Кротенко Е. В. Выраженность различных составляющих и форм проявления агрессивности у девиантных подростков // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 4 (60). — С. 135–143.
21. Фомина Н. А., Аипова М. М. Особенности нравственного сознания студентов с различными типами реализации ответственности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. — 2022. — № 1. — С. 142–154.
22. Fomina N., Allik J., Realo A. [et al.]. Personality profiles and the “Russian soul”: literary and scholarly views evaluated // Journal of Cross-Cultural Psychology. — 2011. — Vol. 42, N. 3. — Pp. 372–389.

References

1. Aipova M. M., Fomina N. A. Evaluating the Success of Developing Students’ Moral Consciousness in the Process of Teaching a Foreign Language. *Chelovecheskiy kapital*. [Human Capital]. 2024, iss. 8 (108), pp. 181–189. (In Russian).
2. Fomina N. A. *Proyavleniya lichnosti v rechi: monogr.* [Personality Manifestations in Speech: monograph]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin]. Ryazan, 2016, 116 p. (In Russian).
3. Fomina N. A. *Svoystva lichnosti i osobennosti rechevoy deyatel'nosti: monogr.* [Personality traits and features of speech activity: monograph]. Ryazan, Uzorochie, 2002, 362 p. (In Russian).
4. Fomina N. A., Mirchetich M. A. *Sootnosheniye mezhpolusharnoy asimmetrii i svoystv temperamenta studentov: monogr.* [The correlation of interhemispheric asymmetry and temperament traits of students: monograph]. Ryazan, RIRO, 2017, 142 p. (In Russian).
5. *Sistemnye issledovaniya svoystv lichnosti: k 30-letiyu nauchnoy shkoly A. I. Krupnova: kollekt. monogr. Nauch. red. A. I. Krupnov, S. I. Kudinov, I. A. Novikova.* [Systematic studies of personality properties: on the 30th anniversary of A. I. Krupnov’s research school: collective monograph. Ed. by A. I. Krupnov, S. I. Kudinov, I. A. Novikova]. Moscow, RUDN, 2014, pp. 79–100; 210–216; 276–280; 301–310; 311–314; 324–328; 356–361; 446–473; 491–496. (In Russian).
6. Fomina N. A., Zasekina L. V., Zasekina S. V. et al. *The correlation of various properties of the linguistic personality and the peculiarities of their speech activity. Yazyk, rech, lichnost v zerkale psikholingvistiki: kollekt. monogr.; pod red. L. V. Zasekinoy.* [Language, Speech, Personality in the Mirror of Psycholinguistics: Collective monograph; edited by L. V. Zasekina]. Lutsk: Vezha-Druk, 2014, pp. 126–148. (In Russian).
7. Fomina N. A. Accounting for and speech diagnostics of individual psychological characteristics of students’ personality in the process of their learning Russian as a foreign language. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (kak inostrannogo, kak vtorogo): istoriya, sovremennoye sostoyaniye, perspektivy razvitiya: kollekt. monogr. Pod obshch. red. T. M. Balykhinoy.* [Methods of teaching Russian (as a foreign language, as a second language): History, current state, development prospects: collective monograph. Ed. by T. M. Balykhina]. Moscow, RUDN University, 2017, pp. 557–572. (In Russian).
8. Fomina N. A. Reflection of individual-typological features of linguistic personality in speech: collection of research papers. *Psikholingvistika*. [Psycholinguistics]. Pereyaslav-Khmel'nitsky, 2019, vol. 26 (1), pp. 342–363. Web of Science (Emerging Sources Citation Index). (In Russian).
9. Fomina N. A., Orlov V. B. Speech diagnostics of personality orientation features in adolescents: collection of research papers. *Psikholingvistika*. [Psycholinguistics]. Pereyaslav-Khmel'nitsky, 2019, vol. 22 (1), pp. 208–226. Web of Science (Emerging Sources Citation Index). (In Russian).
10. Fomina N. A. Speech diagnostics of the holistic essence of personality: collection of research works. *Psikholingvistika*. [Psycholinguistics]. Iss. 24 (1). Pereyaslav-Khmel'nitsky, 2018, pp. 360–380. Web of Science (Emerging Sources Citation Index). (In Russian).

11. Fomina N. A., Ivanova D. S., Somov M. V., Knyazkova O. V. Directions for modernization of information training of university students. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: psikhologiya, pedagogika, defektologiya» (Konferentsiya "ITE-2021"): materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Information technologies in education: psychology, pedagogy, defectology (Conference "ITE-2021"): Proceedings of International scientific and practical conference]. Rostov-on-Don, 2021. Available at: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85108634439&origin=AuthorNamesList&txGid=34e0c0679d1077ca371563aafa3a961f> Scopus (accessed: 27.11.2025). (In Russian).
12. Fomina N. A. Psycholinguistic possibilities of studying human personality. *Chelovek i obrazovaniye*. [Man and Education]. 2024, iss. 3, pp. 166–175. (In Russian).
13. Fomina N. A., Kutuyeva Yu. N. The relationship between the risk of internet addiction and the personality traits of students. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and Pedagogical Search]. 2024, iss. 2 (70), pp. 78–84. (In Russian).
14. Fomina N. A., Chernysheva A. A. Profession Choice motives among future managers. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and Pedagogical Search]. 2024, iss. 1 (69), pp. 112–120. (In Russian).
15. Fomina N. A., Baburin A. V. Features of manifestation of initiative by students with different levels of success in digital environments. *Chelovek i obrazovaniye*. [Man and Education]. 2023, iss. 1 (74), pp. 155–167. (In Russian).
16. Fomina N. A., Aipova M. M. Value orientations of students with an "energetic" type of responsibility implementation. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and Pedagogical Search]. 2023, iss. 4 (68), pp. 96–104. (In Russian).
17. Fomina N. A., Kudryavtsev V. A. Personality characteristics of teachers with different degrees of emotional burnout. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and Pedagogical Search]. 2023, iss. 1 (65), pp. 115–127. (In Russian).
18. Fomina N. A., Proshlyakov I. A. Harmonization of women's personality orientation to increase their marital satisfaction. *Chelovek i obrazovaniye*. [Man and Education]. 2022, iss. 4, pp. 86–98. (In Russian).
19. Fomina N. A., Lenyushkin N. E., Bezryadin N. E. Individual and typological features of perseverance in highly qualified athletes. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, iss. 1 (61), pp. 160–174. (In Russian).
20. Fomina N. A., Krotenko E. V. Severity of various components and forms of aggression in deviant adolescents. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, iss. 4 (60), pp. 135–143. (In Russian).
21. Fomina N. A., Aipova M. M. Features of moral consciousness of students with different types of responsibility implementation. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye*. [Scientific and Pedagogical Review. Pedagogical Review]. 2022, iss. 1, pp. 142–154. (In Russian).
22. Fomina N., Allik J., Realo A. et al. Personality profiles and the "Russian soul": literary and scholarly views evaluated. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2011, vol. 42, iss. 3, pp. 372–389.

Информация об авторах

Архарова Людмила Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Егорова Ольга Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, теории и методик и дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Arkharova Lyudmila Ivanovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Preschool and Primary Education of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Egorova Olga Leonidovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Preschool and Primary Education of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 19.11.2025; принята к публикации 21.12.2025.

The article was submitted 19.11.2025; accepted for publication 21.12.2025.



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 16–25.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 16–25.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.002

Совершенствование образовательных технологий на примере преподавания дисциплины «Биоорганическая химия» для студентов — выпускников медицинских колледжей. Первые итоги

Сычев Игорь Анатольевич

Рязанский государственный медицинский университет имени И. П. Павлова

Рязань, Россия

i.sytchev@rzgmu.ru

Колосова Татьяна Юльевна

Рязанский государственный медицинский университет имени И. П. Павлова

Рязань, Россия

tkkolosova@gmail.com

Иванычева Юлия Николаевна

Рязанский государственный медицинский университет имени И. П. Павлова

Рязань, Россия

biorganiq@gmail.com

Лаксаева Елена Анатольевна

Рязанский государственный медицинский университет имени И. П. Павлова

Рязань, Россия

elenalaksaeva@mail.ru

Аннотация. В медицинские вузы всегда поступали выпускники медицинских училищ (колледжей), а также медицинские сестры и медицинские братья, фельдшеры с некоторым опытом работы в медицинских учреждениях. В последние несколько лет количество таких студентов значительно возросло. Уровень подготовки по химии студентов первого курса медицинского вуза — выпускников медицинских колледжей, как правило, недостаточен для успешного освоения стандартной образовательной программы дисциплины «Биоорганическая химия». Для повышения образовательного уровня таких студентов вводится предварительное обучение по программе факультативной дисциплины «Основы биоорганической химии». В современной научно-педагогической литературе нет подобных исследований. Обычно факультативные дисциплины дополняют, расширяют и переводят на более высокий уровень объем знаний, преподаваемый в рамках базовой учебной дисциплины.

Целью исследования является создание и апробация экспериментальной пропедевтической факультативной дисциплины, предшествующей основному курсу биоорганической химии для студентов, являющихся выпускниками медицинских колледжей.

Задачами исследования были изучение научной литературы по данной проблеме; создание программы экспериментальной дисциплины; реализация созданного факультативного курса; анкетирование студентов, направленное на выявление эффективности введенного факультатива; коррекция программы

экспериментальной дисциплины. Усовершенствованная нами стандартная образовательная технология предназначена для повышения базового уровня знаний по органической химии студентов — первокурсников, выпускников медицинских колледжей.

Основным методом, позволяющим оценить результативность факультативной дисциплины, было выбрано прямое анкетирование студентов. Анкетирование проводилось в следующем после изучения факультатива семестре. Анализ результатов анкетирования студентов, изучавших факультативную дисциплину, показал ее преимущества и недостатки, а также помог выявить темы, нуждающиеся в коррекции.

Выявлена необходимость в расширении теоретического материала и увеличении времени для изучения следующих тем: «Изомерия и номенклатура органических соединений», «Электронные эффекты заместителей» и «Химические свойства углеводородов». Обоснована необходимость увеличения количества практических работ в рамках лабораторного практикума.

Нами впервые установлено, что изучение факультативной дисциплины способствовало повышению уровня знаний студентов — выпускников медицинских колледжей и успешному вхождению этих студентов в процесс освоения биоорганической химии.

Первые итоги нашего исследования показывают необходимость совершенствования программы факультативного курса с целью повышения его универсальности и эффективности для обучения любых студентов с низким уровнем начальной подготовки по химии.

Ключевые слова: образовательная технология, Основы биоорганической химии, Биоорганическая химия, факультативные занятия, студенты — выпускники медицинских колледжей, подготовка, анкетирование.

Для цитирования: Сычев И. А., Колосова Т. Ю., Иванычева Ю. Н., Лаксаева Е. А. Совершенствование образовательных технологий на примере преподавания дисциплины «Биоорганическая химия» для студентов — выпускников медицинских колледжей. Первые итоги // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 16–25. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.002.

Original article

Improving educational technologies (based on teaching bioorganic chemistry to medical university students — graduates of medical colleges). First results

Igor Anatolyevich Sychev

Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
i.sytchev@rzgmu.ru

Tatyana Yulievna Kolosova

Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
tkkolosova@gmail.com

Yulia Nikolaevna Ivanycheva

Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
biorganiq@gmail.com

Elena Anatolyevna Laksaeва

Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
elenalaksaeва@mail.ru

Abstract. Medical universities have always accepted graduates of medical vocational schools (or colleges), as well as qualified nurses and other auxiliary medical personnel and paramedics with prior work experience in medical institutions. In the recent years, the number of such students in Russia has significantly increased. The level of training in chemistry of first-year university medical students who have graduated from medical colleges, as a rule, is insufficient for successful mastery of the standard educational program of the university discipline *Bioorganic*

Chemistry. In order to improve the educational level of such students, preliminary training is introduced (optional discipline called *Fundamentals of Bioorganic Chemistry*). The authors cannot find similar relevant studies in modern research or in pedagogical literature. Typically, elective courses complement, expand and move to a higher level only the required amount of knowledge taught within the framework of the basic academic discipline.

The aim of the current study is to create and test an experimental discipline preceding *Bioorganic Chemistry* for students who have graduated from occupational medical colleges.

The objectives of the study were to study the research literature on this issue; to develop a program for the experimental discipline; to implement the new optional course; to poll students identifying the effectiveness of the optional course; and to adjust the program for the experimental discipline. The standard educational technology we improve is designed to improve the basic level of knowledge in *Organic Chemistry* among first-year students who are graduates of medical colleges.

The main method for assessing the effectiveness of the optional discipline was direct polling of the students. This was conducted during the semester following the study of the optional course. Analysis of the results of the questioning of students shows its advantages and disadvantages, and also helps to identify areas that require correcting.

The need to expand the theoretical material and increase the time for studying the following topics was identified: *Isomerism and nomenclature of organic compounds*, *Electronic effects of substituents*, and *Chemical properties of hydrocarbons*. It also shows the need to increase the number of practical classroom work within the laboratory practical course.

We first establish that the study of the optional discipline contributes to an increase in the students' knowledge level. They are graduates of medical colleges, and mastering bioorganic chemistry is essential for college graduates.

The initial results of the study indicate the need to improve the elective course program in order to increase its universality and effectiveness for teaching students with a low level of initial preparation in chemistry.

Keywords: educational technology, Fundamentals of bioorganic chemistry, Bioorganic chemistry, elective classes, graduate students of medical colleges, training, questionnaires.

For citation: Sychev I. A., Kolosova T. Yu., Ivanycheva Yu. N., Laksaeva E. A. Improving educational technologies (based on teaching bioorganic chemistry to medical university students — graduates of medical colleges). First results // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 16–25. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.002.

Введение. Последовательность и преемственность в изучении тех или иных дисциплин является важным педагогическим принципом, позволяющим повысить эффективность всего образовательного процесса в вузе, что в полной мере относится и к медицинскому образованию. Многие студенты медицинского колледжа планируют в дальнейшем получать высшее образование и работать врачами. Выпускники колледжа имеют неоспоримое преимущество перед абитуриентами — выпускниками средних школ, которое заключается в том, что эти студенты получили в процессе обучения возможность узнать будущую профессию изнутри. Они более ясно представляют свой профессиональный путь врача и твердо уверены в правильности сделанного выбора, поэтому у таких студентов реже наступает «эмоциональное выгорание» в связи с разочарованием в будущей специальности (Юшкова, Полехина, 2021, с. 291). В этой категории обучающихся редко встречаются студенты, пришедшие в медицинский вуз по стечению обстоятельств и разочаровавшиеся в будущей профессии через год или два.

Поступление после колледжа имеет ряд преимуществ, так как во время учебы в среднем специальном учебном заведении студенты получают первоначальные знания по медицине и смежным специальностям (Попова, 2009, с. 15). Во-первых, в процессе обучения в колледже у студентов формируются компетенции по общеобразовательным дисциплинам: экономика, история, философия. Во-вторых, изучение анатомии, физиологии, основ пропедевтики заболеваний формирует базовые профильные компетенции. Помимо теоретических знаний, студенты колледжей получают практические навыки работы в медицинском учреждении, которые дают им возможность работать медсестрой (медбратом), фармацевтом или лаборантом с первого курса обучения в вузе (Агафонова, Безрукова, 2012, с. 11). Студенты, поступившие в медицинский вуз после 11 класса средней школы, могут осуществить это только по окончании третьего курса.

Помимо перечисленных преимуществ, несомненно, очень важным является и тот факт, что в соответствии с действующим законодательством выпускники медицинских колледжей имеют возможность выбирать, сдавать ли им единый государственный экзамен (ЕГЭ) или внутренние вступительные экзамены. Большинство из них выбирает второй вариант, причем поступ-

ление в медицинский вуз планируется уже в год окончания колледжа, пока они еще не утратили знания общеобразовательных дисциплин, таких как химия и биология.

Сдать успешно внутренние экзамены, как правило, проще, чем ЕГЭ, и многие выпускники медицинских училищ оказываются в числе студентов первого курса медицинского вуза. Эйфория от успешного поступления быстро проходит, и оказывается, что если, например, изучение анатомии протекает продуктивно, то процесс освоения химии (биоорганической) — совсем нет. Отрывочные, «клиповые» знания химии, достаточные для написания внутреннего экзамена, оказываются слишком скудными для изучения базовой химической дисциплины «Биоорганическая химия» в объеме медицинского вуза (Безуглый, Батурина, 2020, с. 228). Такие студенты плохо понимают теоретические основы органической химии: классификацию органических соединений, электронное строение атомов углерода, азота, кислорода, серы, гомологию, изомерию классов органических соединений (Белоцерковец, 2006, с. 34). У них нет ясного понимания связи между структурой органического соединения и его химическими свойствами. Более того, затруднения вызывают базовые химические реакции, характерные для химических соединений. Кроме того, студенты — выпускники медицинских училищ не имеют практических навыков выполнения химического эксперимента, с трудом используют справочную химическую литературу (Игнатъева, 2021). Часто знания химии таких студентов фрагментарны и относятся к элементарным знаниям наиболее легких разделов общей и неорганической химии.

Как следствие возникают трудности на первом курсе обучения: неудовлетворительные оценки за коллоквиумы, отсутствие допуска к экзаменам и даже появление академических задолженностей. Это означает, что традиционная образовательная технология является недостаточно эффективной для обучения этой категории студентов (Афанасьев, Якубенко, Трулина, 2019, с. 226). Кроме того, проблемы в изучении базовой химической дисциплины «Биоорганическая химия» ведут к последующим сложностям в освоении «Биологической Химии», «Фармакологии» и других профильных дисциплин (Литвинова, Быков, 2013, с. 168).

Для решения проблемы, по нашему мнению, необходимо усовершенствовать образовательную технологию преподавания «Биоорганической химии» на предметно-методическом уровне как частную методику, адаптированную для студентов — выпускников медицинских колледжей, поступающих в вуз по результатам внутреннего экзамена. В связи с этим также необходимо внедрение особого подхода, направленного на выравнивание знаний учащихся, на повышение уровня доступности изучаемого материала группами студентов разной степени подготовленности (Данилина, 2023). Классическая образовательная технология должна быть дополнена расширенным содержанием обучения за счет введения факультативного курса «Основы биоорганической химии», предшествующего изучению базовой дисциплины (Терах, 2024).

В данном исследовании мы анализируем эффективность введения факультативного курса для студентов Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова (РязГМУ) и подводим его первые итоги.

Материалы и методы. Факультативная дисциплина «Основы биоорганической химии» предлагалась для изучения в первом семестре студентам, поступившим в вуз на лечебный и педиатрический факультеты после окончания медицинского колледжа. Целью введения данного факультатива была подготовка студентов к освоению дисциплины «Биоорганическая химия», которая, согласно учебным планам, изучается в течение всего второго семестра на первом курсе.

Факультатив «Основы биоорганической химии» включал две зачетные единицы, два промежуточных контроля и итоговый контроль в форме зачета. Факультативные занятия были организованы как лабораторно-практические, лекционные занятия не предусматривались. На каждом занятии студентам предлагался к рассмотрению ряд теоретических вопросов, охватывающих весь школьный курс органической химии. Студенты выполняли различные задания и упражнения по изучаемым темам, в том числе ситуационные задачи, а также участвовали в проведении демонстрационных опытов и простых лабораторных работ по органической химии. Все занятия были построены таким образом, чтобы студенты постоянно работали с информационными таблицами и плакатами, особенно при выполнении заданий, связанных с номенклатурой органических соединений. При рассмотрении изомерии органических соединений, в частности геометрической изомерии, студенты активно использовали пространственные модели молекул. К каждому практическому занятию был составлен перечень теоретических вопросов, ситуационные задачи и задания для подготовки тем и разделов в виде домашнего задания.

Вопросы для подготовки затрагивали важные темы органической химии, начиная с теоретических основ (классификация органических соединений, электронное строение атома углерода, гомология, изомерия) и заканчивая свойствами ключевых классов органических соединений (углеводородов, функциональных соединений, биополимеров). В качестве упражнений для каждого занятия было необходимо составить химические реакции для осуществления последовательных превращений органических соединений, назвать их или предложить синтез конкретного вещества.

Изучение классов органических соединений на практических занятиях проводилось последовательно: от углеводородов к функциональным соединениям и далее к биополимерам. Это способствовало переходу от фрагментарного восприятия химии к системному и развитию целостного химического восприятия и мышления. Вопросы, выносимые на самостоятельную работу студентов, следовали той же логике: от простейших органических соединений к пептидам и углеводам. Вопросы различались по уровню сложности для того, чтобы студенты даже с низким уровнем знаний химии могли выполнить часть заданий.

Лабораторный практикум выполнялся строго под руководством преподавателя. Так как большая часть студентов этой категории не имела навыков работы в химической лаборатории, на первых занятиях факультатива проводились демонстрационные опыты. На последующих занятиях преподаватель показывал и объяснял технику выполнения эксперимента для того, чтобы студенты проделали его самостоятельно. Такая методика осуществления лабораторного практикума способствовала выработке первичных умений и навыков, умений исследовать химические явления, устанавливать связи между теоретическими данными и практическими результатами эксперимента (Петрова, Дорофеева, Безуевская [и др.], 2022), формированию навыков коллективной работы в сочетании с индивидуальной (Власова, 2019).

Первые итоги проведения факультативной дисциплины оценивали методом прямого анонимного анкетирования. Каждая анкета содержала одинаковый набор вопросов о необходимости и значимости факультативной дисциплины.

Дисциплина «Биоорганическая химия», преподаваемая студентам первого курса во втором семестре, предусматривает несколько этапов промежуточного контроля. Первый охватывает теоретические основы биоорганической химии: явления сопряжения и ароматичности, электронные эффекты заместителей, изомерию органических соединений, кислотность и основность в органической химии, свойства углеводородов и моnofункциональных соединений. Именно эти темы, но в меньшем объеме, сравнимом со школьным курсом, изучались студентами в рамках факультатива.

Анкетирование было проведено во втором семестре после первого рубежного контроля по «Биоорганической химии» для оценки эффективности разработанного нами факультативного курса. Включены вопросы общего характера: причины изучения факультатива, оценка трудности предмета в целом, оценка качества организации и структуры занятий. Студентам было предложено указать конкретные недостатки и способы их устранения. Небрежно заполненные анкеты не рассматривались. Для анализа были выбраны анкеты 58 студентов. Анкета представляла собой набор вопросов.

1. Почему студентам Вашей группы предложили изучать факультативный курс «Основы биоорганической химии»?

Вы поступили в РязГМУ после медицинского колледжа (да, нет)	
Вы давно закончили среднюю школу (да, нет)	
Другая причина (укажите, если имеется)	

2. Факультатив «Основы биоорганической химии» показался Вам трудным?

Да	
Нет	

3. Факультатив «Основы биоорганической химии» должен быть проще?

Да	
Нет	

4. Использовали ли Вы знания, полученные при изучении факультатива «Основы биоорганической химии», на занятиях по биоорганической химии?

Да	
Нет	

5. В освоении каких тем первого рубежного контроля Вам помог факультатив:

а) Номенклатура органических соединений

Да	Нет	Я и так все знал и помнил из курса школьной химии

б) Химическая связь, гибридизация орбиталей, сопряжение

Да	Нет	Я и так все знал и помнил из курса школьной химии

в) Стереои́зомерия: оптическая и геометрическая (цис-транс)

Да	Нет	Я и так все знал и помнил из курса школьной химии

г) Кислотность-основность органических соединений

Да	Нет	Я и так все знал и помнил из курса школьной химии

д) Химические свойства углеводов

Да	Нет	Я и так все знал и помнил из курса школьной химии

е) Электронные эффекты заместителей

Да	Нет	Я и так все знал и помнил из курса школьной химии

Следующий этап анкетирования предполагал высказывание студентами своего мнения при ответе на предлагаемые вопросы:

1) Какие недостатки в структуре (темы занятий, задания и упражнения) факультативного курса «Основы биоорганической химии» Вы могли бы отметить?

2) Какие недостатки в организации (особенности преподавания, проведение опросов и контролей) факультативного курса «Основы биоорганической химии» Вы могли бы отметить?

3) Какие усовершенствования в структуре (темы занятий, задания и упражнения) факультативного курса «Основы биоорганической химии» Вы могли бы предложить?

4) Какие усовершенствования в организации (особенности преподавания, проведение опросов и контролей) факультативного курса «Основы биоорганической химии» Вы могли бы предложить?

Результаты. Большинство студентов, изучавших факультативный курс, окончили медицинский колледж. Следует отметить, что 10 человек из опрошенных (17 %) имели перерыв после обучения в колледже 3 года и более. По-видимому, стремление обучающихся улучшить свои знания по химии, пройдя дополнительное обучение на факультативном курсе, связано с субъективной неуверенностью в достаточности уровня своей подготовки после медицинского колледжа или в связи с большим перерывом в обучении.

На каждый из вопросов «Показался ли Вам факультативный курс трудным?» и «Необходимо ли сделать факультативный курс более простым?» положительно ответили 18 студентов (31 %). Большая часть студентов (72 %) отметили в анкете, что они успешно применяли знания, полученные при изучении факультативного курса, на занятиях по «Биоорганической химии» и при подготовке к первому рубежному контролю. Это, вероятно, свидетельствует о неоднородности группы обучающихся по уровню базовой подготовки по химии и индивидуальных личностных особенностей.

Мы детализировали последний вопрос по темам, вошедшим в контроль, чтобы понять насколько качественно они были изучены в рамках факультатива.

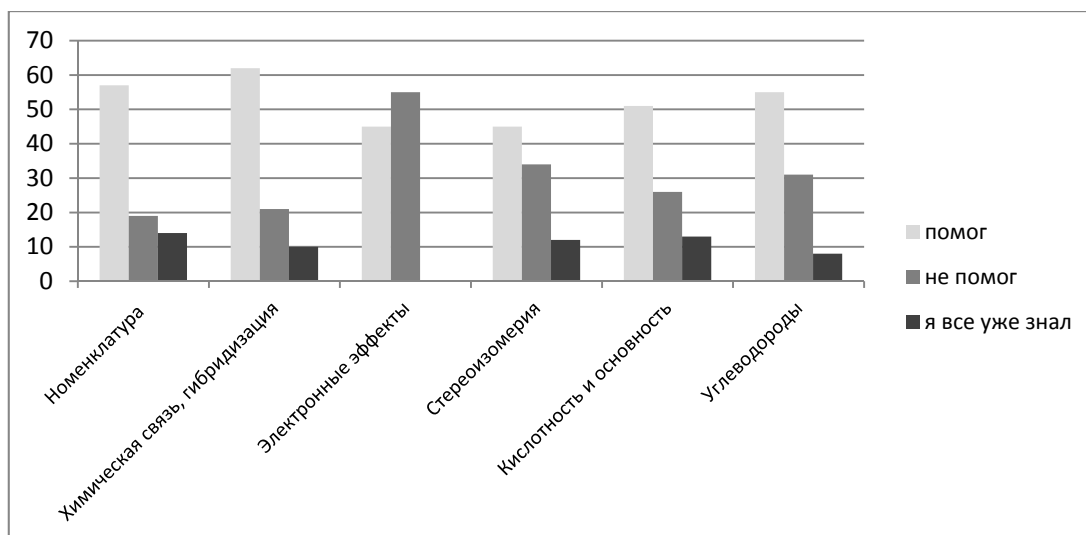


Рис. Сравнительный анализ ответов студентов на вопросы анкеты об эффективности факультативной дисциплины «Основы биоорганической химии», в %

На рисунке представлено сравнение ответов различных студентов в том, насколько им помог факультатив в освоении каждой темы первого рубежного контроля курса «Биоорганическая химия». Очевидно, что к наиболее проблемным разделам следует отнести «Электронные эффекты заместителей» и «Стереои́зомерия». Они набрали 55 и 34 % ответов «факультатив мне не помог». Указанные темы входят в образовательную программу по химии 10 класса общеобразовательной школы и, скорее всего, данным разделам уделяется меньше внимания при изучении химии в медицинских колледжах.

Наиболее успешными в факультативном курсе оказались разделы «Номенклатура органических соединений» и «Химическая связь, гибридизация атомных орбиталей, явление сопряжения». Из числа опрошенных студентов 90 и 86 % отметили, что именно эти разделы факультативного курса помогли в дальнейшем изучении биоорганической химии. И только 10 и 14 % студентов соответственно указали, что факультатив им в этом не помог.

Безусловно, данные, полученные в ходе анкетирования обучающихся, следует учесть при последующей корректировке образовательной программы факультатива.

Положительную роль факультатива в изучении тем «Классификация и номенклатура органических соединений» и «Химическая связь, гибридизация атомных орбиталей, явление сопряжения» отметили более половины студентов. Усвоению трудных тем органической химии — «Электронные эффекты заместителей, ароматичность» и «Стереои́зомерия» — факультатив способствовал у 45 % студентов. Сложность темы «Электронные эффекты заместителей, ароматичность» заключается в необходимости устойчивого навыка написания электронных формул элементов и умения сравнивать их электроотрицательность. Соблюдение алгоритма доказательства ароматичности, а именно формулировка и применение к органической молекуле критериев ароматичности, также вызывает трудности у студентов. Тема «Стереои́зомерия» предполагает наличие базовых школьных знаний по основам стереометрии, которая изучается в 10 или 11 классе средней школы, но не в медицинском колледже. Для некоторых студентов данной категории затруднения вызывают такие термины, как «тетраэдр» и «пирамида».

Тема «Кислотность и основность органических соединений» является новой для этого контингента студентов и требует обобщения знаний о кислотах и основаниях из органической и неорганической химии. Понятие основности органических соединений изучается в теме «Амины» курса школьной органической химии 10 класса и часто вызывает проблемы, так как требует дифференцированного восприятия определений основности в органической и неорганической химии. Большая часть опрошенных студентов (51 %) отметили, что после изучения факультатива тема стала более понятна.

Тема «Химические свойства углеводов» обычно вызывает затруднения у студентов из-за большого количества типов углеводов, существенно различающихся по набору своих химических свойств. Химические реакции, наиболее характерные для каждого класса соединений: присоединение, замещение, окисление, полимеризация — имеют свои особенности протекания у насы-

щенных, ненасыщенных и ароматических углеводородов, что часто вызывает смешение понятий и затрудняет понимание. Все это осложняется также существенными различиями в способах получения веществ каждого класса. Особая роль отводится при этом галогенопроизводным каждого класса соединений. Более половины студентов (55%) указали, что факультатив помог им усвоить раздел. Это в целом свидетельствует о целесообразности организации факультатива «Основы биоорганической химии» для студентов медицинского вуза, изучающих химию в условиях относительного дефицита времени при изучении данной дисциплины.

Вместе с тем следует отметить, что у незначительной части студентов, по-видимому, имеющих хорошую базовую подготовку, факультатив не получил положительной оценки: от 8 до 14 % студентов отметили, что факультатив не дал им новых знаний по указанным темам в сравнении с уроками по органической химии в средней школе. Это свидетельствует о необходимости более тщательного отбора при формировании контингента обучающихся и индивидуального подхода к обучению таких студентов в рамках усовершенствованной образовательной технологии (Литвак, 2009).

Студентам было предложено указать недостатки организации в структуре факультативного курса и рекомендации по их устранению, чтобы улучшить организацию проведения занятий. После анализа анкет оказалось, что студенты считают: 1) изложение некоторых тем поверхностное; 2) количество упражнений и ситуационных задач по ряду тем факультатива недостаточное. Анкетированные студенты предлагали: 1) увеличить время занятия с двух академических часов до трех; 2) проводить рубежные контроли в виде тестов.

Обсуждение. По результатам анкетирования мы установили, что необходимо расширить изучение вопросов изомерии и номенклатуры органических соединений, ввести изучение оптической изомерии и связанных с ней терминов и понятий; уделить больше внимания заданиям, связанным с построением формул органических веществ различных классов и биополимеров; конкретизировать изучение самых необходимых физических и химических свойств органических веществ; иллюстрировать химические свойства в процессе выполнения лабораторных работ и демонстрационных опытов.

В связи с сокращением количества лекционных часов и вынесением изучения некоторых тем на самостоятельную подготовку была выявлена дополнительная функция факультатива — в закладывании навыка освоения материала посредством самостоятельной работы студентов (Хамитова, Иванов, 2008).

На основе анализа результатов анкетирования становится понятной необходимость перераспределения часов между изучаемыми темами и разделами факультативной дисциплины, что позволит увеличить количество часов для изучения вопросов изомерии и номенклатуры и ввести отдельную тему «Оптическая изомерия органических соединений».

Выводы и перспективы исследования. Анкетирование помогло выявить значительную неоднородность уровня базовой химической подготовки студентов — выпускников медицинских колледжей и сформулировать комплекс необходимых задач для усовершенствования курса.

1. Ввести входной контроль знаний по химии и проанализировать его результаты для корректировки содержания факультатива.
2. Оптимизировать форму и частоту проведения текущих и рубежных контролей знаний.
3. Выделить большее количество часов на изучение сложных тем, в том числе «Изомерия и номенклатура органических соединений».
4. Дополнить факультативную дисциплину темой «Оптическая изомерия органических соединений».
5. Расширить содержание лабораторных работ.

Итоги первого проведенного нами исследования введения факультативного курса показывают, что многие темы дисциплины «Биоорганическая химия» стали понятнее и студенты легче воспринимают учебный материал. Таким образом, совершенствование этой образовательной технологии на учебно-методическом уровне для студентов — выпускников медицинских колледжей демонстрирует необходимость и значимость для большинства таких студентов.

Наше исследование показало перспективность применения факультативной дисциплины после совершенствования ее программы. Повышение универсальности и эффективности факультатива позволит использовать его для обучения любых студентов с низким уровнем начальной подготовки по химии. Однако для окончательной оценки эффективности факультатива необходимо проведение дополнительных исследований с использованием более объективных методов оценки (например, сравнение результатов контрольных работ студентов, посещавших и не посещавших факультатив).

Список источников

1. Агафонова И. П., Безрукова Н. П. Реализация преемственности и практико-ориентированности в системе развития химических компетенций студентов фармацевтического колледжа // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2012. — № 3. — С. 11–16.
2. Афанасьев Д. А., Якубенко А. А., Трулина С. А. Различные трудности на пути обучения студента педиатрического факультета // Молодой ученый. — 2019. — № 39 (277). — С. 226–227.
3. Безуглый Т. А., Батурина И. В. Особенности получения высшего медицинского образования выпускниками учреждений среднего профессионального образования (медицинских колледжей и техникумов) // Проблемы современного образования. — 2020. — № 6. — С. 228–235.
4. Белоцерковец Н. И. Учебный курс «Современные проблемы органической химии» для студентов направления 020100 — химия // Современные наукоемкие технологии. — 2006. — № 1. — С. 34–35.
5. Власова Т. Г. Проблемы преподавания химии в непрофильных учебных заведениях среднего профессионального и высшего образования // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — Т. 7, № 3. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/74PDMN319.pdf> (дата обращения: 15.09.2025).
6. Данилина Т. В. Применение дифференцированного подхода при обучении биоорганической химии // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 4. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32811> (дата обращения: 15.09.2025). — DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32811>.
7. Игнатъева С. Ю. Проблемы практического изучения органической химии на базовом уровне // Материалы региональной научно-практической конференции. — Волгоград, 2021. — Вып. 1. — С. 234–236.
8. Литвинова Т. Н., Быков И. М. Химическое образование в системе медицинского: проблемы, перспективы // Международный журнал экспериментального образования. — 2013. — № 4. — С. 168–173.
9. Литвак М. М. Разработка инновационной программы по биоорганической химии // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 4. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=2705> (дата обращения: 11.09.2025).
10. Майер Л. В., Манахова С. В. Актуальные проблемы преподавания химии в вузе // Евразийский союз ученых. — 2014. — № 8-4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-prepodavaniya-himii-v-vuze> (дата обращения: 15.09.2025).
11. Попова Т. Н. Формирование химических компетентностей студентов при изучении комплекса дисциплин по химии в медицинском колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2009. — С. 15–18.
12. Петрова Ю. Ю., Дорофеева М. Ю., Безуевская В. А [и др.]. Методические рекомендации по организации обучения по общеобразовательной дисциплине «Химия». — М. : Ин-т развития проф. образования, 2022. — 47 с.
13. Терах Е. И. Реализация межпредметных связей при изучении биоорганической химии у студентов медицинского вуза // Universum: психология и образование. — 2024. — № 9 (123). — URL : <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/18159> (дата обращения: 11.09.2025).
14. Хамитова А. И., Иванов В. Г. Формы организации обучения общей и неорганической химии в химико-технологическом вузе через призму самостоятельной работы студентов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 48. — С. 115–132.
15. Юшкова Е. И., Полехина Н. Н. Проблемы уровня подготовки базового образования по химии при адаптации методов обучения в медицинском вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. «Гуманитарные и социальные науки». — 2021. — № 1 (90). — С. 291.

References

1. Agafonova I. P., Bezrukova N. P. Implementation of continuity and practice-orientation in the system of developing chemical competencies of pharmaceutical college students. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astafyeva*. [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev]. 2012. iss. 3, pp. 11–16. (In Russian).
2. Afanasyev D. A., Yakubenko A. A., Trulina S. A. Various challenges in education of students of pediatric departments. *Molodoy uchenyy*. [Young Scientist]. 2019, iss. 39 (277), pp. 226–227. (In Russian).
3. Bezugly T. A., Baturina I. V. Specifics of higher medical education for graduates of secondary vocational education institutions (medical colleges and technical schools). *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. [Issues of modern education]. 2020, iss. 6, pp. 228–235. (In Russian).
4. Belotserkovets N. I. Discipline “Current problems of organic chemistry” for students majoring in field 020100 “Chemistry”. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*. [Modern science-intensive technologies]. 2006, iss. 1, pp. 34–35. (In Russian).
5. Vlasova T. G. Issues of teaching chemistry in non-core institutions of secondary vocational and higher education. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2019, vol. 7, iss. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/74PDMN319.pdf> (accessed: 15.09.2025). (In Russian).
6. Danilina T. V. Application of a differentiated approach in teaching bioorganic chemistry. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern Issues of Science and Education]. 2023, iss. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32811> (accessed: 15.09.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32811>. (In Russian).

7. Ignatyeva S. Yu. Problems of practical study of organic chemistry at the basic level. *Materialy regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. [Proceedings of Regional Scientific and Practical Conference]. Volgograd, 2021, iss. 1, pp. 234–236. (In Russian).

8. Litvinova T. N., Bykov I. M. Chemistry education in the medical system: problems and prospects. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*. [International Journal of Experimental Education]. 2013, iss. 4, pp. 168–173. (In Russian).

9. Litvak M. M. Development of an innovative program in bioorganic chemistry. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Current Issues of Science and Education]. 2009, iss. 4]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=2705> (accessed: 11.09.2025). (In Russian).

10. Mayer L. V., Manakhova S. V. Relevant problems of teaching chemistry at universities. *Yevraziyskiy soyuz uchenykh*. [Eurasian Union of Scientists]. 2014, iss. 8-4]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-prepodavaniya-himii-v-vuze> (accessed: 15.09.2025). (In Russian).

11. Popova T. N. *Formirovaniye khimicheskikh kompetentnostey studentov pri izuchenii kompleksa distsiplin po khimii v meditsinskom kolledzhe: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Formation of students' competencies in the study of a complex of chemistry disciplines in a medical college: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2009, pp. 15–18. (In Russian).

12. Petrova Yu. Yu., Dorofeeva M. Yu., Bezuevskaya V. A., et al. *Metodicheskiye rekomendatsii po organizatsii obucheniya po obshcheobrazovatelnoy distsipline "Khimiya"*. [Methodological recommendations for organizing instruction in the general education discipline "Chemistry"]. Moscow, Institute for Development of Professional Education, 2022, 47 p. (In Russian).

13. Terakh E. I. Implementation of interdisciplinary connections in the study of bioorganic chemistry by medical university students. *Universum: psikhologiya i obrazovaniye*. [Universum: Psychology and Education]. 2024, iss. 9 (123). Available at: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/18159> (accessed: 11.09.2025). (In Russian).

14. Khamitova A. I., Ivanov V. G. Forms of organization of teaching general and inorganic chemistry in a chemical-engineering university as viewed in students' independent work. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena*. [Bulletin of the A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia]. 2008, iss. 48, pp. 115–132. (In Russian).

15. Yushkova E. I., Polekhina N. N. Problems of the level of preparation of basic education in chemistry when adapting teaching methods in a medical university. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Gumanitarnyye i sotsialnyye nauki"*. [Scientific notes of Orlov State University. Series: "Humanities and social sciences"]. 2021, iss. 1 (90), p. 291. (In Russian).

Информация об авторах

Сычев Игорь Анатольевич — доктор биологических наук, заведующий кафедрой общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова.

Колосова Татьяна Юльевна — кандидат химических наук, доцент кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова.

Иванычева Юлия Николаевна — кандидат биологических наук, доцент кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова.

Лаксаева Елена Анатольевна — кандидат биологических наук, доцент кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова.

Information about the authors

Sychev Igor Anatolyevich — Doctor of Biology, Head of Department of General Chemistry, Ryazan State Medical University.

Kolosova Tatyana Yulievna — Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of General Chemistry, Ryazan State Medical University.

Ivanycheva Yulia Nikolaevna — Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of General Chemistry, Ryazan State Medical University.

Laksaeva Elena Anatolyevna — Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of General Chemistry, Ryazan State Medical University.

Статья поступила в редакцию 16.09.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 16.09.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Научная статья

УДК 81'243:378.434

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.003

Формирование профессионально-коммуникативной культуры курсантов вузов ФСИН России посредством SMART-технологий (на примере изучения иностранных языков)

Кочеткова Лариса Григорьевна

Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний

Рязань, Россия

llktt@yandex.ru

Аннотация. В статье исследуется проблема формирования профессионально-коммуникативной культуры курсантов образовательных организаций ФСИН России в контексте современных цифровых трансформаций. Актуальность внедрения SMART-технологий, в частности при обучении иностранным языкам, обосновывается тем, что они обеспечивают персонализацию образовательной траектории, создают интерактивную языковую среду, а также позволяют реализовать адаптивное обучение. Это делает их ключевым инструментом повышения эффективности данного процесса. Выдвигается гипотеза о том, что целенаправленное применение комплекса SMART-технологий (мобильные приложения, LMS, интерактивные платформы, симуляторы) в обучении иностранным языкам курсантов вузов ФСИН будет статистически значимо способствовать повышению уровня сформированности их профессионально-коммуникативной культуры, включая когнитивный, операционно-деятельностный и личностно-мотивационный компоненты, по сравнению с традиционными методами.

Результаты опытно-экспериментальной работы на базе Академии ФСИН России с использованием адаптированной методики диагностики сформированности профессиональной культуры (на основе подходов В. А. Ясвина) подтвердили эффективность SMART-интеграции, показав положительную динамику во всех компонентах профессионально-коммуникативной культуры. Выявлены ключевые педагогические условия успешной реализации SMART-подхода в ведомственном образовании: интеграция цифровых образовательных ресурсов в единую информационно-коммуникационную среду, обеспечивающую доступ к учебным материалам; формирование цифровой компетентности преподавательского состава, позволяющей эффективно использовать функционал SMART-технологий; разработка и внедрение адаптивных обучающих систем для мониторинга образовательных результатов, корректировки учебного процесса в соответствии с индивидуальными показателями курсантов; создание нормативно-методического обеспечения, регламентирующего использование SMART-технологий в учебном процессе с учетом специфики профессиональной подготовки и требований информационной безопасности, характерных для ведомственных образовательных организаций.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная культура, курсанты, вузы ФСИН России, SMART-технологии, иностранный язык, цифровое обучение, педагогический эксперимент.

Для цитирования: Кочеткова Л. Г. Формирование профессионально-коммуникативной культуры курсантов вузов ФСИН России посредством SMART-технологий (на примере изучения иностранных языков) // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 26–36. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.003.

Original article

Formation of professional and communicative culture in cadets of the Academy of Law and Management of the Federal Correctional Service of Russia through SMART technologies (in the context of foreign language learning)

Larisa Grigoryevna Kochetkova

Academy of Law and Management of the Federal Correctional Service,

Ryazan, Russia

llktt@yandex.ru

Abstract. The article investigates the issues of forming professional communicative culture in cadets of Academy of Law and Management of the Federal Correctional Service of Russia in the context of modern digital transformation. The paper demonstrates that using SMART technologies, particularly in FLT teaching, as a tool to enhance the efficiency of this process. The relevance of implementing SMART technologies in FL learning is due to the fact that they ensure the personalization of the learners' educational trajectories, create an interactive FL environment, and enable adaptive learning, which makes these a key tool for enhancing efficiency. The hypothesis put forward suggests that well-considered application of SMART technologies (mobile applications, LMS, interactive platforms and simulators) in teaching cadets of FSIN (Federal Penal Enforcement Service) universities will significantly contribute to increasing the level of their professional communicative cultural competence, including cognitive, operational-activity, and personal-motivational components, as compared to the traditional methods. Experimental teaching was conducted at the Academy of the Russian FSIN Federal Academy, using an adapted methodology for diagnosing the formation of professional culture (this was based on V. A. Yasvi's approach). The results confirm the effectiveness of SMART integration, as they show positive dynamics in all components of professional communicative culture. We also identify the educational conditions for successful implementation of the SMART approach in specialized professional education. They are as follows: integration of digital educational resources into a unified information and communication environment ensuring seamless access to learning materials; development of digital competence in the lecturers, enabling them to effectively leverage the functionality of smart technologies for designing individual educational pathways; the development and implementation of adaptive learning systems based on big data analytics and artificial intelligence algorithms for objective monitoring of educational outcomes and timely adjustment of the educational process in accordance with individual indicators of cadets and students; and development of regulatory and methodological framework governing the use of smart technologies in education, taking into account the specifics of professional training and the stringent information security requirements that operate in the departmental educational institutions.

Keywords: professional communicative culture, cadets, Russian FSIN universities, SMART technologies, foreign language, digital learning, pedagogical experiment.

For citation: Kochetkova L. G. Formation of professional and communicative culture in cadets of the Academy of Law and Management of the Federal Correctional Service of Russia through SMART technologies (in the context of foreign language learning) // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2026, no. 1 (77), pp. 26–36. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.003.

Введение. Актуальность исследования проблемы формирования профессионально-коммуникативной культуры курсантов высших учебных заведений Федеральной службы исполнения наказаний России обусловлена возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы. Эффективная коммуникация, понимаемая как сложный, многокомпонентный процесс обмена информацией в профессиональном контексте с соблюдением норм, этики и специфики ведомственной деятельности, является неотъемлемой составляющей компетентности специалиста ФСИН (Байденко, 2004, с. 19). Современные вызовы, включая интернационализацию пенитенциарных практик, необходимость взаимодействия с международными организациями и зарубежными коллегами, а также работу в мультикультурной среде учреждений УИС, предъявляют особые требования к иноязычной коммуникативной компетенции (Сысоев, Евстигнеев, 2021). Поэтому изучение иностранных языков трансформируется из общеобразовательной задачи в инструмент формирования ключевых аспектов профессионально-коммуникативной культуры.

Параллельно с этим цифровизация образования диктует необходимость пересмотра традиционных педагогических подходов. SMART-технологии (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound — Конкретные, Измеримые, Достижимые, Актуальные, Ограниченные во времени), характеризующиеся интерактивностью, адаптивностью, мобильностью, мультимедийностью и возможностью персонализации траекторий обучения (Полат, Бухаркина, 2020), открывают новые перспективы для интенсификации образовательного процесса и повышения его результативности. Их потенциал в контексте формирования профессионально коммуникативной культуры курсантов ФСИН через призму обучения иностранных языков изучен недостаточно.

Теоретические основы формирования профессионально-коммуникативной культуры средствами SMART-технологий. Известные ученые, например Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, рассматривают понятия «коммуникация» и «общение» как синонимы. И. А. Зимняя в работе «Педагогическая психология» отмечает, что «...общение, или, как часто определяют этот процесс, коммуникация, — чрезвычайно широкое и емкое понятие» (Зимняя, 2003, с. 45). По мнению упомянутых исследователей, ключевым аспектом характеристики понятий «общение» и «коммуникация» является процесс взаимодействия (Выготский, 1999 ; Зимняя, 2003 ; Леонтьев, 2022).

По мнению Г. М. Андреевой, понятие «общение» необходимо рассматривать под углом трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной (между общающимися индивидами), интерактивной (характеризуется организацией взаимодействия, обменом знаниями, идеями, действиями), перцептивной (не только восприятие, но и познание партнерами по общению и установление взаимного понимания) (Андреева, 2020, с. 247).

Вопросы профессиональной коммуникации отражены в исследованиях А. И. Каптерева, рассматривающего термин «профессиональная коммуникация» с точки зрения педагогической науки. В работах ученого подчеркивается, что данный термин не имеет точного определения и остается примером терминологической неустойчивости, требующим дальнейшего изучения учеными и исследователями (Каптерев, 2004).

В научных трудах В. А. Слостёнина педагогическое общение, например, характеризуется как «...многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогом и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности» (Слостёнин, Подымова, 1997). Некоторые советские исследователи, например В. Л. Дранков, определяют основные коммуникативные способности специалиста как основные черты характера человека (доброжелательность, открытость, общительность, внимательность, чуткость, справедливость, терпимость, остроумие, сдержанность) (Дранков, Дранков, 1977). Названные качества, по мнению авторов статьи, можно отнести к неотъемлемым профессионально-коммуникативным качествам офицера.

Так, проблемы коммуникативной компетентности в трудах ряда исследователей характеризуются как:

- умение слушать и воспринимать полученную информацию;
- умение принимать отличную от собственной точку зрения;
- способность аргументированно дискутировать и обосновывать свою точку зрения на примере фактических доказательств;
- умение уверенно держаться перед аудиторией, поддерживать контакты;
- искусство избегать конфликтные ситуации и навык эффективного взаимодействия в команде;
- соблюдать традиции, этикет.

В результате анализа понятий «профессиональное общение» и «коммуникативная компетенция» можно сказать, что основным аспектом этих явлений большинством исследователей определяется коммуникация между субъектами. В работах А. Э. Жалинского профессиональная коммуникация рассматривается как «специфическая форма взаимодействия людей, предполагающая общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т. д. в процессе осуществления трудовой деятельности в определенной предметной области» (Жалинский, 2009).

Профессионально-коммуникативная культура в исследованиях Н. И. Мусиной определяется как «система норм и требований» к поведению людей в процессе профессиональной деятельности. Кроме того, к основным характеристикам данного понятия автор считает необходимым отнести «высокий уровень способности ведения диалога в деловом мире, который включает высокую коммуникативную культуру, умение объективно воспринимать партнера и строить отношения на основе обоюдных интересов» (Мусина, 2021).

В контексте военного образования понятие «профессионально-коммуникативная культура» трактуется как «ключевая компетенция», необходимая для эффективного выполнения служебных обязанностей (Никитина, 2017). Также автор подчеркивает, что профессиональная коммуникативная компетентность курсантов формируется посредством осуществления научно-исследовательской деятельности, что способствует эффективному включению в коммуникацию в научной и профессиональной сферах.

Проанализировав труды российских ученых за период последних лет (К. Д. Ермолаев, М. В. Лебедева, Д. В. Николаев и др.), подчеркнем, что в диссертационных работах авторов отмечены различные аспекты данного понятия. Так, К. Д. Ермолаев определяет «профессионально-коммуникативную культуру» как «интегративное качество личности военного специалиста, характеризующееся единством системы профессиональных знаний и ценностей, коммуникативных умений и рефлексивной позиции, обеспечивающее эффективное решение служебно-профессиональных задач в условиях межличностного взаимодействия», подчеркивая ее интегративный и рефлексивный характер. М. В. Лебедева выделяет нормативный аспект, трактуя данное понятие как «уровень освоения будущим офицером коммуникативных технологий и норм речевого поведения, принятых в военно-профессиональной среде...» (Ермолаев, Лебедева, 2021).

Профессионально-коммуникативная культура курсанта военных вузов представляет собой интегративное качество личности, характеризующее готовность к эффективному профессиональному общению в условиях военной службы. На основе анализа исследований вышеуказанных авторов можно утверждать, что профессионально-коммуникативная культура курсантов характеризуется совокупностью профессиональных знаний, коммуникативных умений и ценностных ориентаций, способствующих становлению эффективного взаимодействия в военно-профессиональной деятельности.

Профессионально-коммуникативная культура в контексте деятельности сотрудника УИС понимается нами как интегративное личностное образование, отражающее единство развитых знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и личностных качеств, обеспечивающих эффективное, этичное и регламентированное вербальное и невербальное взаимодействие в профессиональной среде для решения служебных задач (Казакова, Тряпицына, 2019). В данном исследовании мы рассматриваем структуру профессионально-коммуникативной культуры курсантов ФСИН в контексте основных взаимосвязанных компонентов:

– когнитивного, представляющего систему профессиональных знаний (включая лингвистические и социокультурные знания иностранных языков), знание норм, правил, этикета профессионального общения в УИС, в том числе в международном контексте;

– операционально-деятельностного, обеспечивающего владение коммуникативными умениями и навыками (речевыми, невербальными), способность применять их адекватно профессиональной ситуации, включая иноязычные, навыки работы с информацией, в том числе на иностранном языке, владение технологиями профессиональной коммуникации (Ясвин, 2021, с. 287);

– личностно-мотивационного, характеризующегося сформированностью профессионально значимых личностных качеств курсантов (толерантность, эмпатия, стрессоустойчивость, ответственность и т. д.); посредством этого компонента определяется стремление к профессиональному росту и совершенствованию коммуникативных навыков, ценностное отношение к культуре профессионального общения, осознание важности иностранного языка для профессиональной деятельности сотрудников УИС (Зимняя, 2003, с. 39).

Актуализация учебных программ выражается в значительном усилении компонента, связанного с информационными технологиями, компьютерной и сетевой подготовкой, а также основами кибербезопасности.

Активное развитие новой образовательной парадигмы — SMART-образования — знаменует становление ориентиров и моделей, адекватных потребностям информационного общества (Hwang, 2014, p. 11). В. П. Тихомиров определяет SMART-обучение как «образовательный процесс, построенный на основе персонализированного подхода, использующий цифровые технологии для обеспечения гибкости, адаптивности и измеримости образовательных результатов», подчеркивая его технологическую составляющую (Тихомиров, 2011, с. 23). В исследовании А. А. Черных и Е. Н. Кролевецкой подчеркивается, что SMART-обучение основано на пяти элементах, происходящих из аббревиатуры SMART: 1) “Self-directed” — самоуправляемый, 2) “Motivated” — мотивированный, 3) “Adapted” — адаптированный, 4) “Resource enriched” — обогащенный ресурсами и 5) “Technology-embedded” — встроенный в технологии и предполагает необходимость внедрения в образовательное пространство современных высокотехнологичных, интеллектуальных, комфортных систем для обучающихся и педагогов. SMART-обучение — это «УМНОЕ обучение», реализуемое в интерактивном пространстве с использованием открытых ресурсов всего мирового сообщества (Кролевецкая, Черных, 2021).

Создание модели SMART-обучения предполагает внедрение в образовательное пространство высокотехнологичных, интеллектуальных и комфортных систем, ориентированных на потребности обучающихся и педагогов (Тихомиров, 2011, с. 23). Сущность SMART-обучения этими учеными раскрывается через пять элементов, связанных между собой:

- 1) S-самоуправляемое,
- 2) M-мотивированное,
- 3) A-адаптированное (индивидуализация образовательной системы и процесса),
- 4) R-обогащенное ресурсами (благодаря доступу к разнообразным материалам через облачные платформы),
- 5) T-встроенное в технологии (посредством использования новейших ИКТ для обучения в любое время и в любом месте).

SMART-образование рассматривается как прогрессивный этап эволюции образования под влиянием ИКТ, ориентированный на соответствие требованиям современного мира (Тихомиров, 2011, с. 23). Историческое развитие концепции SMART-образование (1992–2024 гг.) демонстрирует эволюцию от локальных компьютерных классов через внедрение мобильных тактических планшетов и первых VR-симуляторов к современным гибридным учениям с анализом коммуникативных компетенций при помощи искусственного интеллекта. Актуальные комплексные интеллектуальные образовательные среды включают облачные платформы (LMS нового поколения — Canvas, Moodle 4.x), симуляторы, системы адаптивного обучения, инструменты анализа данных.

В результате трансформации методологических основ SMART-обучения на первый план выходит системно-деятельностный подход, подчеркивающий активность, самостоятельность и контекстность обучения, что актуально в SMART-среде.

В России современный этап развития образования связан с реализацией национального проекта «Образование» (включая федеральные проекты «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы»), развитием платформы «Сферум».

Традиционные методы формирования профессионально-коммуникативной культуры в ведомственных вузах, часто ориентированные на репродукцию и формальное усвоение знаний, демонстрируют ограниченную эффективность в развитии гибких коммуникативных навыков, особенно в иноязычной среде, и мотивационной составляющей (Гальскова, Гез, 2018, с. 162).

Собственный опыт позволяет предположить, что SMART-технологии обладают значительным дидактическим потенциалом для преодоления этих ограничений.

1. Персонализация и адаптивность. Современные платформы типа Duolingo, Quizlet и алгоритмы адаптивного тестирования позволяют учитывать индивидуальный темп и уровень подготовки курсанта, создавая «траекторию ближайшего развития» (Huang, Spector, Yang, 2019, p. 86).

2. Интерактивность и мультимедийность. Актуальные в образовательном процессе виртуальные симуляторы профессиональных ситуаций, видеоконференции, интерактивные тренажеры, платформы типа Padlet, Migo создают условия для моделирования аутентичных профессиональных коммуникативных ситуаций, включая требующие использования иностранного языка, развивая практические навыки и преодолевая языковой барьер обучающихся (Пассов, Кузовлева, 2019).

3. Мобильность и доступность. Широкое применение обучающимися мобильных приложений для изучения иностранных языков обеспечивают возможность обучения в любое время и в любом месте, что соответствует специфике распорядка дня курсантов (Коряковцева, 2021).

4. Обратная связь и аналитика обеспечиваются посредством встроенной системы оценки в LMS Moodle, автоматические отчеты; трекеры прогресса предоставляют оперативную информацию о достижениях и трудностях как курсанту, так и преподавателю, позволяя своевременно корректировать процесс обучения (Сысоев, Евстигнеев, 2021).

5. Геймификация, представляющая баллы, уровни, бейджи, повышает учебную мотивацию и вовлеченность, делая процесс изучения иностранных языков и отработки коммуникативных навыков более понятным и достижимым (Siemens, 2014, pp. 4–5).

Предположим, что интеграция SMART-технологий в процесс обучения иностранным языкам для курсантов ФСИН должна быть направлена на моделирование профессионально ориентированных коммуникативных задач, таких как проведение инструктажа с «иностранными гражданами», взаимодействие с представителями международных комиссий и команд, работа с документацией на иностранном языке, межкультурное общение в профессиональном контексте.

Организация и методика экспериментального исследования. Для проверки выдвинутой гипотезы о повышении уровня сформированности профессионально-коммуникативной культуры курсантов вузов ФСИН России посредством целенаправленного применения SMART-технологий в обучении иностранных языков на базе Академии ФСИН России была проведена опытно-экспериментальная работа. В нашем исследовании приняли участие 72 курсанта второго курса (возраст 19–20 лет), обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности», разделенных методом случайной выборки на контрольную (КГ, n = 36) и экспериментальную (ЭГ, n = 36) группы. Критерием отбора являлось изучение английского языка как основного иностранного языка в программе подготовки.

Диагностика уровня сформированности профессионально-коммуникативной культуры осуществлялась на констатирующем и контрольном этапах эксперимента с использованием комплекса методов, адаптированных для условий ведомственного вуза. Основой диагностического

инструментария послужила методика изучения сформированности профессиональной культуры, разработанная В. А. Ясвиным. Данная методика, изначально направленная на диагностику профессиональной культуры педагога, была модифицирована авторами исследования с учетом специфики деятельности сотрудника УИС и структуры профессионально-коммуникативной культуры (когнитивный, операционально-деятельностный, личностно-мотивационный компоненты). Был проведен комплекс опытно-экспериментальных работ, включавший несколько частей.

1. Тестирование в письменной форме использовалось для оценки когнитивного (знание профессиональной терминологии на русском и английском языках, норм служебного этикета, основ межкультурной коммуникации в УИС) и операционального (задания на понимание профессионально ориентированных текстов на английском языке, задания на составление служебных документов/обращений на английском) компонентов.

2. Метод решения кейс-ситуаций, или Case Study, способствовал комплексной оценке операционально-деятельностного и личностно-мотивационного компонентов. Курсантам предлагались профессиональные ситуации, требующие коммуникативного решения на английском языке, с последующим анализом выбранной стратегии, аргументации и этических аспектов.

3. Экспертная оценка осуществлялась на основе наблюдения и анализа деятельности респондентов преподавателями иностранных языков и кураторами курсов (курсовыми офицерами) по специально разработанным картам наблюдения, фиксирующим проявления коммуникативных умений, инициативности, толерантности, стрессоустойчивости в смоделированных профессиональных ситуациях как на английском языке, так и на русском.

4. Анкетирование и метод незаконченных предложений нами включен в опытно-экспериментальную работу для диагностики личностно-мотивационного компонента (уровень мотивации к изучению иностранных языков для профессиональных целей, осознание роли коммуникации в работе сотрудника УИС, ценностные ориентации в общении).

Проведенное исследование организовано таким образом, что обучение в КГ осуществлялось по традиционной программе с использованием стандартных методов обучения, например лекций, семинаров, работы с учебником и словарем, чтения, аудирования. В работу с курсантами ЭГ была внедрена созданная авторами «педагогическая модель формирования профессионально-коммуникативной культуры средствами SMART-технологий в процессе обучения иностранным языкам», включающая:

- модуль «Профессиональный английский в УИС» в LMS Moodle, содержащий интерактивные лекции, глоссарии профессиональной терминологии на русском и английском языках, ряд аутентичных документов, форумы для обсуждения кейсов;

- использование мобильных приложений Quizlet, Memrise для освоения и закрепления профессиональной лексики через карточки, игры, тесты с адаптивным повторением;

- виртуальные симуляции на платформе Virtonomics, моделирующие ситуации взаимодействия с иностранными заключенными, коллегами из международных организаций, что требует применения английского языка в соответствии с регламентом УИС;

- интерактивные задания на платформах Padlet, Mentimeter, обеспечивающие мозговые штурмы по решению профессиональных коммуникативных проблем, создание совместных проектов, например инструкции на английском языке, команды на английском языке, обобщения мнений;

- микрообучение через телеграм-бот, представленное в виде ежедневных коротких заданий для поддержания постоянного контакта с языком и профессиональным контекстом;

- онлайн-встречи с носителями языка посредством актуальных платформ в Академии ФСИН для развития навыков реального общения и межкультурного понимания.

Срок проведения опытно-экспериментальной работы ограничен рамками одного учебного семестра, то есть 16 недель.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы. По итогам констатирующего этапа исследования выявлен исходно сопоставимый и недостаточный уровень сформированности профессионально-коммуникативной культуры у курсантов обеих групп. Средний балл по комплексной оценке профессионально-коммуникативной культуры в КГ составил $62,4 \pm 5,1$, в ЭГ — $63,1 \pm 4,8$ (различия статистически незначимы, $p > 0,05$ по t-критерию Стьюдента). Проведенный нами анализ компонентов показал, что наиболее проблемными зонами являлись операционально-деятельностный (особенно навыки спонтанной иноязычной коммуникации в профессиональном контексте) и личностно-мотивационный компонент (низкая внутренняя мотивация к использованию иностранного языка в будущей служебной деятельности).

Результаты контрольного этапа, проведенного после формирующего эксперимента, продемонстрировали статистически значимые различия между КГ и ЭГ. Средний балл комплексной оценки профессионально-коммуникативной культуры в ЭГ ($77,8 \pm 4,3$) достоверно превысил аналогичный показатель в КГ ($65,2 \pm 4,7$) при $p < 0,01$. Более детальный анализ динамики по компонентам профессионально-коммуникативной культуры выявил ряд особенностей.

1. Когнитивный компонент.

В ЭГ зафиксирован существенный прирост показателей владения профессиональной терминологией как на русском, так и на английском языке. Если на входе тестирования по профессиональной лексике иностранного языка средний балл в ЭГ был $58,7 \pm 6,2$, то на выходе он достиг $81,3 \pm 4,5$. В КГ динамика была менее выраженной (с $57,9 \pm 5,8$ до $63,5 \pm 5,1$). Знания норм служебного этикета в международном контексте и основ межкультурных различий в коммуникации также показали более значительный рост в ЭГ (с $64,1 \pm 5,0$ до $83,5 \pm 3,8$ против роста с $63,8 \pm 4,9$ до $68,2 \pm 4,6$ в КГ). Полученные результаты позволяют утверждать, что интерактивные форматы подачи информации и ее постоянная актуализация в практико-ориентированных заданиях способствовали более глубокому и осознанному усвоению знаний курсантов.

2. Операционально-деятельностный компонент.

Наиболее значимая положительная динамика наблюдалась именно в этом компоненте у курсантов ЭГ. Результаты решения кейс-ситуаций, требовавших коммуникативного разрешения с использованием английского языка, например, урегулирование конфликта с иностранным осужденным, взаимодействие с представителем международной организации, показали, что курсанты ЭГ демонстрировали значительно более высокий уровень адекватности выбранных стратегий, гибкости, владения профессиональным языковым репертуаром и соблюдения регламента. Средний балл по решению англоязычных профессиональных кейсов в ЭГ вырос с $51,2 \pm 7,0$ до $78,9 \pm 5,4$, тогда как в КГ — лишь с $50,8 \pm 6,8$ до $59,7 \pm 6,0$. Проведенная преподавателями и курсовыми офицерами экспертная оценка навыков устной иноязычной коммуникации в смоделированных на занятиях ситуациях также подтвердила превосходство ЭГ. В данной группе курсанты действовали увереннее, демонстрировали лучшие навыки аудирования и говорения, эффективнее использовали невербальные средства. Анализ выполнения заданий на создание профессиональных документов на английском языке, таких как рапорт, информационное сообщение, электронное письмо, показал меньший уровень ошибок и более высокую аутентичность у курсантов ЭГ. Полученный результат свидетельствует о высокой эффективности виртуальных симуляций и интерактивных практикумов в развитии реальных коммуникативных навыков в профессионально ориентированном иноязычном контексте.

3. Личностно-мотивационный компонент.

По результатам, полученным через анкетирование и метод незаконченных предложений, нами выявлены значительные сдвиги в мотивационной сфере курсантов ЭГ. Доля курсантов ЭГ, выразивших высокий уровень внутренней мотивации к изучению иностранного языка как инструмента будущей профессии, увеличилась с 27,8 до 69,4 %. В КГ аналогичный показатель изменился незначительно (с 25 до 30,6 %). Курсанты ЭГ чаще отмечали, что использование SMART-технологий, особенно онлайн-встреч, сделало процесс обучения более интересным, понятным и показало реальную применимость иностранного языка в их будущей служебной деятельности. Необходимо заметить, что также усилилось осознание важности толерантности, эмпатии и стрессоустойчивости в профессиональной коммуникации, в том числе в межкультурных контактах. Результат данного исследования показал, что экспертные оценки в ходе симуляций фиксировали более высокие показатели проявления данных качеств у курсантов ЭГ по сравнению с КГ. Кроме того, геймифицированные элементы (баллы и рейтинги в приложениях) также выступали дополнительным внешним стимулом.

Таким образом, результаты экспериментального обучения подтвердили выдвинутую гипотезу. Считаем возможным полагать, что целенаправленное и систематическое применение комплекса SMART-технологий в обучении иностранным языкам курсантов Академии ФСИН России привело к статистически значимому повышению уровня сформированности их профессионально-коммуникативной культуры по всем структурным компонентам по сравнению с традиционными методами обучения.

Обсуждение результатов и педагогические условия эффективности. Полученные в ходе экспериментального обучения результаты согласуются с исследованиями, подтверждающими эффективность цифровых инструментов в развитии коммуникативных компетенций и мотивации обучаю-

щихся (Huang, Spector, Yang, 2019, p. 228 ; Siemens, 2014, p. 5). Целесообразно заметить, что успешность применения SMART-технологий в условиях ведомственного вуза обусловлена рядом ключевых педагогических условий, выявленных в ходе опытно-экспериментальной работы:

– жесткой профессиональной ориентацией контента и заданий (все используемые SMART-инструменты наполнялись контентом, непосредственно связанным со спецификой деятельности УИС);

– интеграцией в существующий учебный процесс, а не его заменой (применяемые преподавателями SMART-технологии использовались как дополнение и усиление традиционных форм, создавая смешанную модель обучения);

– системностью и регулярностью применения (не эпизодическое использование технологий, а на постоянной основе в течение всего курса);

– компетентностью преподавательского состава (подтверждена предварительной подготовкой преподавателей на тренингах по работе с конкретными платформами и освоением методики их применения для формирования профессионально-коммуникативной культуры);

– технической обеспеченностью и доступностью (выражается в обеспечении стабильного доступа к интернету, смартфонам, компьютерам и технической поддержкой);

– мониторингом и рефлексией (выражаются в регулярном анализе данных платформ, учитывая прогресс и активность в обсуждении с курсантами их успехов и трудностей).

Выводы и перспективы исследований. Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила высокую эффективность SMART-технологий как педагогического инструментария для формирования профессионально-коммуникативной культуры курсантов вузов ФСИН России в процессе обучения иностранным языкам. Разработанная и апробированная модель, основанная на комплексном применении LMS, мобильных приложений, виртуальных симуляторов, интерактивных платформ и микрообучения с выраженной профессиональной направленностью, доказала свою результативность. Экспериментально установлено статистически значимое превосходство динамики развития когнитивного, операционально-деятельностного и личностно-мотивационного компонентов профессионально-коммуникативной культуры в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, в которой обучение осуществлялось посредством традиционных методов. Также наиболее выраженный прогресс наблюдался в развитии практических навыков иноязычной профессиональной коммуникации и повышении внутренней мотивации курсантов.

На основе результатов экспериментального обучения справедливо утверждать, что результаты исследования имеют практическую значимость для системы ведомственного образования ФСИН. Прежде всего, они свидетельствуют о необходимости и целесообразности широкого внедрения SMART-технологий, адаптированных к специфике подготовки будущих сотрудников УИС, в образовательные программы, особенно в дисциплины коммуникативного цикла и иностранные языки. Ключевыми факторами успеха являются профессиональная ориентация цифрового контента, системность использования, подготовленность преподавателей и обеспечение необходимых технических условий. На наш взгляд, дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных методических рекомендаций по применению отдельных видов SMART-технологий для развития различных аспектов профессионально-коммуникативной культуры, а также на изучение долгосрочного эффекта такого обучения в реальной профессиональной деятельности выпускников вузов ФСИН России.

Список источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М. : Аспект Пресс, 2020. — 363 с.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2020. — 72 с.
3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3–13.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — 5-е изд., испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 357 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М. : АСТ, 2021. — 576 с.
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М. : Академия, 2018. — 336 с.
7. Горбенко И. А. Цифровая трансформация высшего образования: вызовы и возможности // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 1. — С. 112–125.

8. Дранков В. Л., Дранков А. В. О природе коммуникативных способностей // Психология производства и воспитанию. — Л., 1977. — С. 232–239.
9. Ермолаева Е. П., Лебедева Е. В. Цифровая трансформация образования: новые вызовы и возможности // Высшее образование в России. — 2021. — Т. 30, № 12. — С. 44–56.
10. Жалинский А. Э. Введение в специальность «Юриспруденция». Профессиональная деятельность юриста : учеб. — М. : Проспект, 2009. — 166 с.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
12. Казакова Е. И., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). — СПб. : Питер, 2019. — 288 с.
13. Каптерев А. И. Информатизация социокультурного пространства. — М. : Фаир-Пресс, 2004. — 512 с.
14. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М. : Аркти, 2021. — 189 с.
15. Крелевецкая Е. Н., Черных А. А. «SMART-обучение» как новая образовательная модель: отношение педагогов и обучающихся // Актуальные проблемы воспитательной работы и молодежной политики в современном вузе : материалы I Междунар. науч.-метод. конф. — Витебск : Витебск. гос. акад. ветеринар.медицины, 2021. — С. 141–143.
16. Леонтьев А. А. Психология общения. — М. : Смысл, 2022. — 365 с.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1975. — 303 с.
18. Маркова С. М., Петров А. Н. Профессионально-коммуникативная компетентность в системе правоохранительных органов: сущность и структура // Юридическая наука и практика. — 2022. — № 3 (45). — С. 45–51.
19. Мусина Н. И. Формирование готовности будущего специалиста МВД России к межличностному общению в условиях многонациональной среды : дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2021. — 244 с.
20. Никитина Т. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности курсантов в процессе научно-исследовательской работы // Вестник Нижневартского государственного университета. — 2017. — № 3. — С. 39–43.
21. Об утверждении Стратегии развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2030 года : распоряжение П-ва РФ от 11.10.2022 // КонсультантПлюс. — № 29. — 46 с.
22. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. — М. : Русский язык : Курсы, 2019. — 568 с.
23. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М. : Академия, 2020. — 368 с.
24. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика. Инновационная деятельность. — М., 1997. — 224 с.
25. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет технологий. — М. ; Ростов н/Д : Глосса-Пресс : Феникс, 2021. — 182 с.
26. Тихомиров В. П. Мир на пути Smart Education: новые возможности для развития // Открытое образование. — 2011. — № 3. — С. 22–28.
27. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности (уровень специалитета) : утв. Приказом Минобрнауки России от 12.01.2022 // КонсультантПлюс. — № 10.
28. Федоров О. Г., Смирнова Т. Н. SMART-технологии в профессиональной подготовке курсантов военных вузов // Педагогика и современность. — 2024. — № 2 (58). — С. 88–94.
29. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М. : Смысл, 2021. — 365 с.
30. Huang R., Spector J. M., Yang J. Educational Technology: A Primer for the 21st Century // Springer Nature Singapore. — 2019. — 248 p.
31. Hwang G. J. Definition, framework and research issues of smart learning environments — a context-aware ubiquitous learning perspective // Smart Learning Environments. — 2014. — Vol. 1, Art. 4. — Pp. 1–14.
32. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. — 2014. — N 2 (1). — Pp. 3–10.

References

1. Andreeva G. M. *Sotsialnaya psikhologiya*. [Social Psychology]. Moscow, Aspect Press, 2020, 363 p. (In Russian).
2. Baydenko V. I. *Vyyavleniye sostava kompetentsiy vypusnikov vuzov kak neobkhodimyy etap proyektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya: metod. posobiye*. [Identifying the university graduates' competencies as a necessary stage in designing a new generation of state educational standards of higher professional education: a methodological guide]. Moscow, Research Center for Problems of Specialist Training Quality, 2020, 72 p. (In Russian).

3. Bajdenko V. I. Kompetencii v professionalnom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004, no. 11, s. 3–13.
4. Vygotsky L. S. *Myshleniye i rech.* [Thinking and Speech]. Moscow, Labyrinth, 1999, 357 p. (In Russian).
5. Vygotsky L. S. *Myshleniye i rech.* [Thinking and Speech]. Moscow, AST, 2021, 576 p. (In Russian).
6. Galskova N. D. and Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika.* [The Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methods]. Moscow, Akademiya, 2018, 336 p. (In Russian).
7. Gorbenko I. A. Digital transformation of higher education: challenges and opportunities. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2023, vol. 32, iss. 1, pp. 112–125. (In Russian).
8. Drankov V. L. and Drankov A. V. On the nature of communicative skills. *Psikhologiya proizvodstvu i vospitaniyu*. [Psychology of Production and Education]. Leningrad, 1977, pp. 232–239. (In Russian).
9. Ermolaeva E. P., Lebedeva E. V. Digital transformation of education: new challenges and opportunities. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2021, vol. 30, iss. 12, pp. 44–56. (In Russian).
10. Zhalinsky A. E. *Vvedeniye v spetsialnost "Yurisprudentsiya."* *Professionalaya deyatel'nost' yurista: ucheb.* [Introduction to the Specialty "Jurisprudence." Lawyers' professional activities: textbook]. Moscow, Prospekt, 2009, 166 p. (In Russian).
11. Zimnyaya I. A. Key competencies: a new paradigm of educational outcomes. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. [Higher Education Today]. 2003, iss. 5, pp. 34–42. (In Russian).
12. Kazakova E. I., Tryapitsyna A. P. *Dialog na lestnitse uspekha (Shkola na poroge novogo veka).* [Dialogue on the stairs of success (School on the threshold of a new century)]. St. Petersburg, Piter, 2019, 288 p. (In Russian).
13. Kapterev A. I. *Informatizatsiya sotsiokulturnogo prostranstva.* [Informatization of sociocultural environment]. Moscow, Fair-Press, 2004, 512 p. (In Russian).
14. Koryakovtseva N. F. *Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayushchikh inostrannyi yazyk.* [Modern methodology for organizing independent work of foreign language learners]. Moscow, Arkti, 2021, 189 p. (In Russian).
15. Krolevetskaya E. N., Chernykh A. A. "SMART-learning" as a new educational model: the attitude of teachers and students. *Aktualnyye problemy vospitatel'noy raboty i molodezhnoy politiki v sovremennom vuze: materialy I Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* [Current issues in educational work and youth policy in a modern university: proceedings of the 1st International scientific-methodological conference]. Vitebsk, Vitebsk State Academy of veterinary medicine, 2021, pp. 141–143. (In Russian).
16. Leontiev A. A. *Psikhologiya obshcheniya.* [Psychology of communication]. Moscow, Smysl, 2022, 365 p. (In Russian).
17. Leontiev A. N. *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost.* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat, 1975, 303 p. (In Russian).
18. Markova S. M., Petrov A. N. Professional and communicative competence in the law enforcement system: essence and structure. *Yuridicheskaya nauka i praktika.* [Legal Science and Practice]. 2022, iss. 3 (45), pp. 45–51. (In Russian).
19. Musina N. I. *Formirovaniye gotovnosti budushchego spetsialista MVD Rossii k mezhluchnostnomu obshcheniyu v usloviyakh mnogonatsional'noy sredy: dis. ... kand. ped. nauk.* [Developing readiness of future specialists of the Ministry of Internal Affairs of Russia for interpersonal communication in a multinational environment: Dissertation of ... Candidate of Pedagogy]. Chelyabinsk, 2021, 244 p. (In Russian).
20. Nikitina T. V. Developing cadets' professional communicative competence in the process of research work. *Vestnik Nizhnevar'tovskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Bulletin of Nizhnevar'tovsk State University]. 2017, iss. 3, pp. 39–43. (In Russian).
21. On approval of the Strategy for the development of the penal system of the Russian Federation until 2030: Order of the Government of the Russian Federation of October 11, 2022. *KonsultantPlyus.* [ConsultantPlus]. Iss. 29, 46 p. (In Russian).
22. Passov E. I., Kuzovleva N. E. *Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya.* [Basics of communicative theory and technology of foreign language education]. Moscow, Russkiy yazyk, Courses, 2019, 568 p. (In Russian).
23. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. *Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya.* [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya, 2020, 368 p. (In Russian).
24. Slastenin V. A., Podymova L. S. *Pedagogika. Innovatsionnaya deyatel'nost.* [Pedagogy. Innovation activities]. Moscow, 1997, 224 p. (In Russian).
25. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispolzovaniyem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet tekhnologiy.* [Methods of Teaching Foreign Languages Using New Information and Communication Internet Technologies]. Moscow, Rostov-on-Don, Glossa-Press, Phoenix, 2021, 182 p. (In Russian).
26. Tikhomirov V. P. The world on the way to smart education: new opportunities for development. *Otkrytoye obrazovaniye.* [Open Education]. 2011, iss. 3, pp. 22–28. (In Russian).

27. Federal State Educational Standard of Higher Education in Specialty 37.05.02 Psychology of Service Activity (Specialist Level): approved by Order of the Ministry of Education and Science of Russia of January 12, 2022. *KonsultantPlus*. [ConsultantPlus]. Iss. 10. (In Russian).

28. Fedorov, O. G., Smirnova, T. N. SMART technologies in professional training of cadets at military universities. *Pedagogika i sovremennost*. [Pedagogy and Modernity]. 2024, iss. 2 (58), pp. 88–94. (In Russian).

29. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu*. [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl, 2021, 365 p. (In Russian).

30. Huang R., Spector J. M., Yang, J. Educational Technology: A Primer for the 21st Century. *Springer Nature Singapore*. 2019, 248 p.

31. Hwang G. J. Definition, framework and research issues of smart learning environments — a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*. 2014, vol. 1, Art. 4, pp. 1–14.

32. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2014, iss. 2 (1), pp. 3–10.

Информация об авторе

Кочеткова Лариса Григорьевна — старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Академии права и управления ФСИН г. Рязани.

Information about the author

Kochetkova Larisa Grigorievna — Senior Lecturer at the Department of Russian and Foreign Languages at the Academy of Law and Management of the Federal Correctional Service of Ryazan.

Статья поступила в редакцию 16.09.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 16.09.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 37–46.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 37–46.

Научная статья
УДК 355.23
DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.004

Педагогические условия совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза

Федорова Наталья Борисовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
n.fedorova@rsu-rzn.ru

Храпков Андрей Александрович

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище
имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Рязань, Россия
and1-drey@yandex.ru

Аннотация. В современных условиях с целью укрепления вооруженных сил страны требуется не только улучшение профессиональной (военной) подготовки будущих офицеров, но и совершенствование их личных качеств, таких как познавательная самостоятельность и познавательная активность. Особую роль при совершенствовании данных качеств играет освоение профильных дисциплин, в том числе «Общевойсковой устава Вооруженных Сил Российской Федерации» («ОВУ ВС РФ»). В статье уточнены содержательные составляющие понятий познавательная самостоятельность и познавательная активность применительно к предмету данного исследования, а именно анализу мероприятий (педагогических условий) по реализации разработанной модели совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов. Особое внимание в статье уделено модели совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности, которая разработана и представлена как методическая система, реализуемая при создании определенных педагогических условий, характеризующих стимулирующую среду военного вуза для ее эффективного использования. На основе совокупности признаков, характеризующих понятие «педагогическое условие», выделены два вида условий – необходимые и достаточные.

Необходимые педагогические условия совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов при обучении их профильной дисциплине «ОВУ ВС РФ» определены созданием специальной стимулирующей среды совершенствования профессиональной компетенции. Показателями служат знания и умения, способы их применения на практике. Они проявляются, например, в желании курсантов выполнять воинский долг во благо Отечества. К достаточным педагогическим условиям в соответствии с требованием устава отнесем знание содержания программы дисциплины, способствующей формированию у курсантов таких качеств, как субъектность, компетентность, готовность формулировать цели действий, осознавать мотивы, способы их успешного решения. Использование дидактического многомерного инструментария позволило создать этапно-числовую модель с сегментом педагогических условий совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза во взаимосвязи.

Исследование углубляет теорию педагогического образования, подчеркивая необходимость включения нововведений (способы и средства совершенствовании познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза в стимулирующей среде) в образовательный процесс с целью успешного освоения будущим офицером воинского устава.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе преподавателями военного вуза.

Ключевые слова: курсанты военного вуза, образовательная среда военного вуза, этапно-числовая модель, педагогические условия, познавательная активность, познавательная самостоятельность, дидактический принцип активности курсантов, профильная дисциплина, воинский устав, подготовка будущих офицеров.

Для цитирования: Федорова Н. Б., Храпков А. А. Педагогические условия совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 37–46. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.004.

Original article

Pedagogical conditions for improving cognitive autonomy and cognitive activity of military university students

Natalia Borisovna Fedorova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

n.fedorova@rsu-rzn.ru

Andrey Alexandrovich Khrapkov

Ryazan Guards Higher Education

Airborne Command School named after Army General V. F. Margelov

Ryazan, Russia

and1-drey@yandex.ru

Abstract. In modern conditions, in order to strengthen the country's armed forces, it is necessary to improve not only the professional (military) training of future military officers, but also to improve their personal qualities such as cognitive autonomy and cognitive activity. A special role in improving these qualities is due to mastery of specialized disciplines, including the discipline "Combined Arms Regulations of the Armed Forces of the Russian Federation" ("OVU of the Armed Forces of the Russian Federation"). The article clarifies the substantive components of the concepts of cognitive autonomy and activity in relation to the subject of this study, namely, an analysis of measures (pedagogical conditions) for implementation of a model of improving cognitive autonomy and cognitive activity of cadets. Special attention is paid to the model of developing these qualities. The model is designed and presented as a methodological system to create certain pedagogical conditions that characterize the stimulating environment of a military university for its effective use. Based on the features characterizing the concept of "pedagogical conditions," two types of such conditions are identified: those that necessary and a sufficient set.

The necessary pedagogical conditions for improving the cognitive independence and cognitive activity of cadets in teaching their core discipline "OVU of the Armed Forces of the Russian Federation" are due to a special stimulating environment for improving their professional competence. Its indicators are knowledge and skills, and ways of their practical application. They manifest themselves, for example, in the cadets' motivation to perform their military duty for the good of the Fatherland. In accordance with the requirements of the Army Charter, sufficient pedagogical conditions include knowledge of the content of the discipline program, which contributes to the formation of such qualities such as subjectivity, competence, willingness to formulate goals, to understand motives, and ways to successfully solve them. The use of didactic multidimensional tools makes it possible to create a step-by-step numerical model with a segment of pedagogical conditions for improving cognitive autonomy and cognitive activity of military university cadets in interrelation.

The study deepens the theory of teachers' education, emphasizing the need to include innovations (ways and means of improving cognitive independence and cognitive activity of military university cadets in a stimulating environment) in the educational process in order for a future officer to successfully master the military regulations.

The results of the study can be used in the educational process by teachers of a military university.

Keywords: cadets of a military university, educational environment of a military university, stage-numerical model, pedagogical conditions, cognitive activity, cognitive autonomy, didactic principle of cadets' activity, profile discipline, military regulations, and the training of future officers.

For citation: Fedorova N. B., Khrapkov A. A. Pedagogical conditions for improving cognitive autonomy and cognitive activity of military university students // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 37–46. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.004.

Введение. Сложившаяся обстановка в стране и мире требует для обеспечения безопасности и устойчивости развития Российской Федерации укрепления ее вооруженных сил. Для защиты национальных интересов в различных ситуациях, в том числе военных, необходимо улучшать

подготовку курсантов в вузах. Одно из основных направлений этой подготовки обеспечивается ускоренным наращиванием боевого потенциала Вооруженных Сил Российской Федерации (ВС РФ), повышением профессионального уровня подготовки будущих офицеров в процессе освоения ими профильных предметов, в том числе такой дисциплины, как «Общевойсковой устав Вооруженных Сил Российской Федерации» («ОВУ ВС РФ»).

Проблема повышения качества подготовки специалистов военного вуза в настоящее время приобретает особую актуальность и значимость. Она обусловлена требованиями не только улучшения профессиональной (военной) подготовки будущих офицеров, но и совершенствования их личных качеств — познавательной самостоятельности и познавательной активности. Иными словами, процесс обучения курсантов (поэтапный, последовательный, системный) осуществляется от развития к саморазвитию. Он предполагает усложнение не только содержательной составляющей, но и процессуальной. Последняя включает виды деятельности (репродуктивные, поисковые, продуктивные), а также способы моделирования практико-ориентированных действий с целью совершенствования такого качества личности, как познавательная самостоятельность, которая проявляется в способности субъекта самостоятельно применять освоенные знания и умения на практике.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили идеи о психолого-педагогических аспектах развития познавательной самостоятельности и познавательной активности обучающихся, отраженные в работах педагогов-исследователей: А. В. Усовой (2000), Е. В. Оспенниковой (2003), В. А. Беликова (2017), Е. П. Грибовой (2020) и др.

Исследования самостоятельности курсантов военных вузов раскрыты в публикациях И. Р. Сташкевич (2005), В. Н. Кувшинова (2008), Д. С. Мунь (2021) и др. Так, Д. С. Мунь определяет основные личностные характеристики курсантов военных вузов, влияющие на проявление служебной самостоятельности, и устанавливает минимальные требования к уровню развития для успешного выполнения служебно-боевых задач в повседневной деятельности. По мнению И. Р. Сташкевич, для развития самостоятельности и активности обучающихся необходимо создавать психолого-дидактические условия, которые будут порождать интеллектуальную инициативу и активизировать мышление студентов в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Взаимосвязь познавательной самостоятельности и познавательной активности как качеств личности в обучении раскрыта в работах исследователей-дидактов, педагогов и психологов: Г. И. Щукиной (2011), Е. П. Грибовой (2020), Д. В. Изосимова (2020), Н. И. Поповой (2020) и др.

В концепции В. С. Мерлина понятия «познавательная самостоятельность» и «познавательная активность» имеют разные значения. Эти термины связаны с теорией интегральной индивидуальности Мерлина, которая предполагает системный интегративный подход к изучению индивидуальности (Мерлин, 2005). Он, раскрывая смысл понятия «познавательная самостоятельность» как качественную характеристику личности, обосновывает связь этого понятия с другим — познавательной активностью. Ее, как внутренний признак познавательной самостоятельности, он связывает с выделенными признаками — эффективностью (целенаправленность, системность, обобщенность, осознанность действий) и действенностью (понимание, логическое мышление, творческое мышление) субъекта. По сути, эти признаки познавательной активности отражают уровни мыслительной деятельности субъекта, а именно его логическое мышление.

Сравнительный анализ двух понятий (познавательная самостоятельность и познавательная активность) позволил А. В. Усовой заключить, что они обеспечивают эффективность процесса учебного познания (Усова, 2000). При этом познавательная самостоятельность влияет на его внешние признаки, а познавательная активность — на внутренние. Более того, А. В. Усова и Г. И. Щукина, обосновывая уровни активности и самостоятельности, отмечают, что их необходимо связывать и сопоставлять с познавательной разноуровневой деятельностью (действиями) субъектов (Усова, 2000 ; Щукина, 2011).

Таким образом, анализ литературы свидетельствует о многогранности феноменов познавательной самостоятельности и познавательной активности, необходимости их дальнейшего изучения в контексте создания педагогических условий, реализации в стимулирующей среде военного вуза при изучении профильной дисциплины «ОВУ ВС РФ». Особенно актуальным становится рассмотрение совершенствования вышеуказанных качеств личности у военных специалистов на основе изучения профильной дисциплины, а также выявление педагогических условий реализации разработанной модели в специально созданной стимулирующей среде военного вуза.

Цель исследования — практическое обоснование педагогических условий совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов в стимулирующей среде военного вуза.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что использование разработанной этапно-числовой модели с сегментом педагогических условий на основе дидактического многомерного инструментария позволит поэтапно и последовательно в соответствии с выявленными педагогическими условиями влиять на процесс совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза.

Материалы и методы. Исследование базируется на интегративном методологическом подходе, который позволяет сочетать теоретический анализ научной литературы со стратегией решения проблемы совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов в стимулирующей среде военного вуза. Данный подход обеспечивает целостное рассмотрение феноменов «познавательная самостоятельность» и «познавательная активность» в контексте интегративной характеристики личности курсанта военного вуза.

В качестве теоретических методов использовались анализ, обобщение и систематизация положений отечественной научной литературы по проблеме познавательной самостоятельности и познавательной активности. Особое внимание уделено работам, раскрывающим основные личностные характеристики курсантов военных вузов и психолого-дидактические условия, которые способны активизировать мышление в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Исследование ориентировано на выделение комплекса педагогических условий через реализацию конкретных видов учебно-познавательной деятельности курсантов. Предложенная этапно-числовая модель соотносится с современными представлениями о развитии мотивационно-потребностных предпочтений и качеств личности курсантов военного вуза.

Проводимое нами исследование ориентировано на углубление научных представлений о способах и средствах совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза в процессе изучения профильной дисциплины «Общевойсковые уставы вооруженных сил Российской Федерации» («ОВУ ВС РФ»), об особенностях осуществления этого процесса, включающего совокупность мероприятий по осознанию необходимости включения нововведений в образовательный процесс с целью успешного освоения будущим офицером воинского устава. Предложенная модель соотносится с современными представлениями о содержательных составляющих педагогических условий совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза.

Результаты и их обсуждение. Совершенствование познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза можно осуществлять через конкретные виды учебно-познавательной деятельности, такие как содержательно-профессиональные, мотивационно-технологические, организационно-средовые. Они должны осуществляться поэтапно и последовательно в соответствии с выявленными педагогическими условиями.

Первое педагогическое условие отражает мотивационно-побудительный этап — поддержку процесса обогащения индивидуальной образовательной траектории курсантов. Это педагогическое условие осуществляется с целью совершенствования их познавательной самостоятельности и познавательной активности на основе сформированной профессиональной компетенции. Она позволяет осознанно изучать мотивационные предпочтения курсантов в процессе выбора ими технологий обучения профильной дисциплине.

Второе педагогическое условие характеризует субъектно-развивающий этап — развитие внешних и внутренних источников субъектности курсантов в процессе совершенствования их познавательной самостоятельности и познавательной активности.

Третье педагогическое условие раскрывает когнитивно-побудительный этап — укрепление процесса субъектности, мотивации, самостоятельности курсантов. Эти функции целенаправленно выполняет стимулирующая среда военного вуза.

Все педагогические условия связаны между собой, влияют на процесс совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов целенаправленно и последовательно. Используя дидактический многомерный инструментарий (ДМИ), мы разработали этапно-числовую модель с сегментом педагогических условий для совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза во взаимосвязи (рис.).

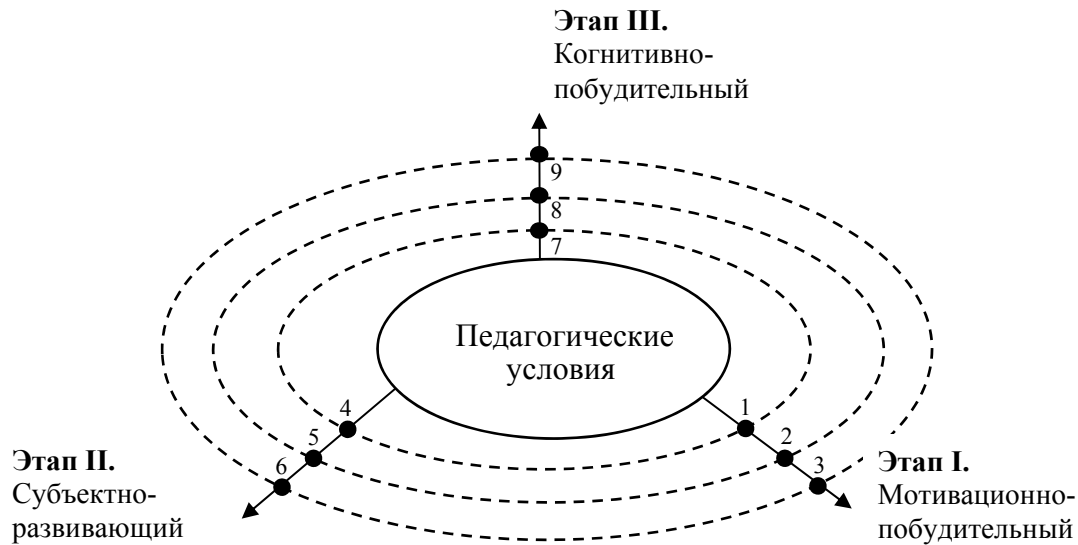


Рис. Этапно-числовая модель с сегментом педагогических условий

Все выделенные педагогические условия влияют на процесс совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза, потому что поэтапно реализуют разработанную модель, включающую выявленные подходы и виды учебно-познавательной деятельности (действия).

В модели этапы реализации педагогических условий представлены с помощью замкнутых сферических поверхностей.

Раскроем этапы деятельности педагога, направленной на создание отмеченных условий.

Этап I (поддержка): соответствует первому циклу (1, 4, 7) — мотивационно-побудительным действиям, таким как осознание профессиональной значимости профильной дисциплины; формирование осознанного отношения к заучиванию, осмыслению необходимости заучивания правил устава наизусть; приучение к использованию стимулирующей среды.

Этап II (развитие): соответствует второму циклу (2, 5, 8) — субъектности действий. К ним относим методологический анализ программы дисциплины, выявление технологических приемов совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов, укрепление средств стимулирования среды.

Этап III (укрепление): соответствует третьему циклу (3, 6, 9) — когнитивно-стимулирующим действиям, таким как осознание лично значимых целей, мотивов, операций.

Рассмотренные педагогические условия и задания, действия по их реализации способствуют успешному решению задач освоения программы профильной дисциплины «Общевойсковые уставы Вооруженных Сил Российской Федерации» («ОВУ ВС РФ»). Она усваивается в настоящее время в российских военных вузах на основе таких приемов обучения, которые соединяют традиции и инновации. Традиционные методы и приемы обучения курсантов предполагают последовательное и поэтапное усвоение ими войсковых правил Устава на основе ключевого приема — запоминания. Его нельзя назвать управляемым, потому что по форме он «жесткий». Результативность такого обучения проверяется различными средствами контроля (опрос, экзамен, зачет). Именно они подтверждают недостатки в используемых приемах обучения, опросах, способах оценивания.

Описанная модель и педагогические условия ее реализации проверялись в ходе педагогического эксперимента. Раскроем особенности внедрения в образовательный процесс педагогических условий.

Первое педагогическое условие — поддержка действий по реализации разработанной модели — проявлялось в оказании «помощи» курсантам при освоении программы дисциплины «ОВУ ВС РФ». Понятийный аппарат дисциплины включает знания, умения, способы владения ими. Освоить их эффективно, исходя из личного опыта, помогут приемы, реализующие вышеназванное педагогическое условие («поддержка»), которое осуществляется в форме обобщенных планов изучения вопросов дисциплины. В ее программу включены такие структурные элементы

знаний, как уставные правила, раскрывающие общие обязанности и ответственность военнослужащих, порядок организации и несения службы, порядок проверки караулов, обязанности основных должностных лиц суточного надзора и др.

Второе педагогическое условие реализации разработанной модели — развитие внешних и внутренних признаков познавательного-деятельностного подхода в осуществлении мотивационно-технологических видов познавательных действий курсантов, обеспечивающих совершенствование внешних и внутренних источников их субъектности. Отметим, что успешно реализовать это педагогическое условие на практике может опытный преподаватель (офицер), обладающий когнитивно-стимулирующими и процессуально-мотивационными знаниями, умениями.

Военный специалист, владеющий вышеперечисленными умениями, способен организовать обучение, управлять процессом совершенствования у курсантов таких качеств личности, как познавательная самостоятельность и познавательная активность. Отметим, что, требуя от курсантов осознанного выполнения задач обучения профильной дисциплине, преподаватель осознает: результаты освоения будущими офицерами уставных правил будут зависеть от его профессиональных и личностных качеств. К ним относим работоспособность, ответственность, дисциплинированность, настойчивость и другие качества личности военного специалиста, отраженные в Приказе Министра обороны Российской Федерации от 2014 года № 670 «О мерах по реализации отдельных положений ст. 81 ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”».

Таким образом, способность оценивать общие и предметные требования к умению учиться, а именно читать текст с определенной скоростью, понимать прочитанное; запоминать правила; усваивать темпы продвижения; понимать необходимость и важность заучивания наизусть некоторых правил с целью решения проблемных заданий (ситуаций), определяет совокупность профессиональных умений. Они способствуют развитию профессиональных качеств курсантов по выполнению задач обучения профильной дисциплине без принуждения, а с личной ответственностью за результаты освоения правил воинского Устава (Храпков, Федорова, 2023 ; Храпков, Федорова, 2024).

Личный опыт работы с курсантами убеждает в том, что результаты их познавательной деятельности по освоению профильной дисциплины во многом зависят от ряда важных факторов. К ним отнесем качество освоенных курсантами правил с учетом сложности и трудности; степень дидактической обработки материалов; количество используемых презентаций с применением приемов наглядности и др.

Кроме того, технологические средства обучения Уставу должны быть основаны на «умеренной свободе» курсантов, которая проявляется в обоснованном выборе форм и приемов освоения правил. К ним относят такие технологии коллективного обучения-воспитания, которые отдают предпочтение «личной свободе курсантов», например, при выполнении заданий с выбором ответа, в процессе освоения ситуационных приемов обучения (Оспенникова, 2003).

Технологии, используемые в военном вузе при изучении профильной дисциплины «ОВУ ВС РФ», имеют свою специфику. Так, технологии на основе методов и приемов принуждения применяются тогда, когда необходимо действовать по жестким правилам. В этом случае сценарий поведения преподавателя-офицера прописан в программе вышеуказанной дисциплины. Например, курсантов, осваивающих Устав, необходимо «вымуштровать» так, чтобы они точно и безропотно выполняли все команды, так как иной тип поведения в армии не нужен (Лаптев, Сорокоумова, 2020).

Вместе с тем даже для обучения Уставу программа дисциплины «ОВУ ВС РФ» рекомендует использовать активные приемы обучения-воспитания, которые стимулируют познавательную деятельность курсантов. Изложенное не исключает возможности для поиска активных приемов обучения, основанных на самостоятельных действиях курсантов, упомянутых в статье А. В. Дубинина, А. М. Боровицкого и П. Ю. Наумова (Дубинин, Боровицкий, Наумов, 2020). Эти действия нами выявлены, систематизированы и представлены в модели.

Понятия «познавательная самостоятельность» и «познавательная активность», характеризующие качество личности субъекта, были проанализированы Е. В. Оспенниковой (Оспенникова, 2002). С ее точки зрения, эти два понятия необходимо рассматривать во взаимосвязи на основе общих признаков (интегральных), их характеризующих. Раскроем содержание этих признаков, отметив при этом, что офицер-преподаватель, обучающий курсантов профильной дисциплине «ОВУ ВС РФ», сначала совершенствует у курсантов познавательную активность. Внутренний план познавательной активности (психологический) включает потребностно-волевые усилия субъекта, направленные на достижение цели обучения, к которым относятся мотивы, цель, инструментальные приемы достижений знаний, умений. Внешний план познавательной активности

связан с результативностью учебы. Об активности в познании могут свидетельствовать такие внешние проявления, как внимательность, сосредоточенность, старательность, усидчивость и настойчивость. Поэтому познавательная активность как качество курсантов отражается с одной стороны через психологические аспекты (внутренний план), а с другой стороны через ее внешние проявления (внешний план).

Вышеизложенное позволяет заключить: совершенствование познавательной самостоятельности и познавательной активности у курсантов способно обеспечить развитие мотивационно-потребностных предпочтений. Оно проявляется в таких качествах личности, как 1) умение планировать действия с опорой на обобщенные приемы обучения; 2) умение организовать их при обучении профильной дисциплине; 3) умение развивать познавательную самостоятельность. Эти качества имеют уровневую структуру, которая соотносится с разработанной нами моделью.

Третье педагогическое условие — укрепление индивидуально-личностных качеств курсантов на основе осознанных, активных и смысловых действий по реализации разработанной модели совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов. Оно осуществляется в специально созданной стимулирующей среде.

В педагогике содержание понятия «среда» К. Э. Дрозд раскрывает через его составляющие, в том числе пространство, окружающее человека и способное активно и целенаправленно действовать на него (Дрозд, 2025). Анализируя содержательные функции среды, такие как коммуникативно-деятельные по совершенствованию познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов, отметим, что для укрепления способов стимулирования среды важно выделить совокупность действий, выполняющих функции побуждения, приучения, отслеживания.

Среда, выполняющая побудительную функцию, влияет на личностно-профессиональное саморазвитие курсантов. Ее составляющие совершенствуют познавательную самостоятельность и познавательную активность курсантов военного вуза при выполнении ими учебных действий.

Функцию приучения к самостоятельности как качество личности педагога связывают с побуждением, осмыслением, осознанием необходимости выполнения мероприятий по стимулированию среды. Функцию отслеживания как продуктивно-технологическое, поэтапное, субъектно-осознанное действие педагога соотносят с выбором технологий, связанных с использованием информационных средств обучения.

Все стимулирующие средства, выполняющие отмеченные функции, в настоящее время апробируются нами при обучении курсантов дисциплине «ОВУ ВС РФ» в процессе выполнения разноуровневых заданий. К ним относим:

- упражнения с учетом признаков, раскрывающих понимание содержания программы дисциплины («для чего это мне», «ты это можешь», «все преодолею» и др.);
- упражнения с использованием планов обобщенного ответа по изучению фактов, правил, понятий, закономерностей;
- упражнения по отработке последовательности выполнения приемов в соответствии с обобщенными правилами, отраженными в действиях.

Выводы и перспективы исследования. Педагогические условия реализации знаково-образной дидактической модели содержательных составляющих педагогических условий совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза на основе совокупности выявленных подходов (прогностико-методологический, познавательно-деятельностный, процессуально-стимулирующий) обеспечивают профессиональную поддержку мотивационных предпочтений курсантов, развитие внешних и внутренних источников субъектности, укрепление стимулирующей среды военного вуза в решении видов учебно-познавательной деятельности курсантов и совокупности действий по их реализации.

Изложенное позволяет заключить, что выявленные педагогические условия совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов военного вуза через знаково-образную дидактическую модель отражают закономерности традиционных и нетрадиционных приемов освоения выявленных видов учебно-познавательной деятельности курсантов, действий по их совершенствованию на основе совокупности подходов (прогностико-методологический, познавательно-деятельностный, процессуально-стимулирующий).

Теоретические положения, полученные в ходе исследования, обогащают научную базу педагогической теории, подчеркивая актуальность модели совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов в специально созданной стимулирующей среде военного вуза.

Перспективной исследования является апробация и внедрение модели совершенствования познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов в специально созданной стимулирующей среде военного вуза, а также изучение влияния разработанных педагогических условий при реализации разработанной модели на совершенствование познавательной самостоятельности и познавательной активности курсантов, осваивающих в военном вузе профильную дисциплину «ОВУ ВС РФ».

Список источников

1. Беликов В. А. Дидактика учебно-познавательной деятельности. — М. : Перо, 2017. — 296 с.
2. Грибова Е. П. Феномен познавательной активности в аспекте философских и психолого-педагогических исследований // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 4. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN420.pdf> (дата обращения: 11.12.2025).
3. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды : учеб. для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2025. — 421 с. — (Высшее образование).
4. Дубинин А. В., Боровицкий А. М., Наумов П. Ю. Формирование профессиональной успешности будущего офицера в образовательной среде военной образовательной организации как психолого-педагогическая проблема // Педагогический журнал. — 2020. — Т. 10, № 1А. — С. 89–95. — DOI: 10.34670/AR.2020.1.46.110.
5. Изосимов Д. В. Активизация учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза с применением активных методов обучения // Универсум: психология и образование. — 2020. — № 2 (68). — С. 1–3.
6. Кувшинов В. Н. Формирование познавательной самостоятельности курсантов средних специальных военных учебных заведений в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Воронеж, 2008. — 24 с.
7. Лаптев А. А., Сорокоумова С. Н. Теоретические и практические аспекты формирования профессиональных ценностей будущих офицеров : моногр. — Тамбов : Державинский : Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2020. — 158 с.
8. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избр. психол. тр. / под ред. Е. А. Климова. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. — 544 с.
9. Мунь Д. С. Роль потенциала личности в проявлении служебной самостоятельности курсантами военных вузов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2021. — № 4. — С. 82–87.
10. Оспенникова Е. В. Основы технологии развития исследовательской самостоятельности школьников. Эксперимент как вид учебного исследования : учеб. пособие. — Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2002. — 315 с.
11. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества : в 2 ч. Ч. 2 : Моделирование информационно-образовательной среды учения : моногр. — Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2003. — 245 с.
12. Попова Н. И. Активизация познавательной деятельности курсантов высших учебных заведений // Научное наследие. — 2020. — № 53 (4). — С. 54–56.
13. О мерах по реализации отдельных положений ст. 81 ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : приказ М-ра обороны РФ от 2014 г. № 670. — URL : <http://base.garant.ru/70791866/> (дата обращения 30.11.2025).
14. Сташкевич И. Р. Развитие познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса : моногр. — Челябинск : Челябинск. гос. ун-т, 2005. — 204 с.
15. Усова А. В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе : моногр. — Челябинск : Челябинск. гос. пед. ун-т, 2000. — 221 с.
16. Храпков А. А., Федорова Н. Б. Активные методы обучения, развивающие познавательную самостоятельность и активность курсантов военного вуза в процессе изучения профильной дисциплины // Современное образование: наука и практика. — 2024. — № 2 (23). — С. 23–26.
17. Храпков А. А., Федорова Н. Б. Познавательная самостоятельность и познавательная активность курсантов военного вуза // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сб. науч. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. — Рязань, 2023. — С. 61–66.
18. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. — М. : Педагогика, 2011. — 350 с.

References

1. Belikov V. A. *Didaktika uchebno-poznavatel'noy deyatelnosti*. [Didactics of educational and cognitive activity]. Moscow, Pero, 2017, 296 p. (In Russian).
2. Gribova E. P. The phenomenon of cognitive activity in the aspects of philosophical and psychological-pedagogical research. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2020, iss. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN420.pdf> (Accessed: 11/12/2025). (In Russian).

3. Drozd K. V., Plaksina I. V. *Proyektirovaniye obrazovatelnoy sredy: ucheb. dlya vuzov*. [Designing an educational environment: a textbook for universities]. Moscow, Yurait, 2025, 421 p. (Higher education). (In Russian).
4. Dubinin A. V., Borovitsky A. M., Naumov P. Yu. Formation of professional success of future officers in the educational environment of a military educational organization as a psychological and pedagogical issue. *Pedagogicheskiy zhurnal*. [Pedagogical Journal]. 2020, vol. 10, iss. 1A, pp. 89–95. DOI: 10.34670/AR.2020.1.46.110. (In Russian).
5. Izosimov D. V. Enhancing the educational and cognitive activity of military university cadets using active learning methods. *Universum: psikhologiya i obrazovaniye*. [Universum: Psychology and Education]. 2020, iss. 2 (68), pp. 1–3. (In Russian).
6. Kuvshinov V. N. *Formirovaniye poznavatelnoy samostoyatel'nosti kursantov srednikh spetsialnykh voyennykh uchebnykh zavedeniy v uchebnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Developing cognitive independence of cadets of secondary specialized military educational institutions in academic activities: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy. Voronezh, 2008, 24 p. (In Russian).
7. Laptev A. A., Sorokoumova S. N. *Teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty formirovaniya professional'nykh tsennostey budushchikh ofitserov: monogr.* [Theoretical and practical aspects of the formation of professional values of future officers: monograph]. Tambov, Derzhavinsky, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, 2020, 158 p. (In Russian).
8. Merlin V. S. *Psikhologiya individualnosti: izbr. psikholog. tr. Pod red. Ye. A. Klimova*. [Psychology of individuality: selected psychological works. Ed. by E. A. Klimov]. Moscow, Moscow Psychological-Social Institute Publ., 2005, 544 p. (In Russian).
9. Mun D. S. The role of personality potential in the manifestation of official independence by cadets of military universities. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Voronezh State Pedagogical University]. 2021, iss. 4, pp. 82–87. (In Russian).
10. Ospennikova E. V. *Osnovy tekhnologii razvitiya issledovatel'skoy samostoyatel'nosti shkolnikov. Eksperiment kak vid uchebnogo issledovaniya: ucheb. posobiye*. [Fundamentals of technology for developing schoolchildren's research independence. experiment as a type of educational research: a textbook]. Perm, Perm State Pedagogical University, 2002, 315 p. (In Russian).
11. Ospennikova E. V. Developing schoolchildren's independence in learning in the context of the renewal of society's information culture: in 2 parts. Pt. 2: Modeling an information and educational learning environment: a monograph]. Perm, Perm State Pedagogical University, 2003, 245 p. (In Russian).
12. Popova N. I. Enhancing the cognitive activity of cadets of higher education institutions. *Nauchnoye nasledie*. [Scientific Heritage]. 2020, iss. 53 (4), pp. 54–56. (In Russian).
13. *O merakh po realizatsii otdelnykh polozheniy st. 81 FZ ot 29.12.2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: prikaz M-ra oborony RF ot 2014 g. no. 670"*. [On measures to implement certain provisions of Art. 81 of the Federal Law of 29.12.2012 no. 273-FZ "On Education in the Russian Federation": Order of the Ministry of Defense of the Russian Federation of 2014 no. 670]. Available at: <http://base.garant.ru/70791866/> (accessed: 30.11.2025). (In Russian).
14. Stashkevich I. R. *Razvitiye poznavatelnoy samostoyatel'nosti kursantov voyennykh vuzov pri kompyuternom soprovozhdenii uchebnogo protsesssa: monogr.* [Development of cognitive autonomy of military universities cadets with computer-assisted learning: monograph]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University, 2005, 204 p. (In Russian).
15. Usova A. V. *Problemy teorii i praktiki obucheniya v sovremennoy shkole: monogr.* [Issues of theory and practice of teaching in the modern school: monograph]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical University, 221 p. (In Russian).
16. Khrapkov A. A., Fedorova N. B. Active teaching methods that develop cognitive independence and activity of military university cadets in the process of studying a specialized discipline. *Sovremennoye obrazovaniye: nauka i praktika*. [Modern education: science and practice]. 2024, iss. 2 (23), pp. 23–26. (In Russian).
17. Khrapkov A. A., Fedorova N. B. Cognitive independence and cognitive activity of military university cadets. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: sb. nauch. st. XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society: collection of scientific articles. XIV International scientific and practical conference]. Ryazan, 2023, pp. 61–66. (In Russian).
18. Shchukina G. I. *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike*. [The issue of cognitive interest in pedagogy]. Moscow, Pedagogika, 2011, 350 p. (In Russian).

Информация об авторах

Федорова Наталья Борисовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Храпов Андрей Александрович — аспирант кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, начальник курса специального факультета Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Information about the authors

Fedorova Natalia Borisovna — Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of General and Theoretical Physics and Methods of Teaching Physics at Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

Khrapkov Andrey Alexandrovich — Postgraduate student of the Department of Pedagogy of Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Head of the course of the Special Faculty of the Ryazan Guards Higher Airborne Command School named after Army General V. F. Margelov.

Статья поступила в редакцию 04.12.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2026; принята к публикации 15.01.2026.

The article was submitted 04.12.2025; approved after reviewing 13.01.2026; accepted for publication 15.01.2026.

Научная статья

УДК 37.035.6

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.005

Модель социокультурной обусловленности формирования русской гражданской идентичности школьников

Чухин Степан Геннадьевич

Омский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения

Российской Федерации

Россия, Омск

chukin2009@mail.ru

Чухина Елена Викторовна

Омский государственный педагогический университет

Россия, Омск

chukina2008@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена тем, что постоянные изменения социальных и культурных условий требуют определить и обосновать ключевые принципы влияния социокультурного контекста на формирование гражданской идентичности русских школьников. Для изучения качественной динамики развития гражданской идентичности школьников необходим системно-генетический подход, направленный на выявление исторических закономерностей ее становления. Цель исследования — осуществить моделирование социокультурных факторов «первой и второй природы», обуславливающих закономерности формирования русской гражданской идентичности школьников. Для содержательного наполнения модели социокультурной обусловленности формирования русской гражданской идентичности школьника применен метод системного подхода — социокультурный факторный анализ Н. В. Зубаревич и диаграмма Исикавы для выявления и обоснования экспертами социокультурных факторов «первой и второй природы», обуславливающих закономерности формирования русской гражданской идентичности школьников. В русле социокультурного подхода в экспертной оценке социокультурных факторов «первой природы» применялись направляемая дискуссия и метод ментальных карт.

Гипотеза исследования: выявление ключевых социокультурных факторов, влияющих на осознание школьниками своей принадлежности к русскому обществу, поможет научно обосновать и организовать процесс формирования у детей чувства патриотизма и уважения к русским гражданским традициям. Определены социокультурные факторы «первой и второй природы», определяющие особенности становления гражданской идентичности у русских школьников. Осуществлено моделирование влияния социокультурного контекста на формирование гражданской идентичности школьников, определены и обоснованы ключевые характеристики, условия возникновения и показатели результативности данного процесса. В ходе эмпирического исследования было установлено, что модель социокультурной обусловленности формирования русской гражданской идентичности школьника определяет зависимость русской гражданской идентификации школьника от совокупности социокультурных факторов «первой и второй природы», обуславливающих закономерности формирования русской гражданской идентичности школьников.

Перспективой исследования является учет всех значимых социальных и культурных факторов, влияющих на развитие гражданской идентичности школьников. Он даст возможность восстановить и сохранить символический потенциал отечественных гражданских традиций в образовательном пространстве школы, а также создать эффективные методики и технологии возрождения этих традиций посредством использования методов интерпретации и понимания культурных смыслов, способствующих формированию русской гражданской идентичности школьников.

Ключевые слова: русская гражданская идентичность, социокультурные факторы, гражданские традиции, моделирование, атрибутивные закономерности, закономерности обусловленности и эффективности.

Для цитирования: Чухин С. Г., Чухина Е. В. Модель социокультурной обусловленности формирования русской гражданской идентичности школьников // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 47–57. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.005.

Original article

Model of socio-cultural determinacy of the formation of Russian civic identity in schoolchildren

Stepan Gennadyevich Chukhin

Omsk State Medical University
Omsk, Russia
chukin2009@mail.ru

Elena Viktorovna Chukhina

Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia
chukina2008@mail.ru

Abstract. The relevance of the problem stems from the fact that constantly changing social and cultural conditions require identifying and substantiating the key principles of the influence of the sociocultural context on the formation of the civic identity of Russian schoolchildren. To study the qualitative dynamics of the development of civic identity among schoolchildren, a systems-genetic approach is needed, aimed at identifying the historical patterns of its formation. The purpose of the study is to model the sociocultural factors of “first and second nature” that determine the patterns of formation of the Russian civic identity of schoolchildren. The methods are: to substantively fill the model of the sociocultural determinacy of the formation of Russian civic identity among schoolchildren, a systems approach was applied — the sociocultural factor analysis method of N. V. Zubarevich and the Ishikawa diagram. Experts identified and substantiated the sociocultural factors of “first and second nature” that determine the patterns of formation of the Russian civic identity of schoolchildren. In line with the sociocultural approach, guided discussion and the method of mind mapping were used in the expert assessment of sociocultural factors of “first nature”.

The hypothesis was that identifying key sociocultural factors influencing schoolchildren’s sense of belonging to Russian society will help scientifically substantiate and organize the process of fostering patriotism and respect for Russian civic traditions in children. Sociocultural factors of “first and second nature” that determine the characteristics of civic identity development in Russian schoolchildren are identified. The influence of the sociocultural context on the development of civic identity in schoolchildren is modeled, and the key characteristics, conditions for its emergence, and performance indicators of this process are identified and substantiated. The empirical study established that the model of sociocultural determinacy in the development of Russian civic identity in schoolchildren determines the dependence of Russian civic identification on a combination of sociocultural factors of “first and second nature” that determine the patterns of development of Russian civic identity in schoolchildren.

Prospects for further research: taking into account all significant social and cultural factors influencing the development of schoolchildren’s civic identity will make it possible to restore and preserve the symbolic potential of domestic civic traditions in the school’s educational space, as well as to create effective methods and technologies for reviving these traditions through the use of methods for interpreting and understanding cultural meanings that contribute to the formation of Russian civic identity in schoolchildren.

Keywords: Russian civil identity, socio-cultural factors, civil traditions, modeling, attribution patterns, patterns of conditionality and effectiveness.

For citation: Chukhin S. G., Chukhina E. V. Model of socio-cultural determinacy of the formation of Russian civic identity in schoolchildren // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 47–57. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.005.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что постоянные изменения социальных и культурных условий требуют определения и обоснования ключевых принципов влияния социокультурного контекста на формирование гражданской идентичности российских школьников. Для изучения качественной динамики развития гражданской идентичности школьников необходим системно-генетический подход, направленный на выявление исторических закономерностей ее становления.

Степень разработанности проблемы представлена теоретическими взглядами ученых, раскрывающих методологические положения социокультурного подхода (А. Г. Асмолов, Ж. Бодрийяр, Л. С. Выготский и др.); идеями о социокультурной обусловленности формирования идентичности личности в условиях общества постмодерна (З. Бауман, У. Бек, Ю. В. Ирхин, О. А. Митрошенков,

Э. Тоффлер, Ю. Хабермас и др.); философскими учениями о гражданине и гражданском обществе (Аристотель, К. А. Гельвеций, Т. Гоббс, Платон, К. Р. Поппер, С. Пуфендорф, Б. Рассел и др.); обоснованием политики идентичности как системообразующего фактора развития институтов гражданского общества (А. М. Бушуев, В. И. Немчина, А. В. Нечаев, О. В. Орлова, О. Д. Сафонова и др.); идеями о диалектике социальной памяти, пространства и времени в формировании социальной и индивидуальной идентичности (А. Ассман, П. Бурдьё, А. И. Миллер, Д. И. Наумов, И. М. Савельева, А. В. Святославский, И. Стенгерс, М. Хальбвакс, М. Л. Шуб и др.); концептуальными идеями о социализации и самоидентификации детей и молодежи в процессе формирования гражданских качеств личности (Г. Я. Гревцева, Р. А. Литвак, С. Н. Майорова-Щеглова, М. В. Сокольская, М. В. Циулина, Е. В. Шахова, М. С. Яницкий и др.); обоснованием гражданской идентичности как интегративного качества личности (А. Б. Гаглоева, А. И. Сорокин, Х. Г. Тхагапсоев, М. Ю. Швецов и др.); идеями о социокультурной обусловленности формирования идентичности личности (Г. М. Андреева, У. Бронфенбреннер, А. Н. Махнин, А. А. Шпак и др.); идеями о влиянии социальной ментальности на гражданскую социализацию человека (М. Блок, А. Я. Гуревич, А. А. Ирхин, Л. Леви-Брюль и др.); научными концепциями, раскрывающими природу, структуру и роль процессов памяти и памятных ритуалов в формировании личной идентичности (А. А. Линченко, П. Нора, И. А. Ромашенко, Н. И. Чуркина, М. Л. Шуб и др.); идеями о формировании гражданской идентичности в пространстве малой родины (Ю. А. Дроздова, В. В. Дьякова, И. В. Мирошниченко, И. С. Семененко, А. А. Троицкая и др.); ролью института семьи и детско-родительских отношений в формировании гражданской идентичности (Д. В. Винникотт, А. Т. Саватди, Л. А. Сергеева, Э. Эриксон, И. Ялом и др.), исследованиями влияния на гражданскую социализацию личности виртуальных и смешанных социокультурных реальностей и трансформации гражданской идентичности в цифровую эпоху (В. О. Богданова, М. В. Воропаев, Д. Н. Погорелов, А. Г. Санина, Н. В. Шкроб и др.), средств массовой информации на развитие гражданской идентичности среди молодежи (К. О. Гончаренко, Е. А. Песина, Н. С. Писаревская и др.), политической идеологии на формирование гражданской идентичности у российских школьников (Б. Л. Вульфсон, А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков и др.).

Рассмотрение теоретико-методологических основ, посвященных сущности, содержанию и структуре разработки научной концепции педагогического проектирования (Безрукова, 1996 ; Заир-Бек, 1995 ; Колесникова, 2008 ; Радионов, 1996 ; Тряпицына, 1995), содержанию и этапам проектирования научной концепции (Яковлев, Яковлева, 2006 ; Кун, 2009) обеспечило научное подтверждение основных положений роли социокультурных условий в формировании гражданской идентичности российских школьников, представляя этот процесс как восстановление и сохранение значимости традиционных ценностей и символов в цифровой среде современного общества. Проектирование концепции представлено на трех уровнях: парадигмальном, концептуально-содержательном, процессуально-технологическом (Яковлев, Яковлева, 2006).

Материалы и методы. Для содержательного наполнения модели социокультурной обусловленности формирования российской гражданской идентичности школьника был применен метод системного подхода (методика социокультурного факторного анализа Н. В. Зубаревич) и диаграмма Исикавы для выявления и обоснования экспертами (общий контингент экспертов — 73 педагога) социокультурных факторов «первой и второй природы» обуславливающих закономерности формирования российской гражданской идентичности школьников. В качестве методов социокультурного подхода в экспертной оценке социокультурных факторов «первой природы» применялись направляемая дискуссия и метод ментальных карт.

Результаты. Базовыми национальными ценностями признаются главные моральные ориентиры и приоритеты, укорененные в культурной, семейной, исторической и религиозной практике народов России, передающиеся из поколения в поколение и поддерживающие устойчивое развитие государства в сегодняшних реалиях. Согласно авторам Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России (Данилюк, Кондаков, Тишков, 2014), такими базовыми ценностями являются любовь к Родине, уважение к другим людям, ответственность за судьбу Отечества, семейные устои, стремление к труду и творчеству, научные знания, вероисповедание, эстетическое восприятие искусства и литературы, бережное отношение к природе, понимание глобального значения человечества. Процесс воспитания ориентирован на сформировавшуюся в ходе исторического развития культуры страны систему духовно-нравственных ориентиров, включающую гуманизм, честность, чувство собственного достоин-

ства, силу воли, веру в доброту и приверженность выполнению своего морального долга перед собственной личностью, семьей и страной. Согласно положениям Указа Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09 ноября 2022 (п. 5) традиционные ценности российского общества охватывают такие важные принципы, как защита жизни, человеческого достоинства и свободы, преданность Родине, активное участие в общественной жизни и забота о будущем страны, высокий уровень морали, поддержка семьи, творческая деятельность, предпочтение духовных ценностей материальным благам, человечность, сострадание, справедливость, дух коллективизма, взаимовыручка и уважительное отношение друг к другу, связь времен и поколений, единство народов нашей страны. В Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования (2023) в п. 3.1 «Российские общественные ценности — основа воспитания гражданина России» в качестве основных традиционных ценностей российского общества представлены человек, семья, народ, российское общество, Российское государство, человечество, мировое сообщество, природа.

Согласно Федеральной рабочей программе воспитания (2025) идеальный образ воспитанника определяется как высоконравственный, креативный и профессионально подготовленный гражданин, воспринимающий судьбы своей родины лично значимой, чувствующий ответственность за страну сегодня и завтра, глубоко связанный с духовным и культурным наследием многонационального народа России. Авторы Федеральной рабочей программы воспитания выделяют ряд базовых национальных ценностей, формирующих направления воспитательной деятельности: идеи любви к Родине и окружающей природе составляют основу патриотической направленности воспитания; ценности человеческой личности, семейного благополучия, дружеских связей и умения сотрудничать формируют социальную направленность воспитания; признание важности знаний является основой познавательной направленности воспитания; забота о здоровье включает физическую и оздоровительную составляющие воспитания; важность трудовой деятельности формирует трудовую направленность воспитания; ценности культуры и эстетики определяют этико-эстетическую линию воспитания. При определении инварианта гражданских традиций российского общества нами были учтены положения принципа народности в воспитании К. Д. Ушинского (Ушинский, 1988), который предполагает в качестве целевой социальной группы для определения российских гражданских традиций рассматривать крестьянскую семью социокультурного периода XIX века, так как именно крестьянство ввиду своего особого положения и тесной связи с окружающей средой, благодаря накопленным знаниям, особому образу жизни создало уникальную народную культуру, сохраняя ее в течение многих столетий.

Исследования Л. О. Володиной (2024), А. А. Батуры (2000), П. Н. Светлова (2008) и А. И. Соколова (2008) показывают, что гражданские традиции российского общества, основанные на обычаях русских крестьянских семей конца XIX — начала XX века, включают такие ценности, как традиционный семейный уклад, верность своему Отечеству, почтительное отношение к труду, бережное отношение к хлебу, гармонию телесной и духовной силы, почитание предков, профессиональное призвание, стремление к справедливости и истине, отказ от чрезмерного стяжательства, общинность и коллективизм. По мнению С. В. Перевезенцева, проводившего междисциплинарное исследование традиционных ценностей нашего общества, важнейшей из них выступает привязанность и глубокая любовь к малой родине («Русский мир» в XXI веке, 2022).

Таким образом, исходя из положений официальных документов, регулирующих воспитание в российском образовании, а также выводов междисциплинарных научных исследований, представляется целесообразным выделить следующие ведущие социокультурные гражданские традиции российского общества: верность и любовь к Родине, соблюдение семейных традиций и уважение к старшим поколениям, почитание старшего возраста, уважение к труду и профессионализму, принцип соборности и коллективизма, традиция благотворительности и проявления милосердия. Ключевой, интегрирующей традицией является преданность и искренняя любовь к малой родине, проявляющиеся в полезных делах на благо родного края, знании его истории и сохранении связи с ним.

На основе применения диаграммы Исикавы и классификации социокультурных факторов Н. В. Зубаревич (Зубаревич, 2003) было выявлено, что модель социокультурной обусловленности формирования российской гражданской идентичности школьника определяет зависимость российской гражданской идентификации школьника от совокупности социокультурных факторов «первой и второй природы», обуславливающих закономерности формирования российской граж-

данской идентичности школьников. Факторы первой группы («первой природы») представляют собой исторические гражданские традиции российского общества, оказывающие влияние на процессы гражданской идентификации. Эти факторы проявляются в виде закономерностей, связанных с временной протяженностью социальных явлений и исторических процессов. Социокультурные факторы «второй природы» формируют закономерности обусловленности и эффективности. Закономерности обусловленности вскрывают причинно-следственные связи формирования российской гражданской идентичности субъекта с современной социально-экономической ситуацией гражданского самоопределения субъекта в конкретно-исторических условиях цифрового общества. Закономерности эффективности заключаются в постоянном совершенствовании образовательного процесса, направленного на формирование российской гражданской идентичности школьников при учете потенциала традиционных ценностей и снижения влияния факторов риска на социальную адаптацию граждан в условиях цифровизации общества.

Для оценки социокультурных факторов «первой природы» использовались методы социокультурного подхода: управляемая дискуссия и техника ментальных карт.

Управляемая дискуссия под названием «Скрипты и симулякры гражданина цифрового общества» состояла из вопросов, направленных на выявление проблемных аспектов (продолжительность дискуссии составляла около 30–40 мин): индивидуальной стратегии человека в условиях неопределенности; личностных смыслов и цели действия; перспектив будущего и значимости прошлого; роли артефактов в сохранении и укреплении гражданских традиций в условиях цифрового общества; трансформации семьи как института социализации в обществе постмодерна; виртуализации статусов гражданина в условиях цифрового общества или рисков гражданского перформанса общества «культуры потребления»; превращения гражданских традиций в социокультурный симулякр социализации человека в условиях цифровизации; обоснования карго-культур и технологий «цветных революций» в контексте феномена гражданской аномии; явления ролевой игры живого действия в качестве «симулятора погружения» в альтернативную реальность; понимания феномена «постправды» и проблемы истины в мире симулякров; соотношения понятий «цены» и «ценности» в условиях социокультурных симуляций; рисков объективации гражданских традиций в условиях цифрового общества — симулякры или карго-культы.

В качестве «продукта» направляемой дискуссии экспертами были определены проблемы организации межпоколенного диалога в трансляции гражданских традиций: десакрализация традиционных ценностей и «новая нейропамять»; «плавающая» мораль и картина мира; доминирование горизонтальных ценностей; проблема «детей планшетников»; замена традиции «инновационными» стартапами; критическое отношение детей к взрослым.

Ментальные карты оценки социокультурных факторов «первой природы» были составлены экспертами на основе анализа фрагментов литературных источников по теме «Социокультурные особенности российского менталитета» из трудов С.В. Перевезенцева «Русский мир в XXI веке» («Русский мир» в XXI веке, 2022), В. И. Вернадского «Биосфера и ноосфера» (Вернадский, 1989), Н.А. Бердяева «Русская идея» (Бердяев, 2010), И. А. Ильина «О русской идее» (Ильин, 2007), М. Н. Каткова «Достоинство России требует ее полной независимости и отсутствия всяких союзов» (Катков, 1886), В. В. Розанова «Война 1914 года и Русское возрождение» (Розанов, 1915), И. В. Киреевского «О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России» (Киреевский, 2002), Д. С. Лихачева «Раздумья о России» (Лихачев, 2006), Ф. М. Достоевского «Дневник писателя за 1873 год» (Достоевский, 1883). В процессе рефлексивного анализа данных философских, литературных источников эксперты формулировали основные позиции относительно понимания базисных ценностей российского менталитета.

Применение экспертных методов социокультурного подхода — направляемой дискуссии «Скрипты и симулякры гражданина цифрового общества» и метода ментальных карт по теме «Социокультурные особенности российского менталитета» — позволило в качестве ведущих социокультурных факторов «первой природы» определить гражданские традиции российского общества. Гражданская традиция представляет собой устоявшийся порядок самоидентификации группы лиц либо целого народа, сохраняющий, транслирующий и воспроизводящий традиционные ценности, героические легенды, объекты гражданской памяти, пространство идентификации и образцы гражданского поведения в определенном социальном и культурном контексте.

В экспертной оценке социокультурных факторов «второй природы» был использован SWOT-анализ, который позволил охарактеризовать современную социокультурную ситуацию формирования российской гражданской идентичности школьников.

Использование SWOT-анализа выявило социокультурные факторы «второй природы», которые характеризуются современными идентификационными рисками в условиях цифрового общества, создающими проблемы для педагогического сопровождения формирования российской гражданской идентичности школьников. К таким факторам относятся необходимость переоценки содержания российских гражданских традиций в эпоху социальной трансформации, недостаток общественного содействия созданию благоприятных условий для мотивации совершения гражданами осознанных действий, недостаточность стимулирования интереса учеников к развитию качеств гражданственности в обществе, использование виртуальных эффектов СМИ и формальных мероприятий для искусственной демонстрации актов гражданской активности, несоответствие существующих образов традиционного гражданского поведения современным критериям социальной успешности, наличие разрыва между профессиональным, нравственным и гражданским идеалом трудового самоопределения школьников в условиях рыночных отношений.

Результаты экспертной оценки социокультурных факторов «второй природы» позволили определить инерционные и активные варианты ответов на социокультурные вызовы российской системе воспитания и образования, в том числе в аспекте формирования российской гражданской идентичности школьников.

Социокультурные факторы «первой природы» представляют собой исторические гражданские традиции российского общества, формирующие базовые основы гражданской идентификации. Их воздействие выражается следующим образом:

- поддерживаются и развиваются другие социальные идентичности (правовая, профессиональная, половая, религиозная и пр.), благодаря этому школьники осознают свою принадлежность к гражданской общности, понимая ее значение и важность;
- формируются знания о принципах и основах политического устройства государства;
- закрепляются поведенческие модели достойного гражданина;
- развиваются понимание целей и мотивов гражданской деятельности, представления о взаимоотношениях граждан и государства;
- формируются критическое мышление и способность анализировать окружающую социальную реальность;
- стимулируется профессиональное самоопределение, основанное на чувстве гражданского долга;
- складываются представления о традиционных ролях мужчин и женщин в сфере гражданской активности.

Таким образом, историко-культурные традиции обеспечивают фундамент гармоничного личностного роста и сознательного участия молодых россиян в общественной жизни.

Формирование гражданской идентичности школьников обусловлено влиянием социокультурных факторов «второй природы». Основные закономерности определяются рядом важных аспектов:

- типом привязанности (уровень осознанности своей принадлежности к конкретной группе влияет на формирование различий);
- качеством референтных групп (идентификация развивается путем сравнения своей группы с другими микроокружающими сообществами, обладающими как положительными, так и отрицательными примерами социализации);
- условиями жизни (актуальность сравнений, включая личный опыт и восприятие ближайшего социального окружения);
- гражданским воспитанием (субъекты оценивают себя исходя из культурно-значимых критериев, установленных обществом);
- жизненными стратегиями (индивидуальные смыслы и установки влияют на принятие активной гражданской позиции);
- объективной необходимостью (поддержание и укрепление общероссийских ценностей способствуют единству общества);
- многофакторностью современного мира (сложная система переменных, влияющих на самоидентификацию личности);
- непрерывностью процесса идентификации (формирование идентичности носит последовательный характер, стремится закрепить положительные ориентиры);
- практико-ориентированной основой (деятельность и участие в событиях играют ключевую роль в формировании гражданской идентичности школьников);

- контекстностью процесса (герменевтический подход требует согласованности смысловых полей в межпоколенном взаимодействии);
- детско-взрослыми отношениями (качество детско-взрослой коммуникации формирует устойчивые российские гражданские традиции).

Эти аспекты подчеркивают комплексность и динамичность процесса становления гражданской идентичности современных школьников.

Формирование российской гражданской идентичности школьников обусловлено социокультурными факторами и определенными закономерностями, обеспечивающими эффективность данного процесса. Закономерности обусловленности включают следующее:

- тип привязанности оказывает непосредственное влияние на поведение ребенка, формируя первичное понимание своего места в обществе;
- принадлежность ученика к значимой группе способствует восприятию окружающего мира через призму взаимодействия с ее членами, закладывая фундамент будущей гражданской позиции;
- процесс социализации начинается с семьи и ближнего окружения, последовательно распространяясь на все общество, формируя чувство принадлежности к определенной социальной роли;
- интерактивность и богатство опыта взаимодействия со взрослыми оказывают решающее влияние на успешность формирования идентичности;
- территориальная специфика играет важную роль в развитии идентичности учеников, подчеркивая региональную культурную идентификационную составляющую малой родины;
- утрата объектов культурного наследия идентификационного пространства семьи и малой родины серьезно нарушает целостное представление о себе и обществе;
- идентификация с природной и культурной средой является важнейшим фактором самоидентификации;
- уровень интеллектуального развития напрямую коррелирует с готовностью воспринимать нормы и ценности гражданского общества;
- утрата жизненных ориентиров значительно ослабляет воспитательное воздействие.

Закономерности эффективности предполагают:

- непрерывный поиск субъектом способов поддержания положительного идентификационного самовосприятия и ощущения собственной значимости;
- формирования идентичности на сравнении своей социальной группы с другими, воспринимаемыми как положительные или негативные образцы поведения;
- четкие маркеры различий между собственными и чужими референтными группами;
- формирование индивидуальных черт восприятия обусловлено глубиной вовлечения личности в жизнь своей социальной группы.

Эти закономерности позволяют глубже понять механизмы, лежащие в основе формирования гражданской идентичности российских школьников и обеспечивают теоретическую базу для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Результаты формирования российской гражданской идентичности в условиях школы воплощаются в нормах и традициях школьного уклада. Он создается и поддерживается в контексте системной парадигмы формирования российской гражданской идентичности школьников, служит позитивной социализации обучающихся. Такая социализация предполагает освоение обучающимся социальных норм, ценностей, моделей поведения, интеллектуальное и личностное развитие, позволяющее активно развиваться и реализовываться в обществе посредством взаимодействия с окружающим миром и активного присвоения социального опыта. Гражданское воспитание и обучение представляют собой единый педагогический процесс, организованный в соответствии с принципами системной парадигмы и реализуемый на четырех основных уровнях, которые позволяют исследовать влияние внешней среды на личностное развитие ребенка (табл. 1).

Ключевым инструментом воспитания в рамках системной парадигмы выступает разработка и внедрение практик коммеморативной реконструкции гражданских традиций в пространстве школьной укладности, которые были реализованы в процессе опытно-экспериментальной работы, организованной на площадке образовательных организаций — партнеров муниципальной стажировочной площадки лаборатории Омского научного центра Российской академии образования «Воспитание и социализация детей и молодежи в современном обществе» при департаменте образования Администрации города Омска, и включали коммеморативную реконструкцию (табл. 2).

Таблица 1

Уровни и субъекты влияния на социализацию школьника
(Бронфенбреннер, 1976)

Уровень социализации	Субъекты влияния
Микроуровень	Семья, дошкольные учреждения, образовательные организации (школы)
Мезоуровень	Взаимодействие двух или более микроуровневых структур, таких как связь семьи и школы, семьи и детской среды
Экзоуровень	Общественные объединения и институты
Макроуровень	Общий культурный, исторический и ценностный фон, включая национальные традиции и законы государства

Таблица 2

Формирование гражданских традиций в процессе
герменевтических практик

Гражданская традиция	Практика коммеморативной реконструкции
Традиции верности и любви к Отчизне	Практика «Легендаризация образа героя» — коммеморация через исследование биографии предков; календарные практики гражданской памяти — коммеморация через памятные исторические события
Традиции семейных устоев и уважения к предкам	Практика «Семейная сага» — коммеморация через семейную идентичность — путешествие по историческим местам жизни семьи, ритуалы и традиции семейных праздников и т. д.
Традиции почитания старших	Практики межпоколенного «диалога памяти» — коммеморация через организацию межпоколенного диалога на «территориях силы» («мест памяти»)
Традиции уважения к труду и профессиональному мастерству	Практика «Чтение аутентичных текстов» — коммеморация через книги, письма, дневники; практика памятных речей — коммеморация через восхваление или порицание деяний прошлых поколений
Традиции соборности и коллективизма	Практика «Школа — это твой дом» — коммеморация через локальную идентичность — создание воспитательных очагов школы, формирование школьной укладности, создания детско-взрослой общности и т. д.
Традиции благотворительности и милосердия	Практика «Планеты детства» — коммеморация через организацию выставок детской игрушки, детских писем и дневников, фотографий, мастер-классы детских игр разных исторических периодов
Системообразующая традиция преданности малой родине	Практика «Машина времени» — коммеморация через изучение краеведения — музеи, памятные места города (села), история традиционного крестьянского быта и т. д.; фоновые коммеморативные практики (коммеморация через средообразование)

Результатом комплексного внедрения указанных герменевтических практик формирования российской гражданской идентичности становится обретение обучающимся статуса школьной идентичности. Именно школа впервые выводит ребенка за рамки семейных отношений, позволяя ему почувствовать себя частью сообщества сверстников и развить важные общественные компетенции. В условиях школы обучающиеся усваивают ключевые социальные роли гражданина: ребенок в семье, товарищ среди одноклассников, ученик учителя, участник классного сообщества и полноправный член российского общества.

Выводы и перспективы исследования. Модель социокультурной обусловленности формирования российской гражданской идентичности школьника определяет зависимость российской гражданской идентификации школьника от совокупности социокультурных факторов «первой и второй природы», определяющих закономерности формирования такой идентичности. Факторы «первой природы» социокультурного характера выражены историческими традициями гражданского устройства российского общества и определяют основополагающие правила гражданской самоидентификации. Они характеризуются тем, что любые социальные процессы разви-

ваются последовательно во времени и обладают определенной длительностью. Социокультурные факторы «второй природы» формируют закономерности обусловленности и эффективности. Закономерности обусловленности вскрывают причинно-следственные связи формирования российской гражданской идентичности субъекта с современной социально-экономической ситуацией гражданского самоопределения субъекта в конкретно-исторических условиях цифрового общества. Эффективность педагогического процесса формирования российской гражданской идентичности школьников обеспечивается путем совершенствования подхода, основанного на потенциале традиционных форм гражданской идентификации, снижения воздействия рисков цифровой социализации современного гражданина.

Перспективы исследования связаны с тем, что учет всей совокупности социокультурных факторов, влияющих на формирование российской гражданской идентичности школьников, предоставит возможность воссоздать идентификационный потенциал гражданских традиций в школьной среде и разработать практические методики, направленные на восстановление и сохранение этих традиций с применением герменевтических практик, способствующих развитию гражданской идентичности у школьников.

Список источников

1. Батура А. А. Традиция как философско-культурологическая категория и ее социально-адаптационные функции : дис. ... канд. филос. наук. — Краснодар, 2000. — 149 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. — Екатеринбург : Деловая книга, 1996. — 344 с.
3. Бердяев Н. А. Русская идея. — М. : АСТ, 2010. — 260 с.
4. Бронфенбреннер У. Два мира — два детства. Дети в США и в СССР. — М. : Прогресс, 1976. — 168 с.
5. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. — М. : Наука, 1989. — 261 с.
6. Володина Л. О. Традиционные ценности семейного воспитания — культурный генофонд России // Ценности и смыслы. — 2024. — № 6 (94). — С. 95–111.
7. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М. : Просвещение, 2014. — 24 с.
8. Достоевский Ф. М. Дневник писателя за 1873 г.: из журнала «Гражданин». — СПб. : Тип. А. С. Суворина, 1883. — 279 с.
9. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. — СПб. : Просвещение, 1995. — 234 с.
10. Зубаревич Н. В. Социальное развитие регионов России в переходный период. — М., 2003. — 377 с.
11. Ильин И. А. О русской идее // Среднерусский вестник общественных наук. — 2007. — № 4 (5). — С. 103–107.
12. Катков М. Н. Достоинство России требует ее полной независимости и отсутствия всяких союзов // Московские ведомости. — 1886. — № 197. — URL : <https://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения: 15.07.2025).
13. Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России (письмо к графу Е. Е. Комаровскому) / с коммент. Л. Копылова и Н. Лазаревой // Киреевский И. В. Разум на пути к истине. — М. : Правило веры, 2002. — С. 151–213.
14. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование. — М. : Академия, 2008. — 288 с.
15. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. — М. : Институт воспитания РАО, 2023. — 38 с.
16. Кун Т. Структура научных революций. — М. : АСТ, 2009. — 310 с.
17. Лихачев Д. С. Раздумья о России. — СПб. : Logos, 2006. — 654 с.
18. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 15.07.2025).
19. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Пр-ва РФ от 29.05.2015 № 996-р. — URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 15.07.2025).
20. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования. — СПб., 1996. — 352 с.
21. Розанов В. В. Война 1914 года и русское возрождение. — Петроград : Тип. т-ва А. С. Суворина — «Новое время», 1915. — 234 с.
22. «Русский мир» в XXI веке: интервью с С. В. Перевезенцевым // Русская политология — Russian political science. — 2022. — № 1. — С. 71–76.
23. Светлов П. Н. Традиции как проявление исторической преемственности : дис. ... канд. филос. наук. — Чебоксары, 2008. — 141 с.
24. Соколов А. И. Традиции и обычаи как регулятивный и социокультурный феномен общества : дис. ... канд. филос. наук. — Чебоксары, 2008. — 167 с.

25. Тряпицына А. П. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида. — СПб. : Образование, 1995. — 170 с.
26. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Пед. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 1. — С. 194–256.
27. Федеральная рабочая программа воспитания. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2025. — 38 с. — URL : <https://xn--80adrabb4aegksdjbfafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teuyu74meajjj1vzn171157v9.pdf> (дата обращения: 26.08.2025).
28. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. — М. : Владос, 2006. — 239 с.

References

1. Batura A. A. *Traditsiya kak filosofsko-kulturologicheskaya kategoriya i yeye sotsialno-adaptatsionnyye funktsii: dis. ... kand. filos. nauk*. [Tradition as a philosophical and cultural category and its social-adaptive functions: dissertation ... of Candidate of Philosophy]. Krasnodar, 2000, 149 p. (In Russian).
2. Bezrukova V. S. *Pedagogika. Proyektivnaya pedagogika*. [Pedagogy. Projective Pedagogics]. Yekaterinburg, Delovaya Kniga, 1996, 344 p. (In Russian).
3. Berdyayev N. A. *Russkaya ideya*. [The Russian Idea]. Moscow, AST, 2010, 260 p. (In Russian).
4. Bronfenbrenner W. *Dva mira — dva detstva. Deti v SShA i v SSSR*. [Two worlds — two childhoods. Children in the USA and in the USSR]. Moscow, Progress, 1976, 168 p. (In Russian).
5. Vernadsky V. I. *Biosfera i noosfera*. [Biosphere and Noosphere]. Moscow, Nauka, 1989, 261 p. (In Russian).
6. Volodina L. O. Traditional values of family education — the cultural gene pool of Russia. *Tsennosti i smysly*. [Values and Meanings]. 2024, iss. 6 (94), pp. 95–111. (In Russian).
7. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. Moscow, Prosveshchenie, 2014, 24 p. (In Russian).
8. Dostoevsky F. M. *Dnevnik pisatelya za 1873 g.: iz zhurnala "Grazhdanin"*. [Writer's Diary for 1873: from the Journal "Grazhdanin"]. St. Petersburg, A. S. Suvorin Publ, 1883, 279 p. (In Russian).
9. Zair-Bek E. S. *Osnovy pedagogicheskogo projektirovaniya*. [Fundamentals of Pedagogical Design]. St. Petersburg, Prosveshchenie, 1995, 234 p. (In Russian).
10. Zubarevich N. V. *Sotsialnoye razvitiye regionov Rossii v perekhodnyy period*. [Social development of Russia's regions during the transition period]. Moscow, 2003, 377 p. (In Russian).
11. Ilyin I. A. On the Russian Idea. *Srednerusskiy Vestnik obshchestvennykh nauk* [Central Russian Bulletin of Social Sciences]. 2007, iss. 4 (5), pp. 103–107. (In Russian).
12. Katkov M. N., Russia's dignity requires its complete independence and absence of any unions. *Moskovskie Vedomosti*. [Moscow Bulletin]. 1886, iss. 197. Available at: <https://ru.wikisource.org/wiki> (accessed: 15.07.2025). (In Russian).
13. Kireevsky I. V. On the nature of European Enlightenment and its relation to Russian Enlightenment (letter to Count E. E. Komarovskiy). With commentary by L. Kopylov and N. Lazareva. *Kireyevskiy I. V. Razum na puti k istine*. [Kireevsky I. V. Reason on the path to truth]. Moscow, Pravilo very, 2002, pp. 151–213. (In Russian).
14. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskoye projektirovaniye*. [Pedagogical Design]. Moscow, Akademiya, 2008, 288 p. (In Russian).
15. *Kontseptsiya vospitaniya i razvitiya lichnosti grazhdanina Rossii v sisteme obrazovaniya*. [Concept of Education and Development of the Personality of a Citizen of Russia in the Education System]. Moscow, Institute of Education, Russian Academy of Education, 2023, 38 p. (In Russian).
16. Kuhn T. *Struktura nauchnykh revolyutsiy*. [The Structure of scientific revolutions]. Moscow, AST, 2009, 310 p. (In Russian).
17. Likhachev D. S. *Reflections on Russia*. St. Petersburg, Logos, 2006, 654 p. (In Russian).
18. *Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey: ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 g. no. 809*. [On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values: Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022, no. 809]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: 15.07.2025). (In Russian).
19. *Ob utverzhenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda: rasporyazheniye Pr-va RF ot 29.05.2015 no. 996-r*. [On approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025: order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015, no. 996-r]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (accessed: 15.07.2025). (In Russian).
20. Radionov V. E. *Teoreticheskiye osnovy pedagogicheskogo projektirovaniya*. [Theoretical foundations of pedagogical design]. St. Petersburg, 1996, 352 p. (In Russian).

21. Rozanov V. V. *Voyna 1914 goda i russkoye vrozhdeniye*. [The War of 1914 and the Russian Revival]. Petrograd, A. S. Suvorin's Novoye Vremya Press, 1915, 234 p. (In Russian).
22. "The Russian World" in the 21st Century: An Interview with S. V. Perevezentsev. *Russkaya politologiya*. [Russian Political Science]. 2022, iss. 1, pp. 71–76. (In Russian).
23. Svetlov P. N. *Traditsii kak proyavleniye istoricheskoy preymstvennosti: dis. ... kand. filos. nauk*. [Traditions as a manifestation of historical continuity: dissertation ... of Candidate of Philosophy]. Cheboksary, 2008, 141 p. (In Russian).
24. Sokolov A. I. *Traditsii i obychai kak regulyativnyy i sotsiokulturnyy fenomen obshchestva: dis. ... kand. filos. nauk*. [Traditions and customs as a regulatory and sociocultural phenomenon of society: dissertation ... of Candidate of Philosophy]. Cheboksary, 2008, 167 p. (In Russian).
25. Tryapitsyna A. P. *Pedagogicheskiye osnovy proyektirovaniya obrazovatelnykh sistem novogo vida*. [Pedagogical foundations for designing new types of educational systems]. St. Petersburg, Obrazovanie, 1995, 170 p. (In Russian).
26. Ushinsky K. D. On national roots in public education. *Ped. soch.: v 6 t.* [Pedagogical Works: in 6 volumes]. Moscow, Pedagogika, 1988, vol. 1, pp. 194–256. (In Russian).
27. *Federalnaya rabochaya programma vospitaniya*. [Federal Work Program for Education]. Moscow, Institute for the Study of Childhood, Family, and Education, Russian Academy of Education]. 2025, 38 p. Available at: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf> (accessed: 26.08.2025). (In Russian).
28. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. *Pedagogicheskaya kontseptsiya: metodologicheskiye aspekty postroyeniya*. [Pedagogical concept: methodological aspects of construction]. Moscow, Vlados, 2006, 239 p. (In Russian).

Информация об авторах

Чухин Степан Геннадьевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук Омского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Чухина Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета.

Information about the authors

Chukhin Stepan Gennadyevich — Ph. D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Philosophy, Social Sciences and Humanities, Omsk State Medical University.

Chukhina Elena Viktorovna — Ph. D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.12.2025; одобрена после рецензирования 26.01.2026; принята к публикации 27.01.2026.

The article was submitted 10.12.2025; approved after reviewing 26.01.2026; accepted for publication 27.01.2026.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 58–67.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 58–67.

Научная статья

УДК 372.4

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.006

Интеграция цифровых образовательных ресурсов в начальное образование: анализ опыта и затруднений педагогов

Муллахметова Алсу Дамировна

Набережночелнинский государственный педагогический университет,

Набережные Челны, Россия

alsuu1997@mail.ru

Аннотация. Статья представляет результаты исследования интеграции цифровых инструментов и ресурсов (интерактивные доски, обучающие платформы, мобильные приложения и др.) в образовательный процесс начальной школы на примере обучения литературному чтению. Актуальность темы обусловлена проникновением цифровых ресурсов в процесс образования в условиях дефицита их педагогического обоснования. Несмотря на широкое освещение проблематики использования цифровых инструментов и ресурсов в обучении (труды Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, И. В. Роберт, а также многих зарубежных исследователей), специфика их интеграции в начальную школу с учетом возрастных особенностей младших школьников и потребности учителей в педагогической и технической поддержке в данном контексте изучены недостаточно.

Цель исследования — анализ текущего опыта использования цифровых ресурсов учителями начальных классов и выявление их потребностей в педагогической поддержке в аспекте использования цифровых образовательных ресурсов для повышения эффективности обучения, в том числе литературному чтению. Гипотеза исследования: несмотря на общее понимание потенциала цифровых ресурсов, эффективность их применения учителями начальных классов (в частности, на уроках литературного чтения) существенно зависит от уровня цифровой компетентности, наличия систематической педагогической поддержки, доступности качественных цифровых образовательных ресурсов.

Методологической основой исследования стала теория ресурсного обеспечения, активно разрабатываемая в трудах отечественных ученых в области педагогики и управления образованием (например, Г. Б. Скок, А. М. Моисеев, М. М. Поташник) и отраженная в фундаментальных концепциях ресурсной базы организации (Э. Пенроуз, Дж. Барни). Такой подход создает условия для всестороннего анализа динамики взаимосвязей между доступными средствами и достигаемыми результатами в образовательном процессе и позволяет рассмотреть, как наличие, качество и доступность различных видов ресурсов — от материально-технических до информационно-педагогических и кадровых — влияют на эффективность обучения.

В контексте данного исследования теория ресурсного обеспечения является ключевой. Она позволяет анализировать не только наличие самих цифровых средств и ресурсов (интерактивные доски, обучающие платформы, мобильные приложения), но и качество педагогического обеспечения, уровень цифровой компетентности педагогов (важнейшего человеческого ресурса), а также доступность качественного образовательного контента и системность поддержки. Именно через призму ресурсного подхода мы стремимся выявить существующие дефициты и обосновать пути их восполнения для оптимизации образовательной практики.

Результаты эмпирического исследования выявили, что педагоги осознают потенциал цифровых ресурсов, однако применяют их ограниченно в силу дефицита педагогического обеспечения и низкого уровня сформированности собственной цифровой компетенции. Отмечена частотность применения онлайн-тестов, образовательных платформ, виртуальных лабораторий.

На основании полученных данных сделан вывод о необходимости создания целостной системы педагогической поддержки учителей и обеспечения доступности качественных, верифицированных цифровых образовательных ресурсов для эффективной и целенаправленной интеграции цифровых технологий в начальное образование. К перспективам исследования относится вопрос разработки и апробации эффективных моделей педагогического сопровождения учителей начальной школы в условиях цифровой трансформации образования, а также изучение влияния целенаправленного использования цифровых технологий на достижение личностных и метапредметных результатов обучения младших школьников.

Ключевые слова: цифровые технологии в образовании, начальная школа, литературное чтение, педагогическая поддержка, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), повышение квалификации педагогов, цифровая компетентность, интеграция, цифровая компетентность, учителя начальных классов, эффективность образования, младшие школьники, анализ опыта.

Для цитирования: Муллахметова А. Д. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в начальное образование: анализ опыта и затруднений педагогов // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 58–67. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.006.

Original article

Integrating digital educational resources in primary school: an analysis of teachers' practices and challenges

Alsu Damirovna Mullakhmetova

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
Naberezhnye Chelny, Russia
alsuu1997@mail.ru

Abstract. This article presents the results of a study on integration of digital tools and resources (such as interactive whiteboards, learning platforms, mobile applications, etc.) into the primary school educational process, focusing on the teaching of literary reading. The relevance of this topic stems from the widespread penetration of digital resources into education, as well as the need to improve the effectiveness of education with evident lack of relevant pedagogical justification. However, despite extensive coverage of the use of digital tools and resources in education by scholars such as E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina, and I. V. Robert, and many international researchers, insufficient attention is given to the specifics of integration into primary school, taking into account the age characteristics of young students, and to identifying the current needs of teachers for pedagogical and technical support in this context.

The aim of the study was to analyze the accumulated experience of primary school teachers in using digital resources and to identify their needs for pedagogical support in terms of using digital educational resources to improve the effectiveness of learning, including literary reading. The hypothesis was that, despite a general understanding of the potential of digital resources, the effectiveness of their use by primary school teachers (particularly in literature lessons) significantly depends on their level of digital competence, the availability of systematic pedagogical support, and the accessibility of high-quality digital educational resources.

The resource provision theory was chosen as the methodological basis, lending systematicity and depth to the study. This approach, actively developed in the works of Russian authors in the field of pedagogy and education management (e.g., G. B. Skok, A. M. Moiseyev, M. M. Potashnik), and also rooted in fundamental concepts of an organization's resource base (E. Penrose, J. Barney). The method opens up broad opportunities for a comprehensive analysis of the dynamics of the relationship between available resources and the achieved results in the educational process. It allows us to examine how availability, quality, and accessibility of various types of resources — from material and technical to informational, pedagogical, and human resource issues — directly influence the effectiveness of learning.

In the context of our study, the resource provision theory is the key basis. It allows us to analyze not only the availability of digital tools as such (interactive whiteboards, learning platforms, mobile apps), but also the quality of pedagogical support, the level of digital competence of teachers (as a crucial human resource), the availability of high-quality educational content, and the systematic nature of support. It is through the lens of a resource-based approach that we seek to identify existing gaps and substantiate ways to address them to optimize educational practices.

The results of the empirical study reveal that teachers recognize the potential of digital resources but use them sparingly, due to lack of pedagogical support and a low level of digital competence. They frequently use online tests, educational platforms, and virtual laboratories.

Based on the data obtained, we conclude that it is necessary to create a comprehensive system of pedagogical support for teachers and ensure the availability of high-quality, verified digital educational resources for effective and targeted integration of digital technologies in primary education. The research prospects include developing and testing effective models of pedagogical support for primary school teachers in the context of the digital transformation of education, as well as studying the impact of targeted use of digital technologies on the achievement of personal and meta-subject learning outcomes for primary school students.

Keywords: digital technologies in education, primary school, literary reading, pedagogical support, digital educational resources (DRE), teacher training, digital competence, integration, digital competence of primary school teachers, educational effectiveness, primary school students, experience analysis.

For citation: Mullakhmetova A. D. Integrating digital educational resources in primary school: an analysis of teachers' practices and challenges // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 58–67. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.006.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется повсеместным проникновением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности, включая систему образования. Эта глобальная тенденция диктует необходимость переосмысления традиционных подходов к обучению и воспитанию, особенно на уровне начальной школы, где закладываются основы формирования ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации младших школьников к жизни, учебной и будущей профессиональной деятельности в динамично меняющемся цифровом мире.

Под цифровыми ресурсами в контексте педагогических исследований понимается совокупность методов, инструментов и средств, основанных на цифровых преобразованиях и обработке информации и используемых для достижения образовательных целей (Полат, 2008 ; Роберт, 2014). В свою очередь, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) представляют собой материалы учебного назначения, представленные в цифровом формате и предназначенные для использования в образовательном процессе, включая интерактивные упражнения, мультимедийные презентации, обучающие видеоматериалы, электронные учебники и онлайн-платформы (Бухаркина, 2006).

Внедрение цифровых инструментов и ресурсов, таких как интерактивные доски, обучающие платформы (например, Учи.ру, Яндекс.Учебник), мобильные приложения с развивающими играми, элементы виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности, в образовательный процесс потенциально способно оказать положительное влияние на повышение его интерактивности, вовлеченности учащихся и, как следствие, на эффективность обучения. Цифровые ресурсы позволяют персонализировать образовательный процесс, адаптировать контент к индивидуальным потребностям и способностям каждого ученика, расширяют доступ к образовательным ресурсам и способствуют развитию цифровой грамотности, являющейся одним из ключевых навыков XXI века (Роберт, 2014 ; ФГОС НОО).

В настоящее время в систему образования интегрированы различные виды цифровых ресурсов, выполняющие многообразные функции:

- мультимедийные ресурсы (презентации, видеоуроки, аудиокниги, интерактивные плакаты) — используются для визуализации и аудиализации информации, повышения уровня наглядности и эмоционального восприятия учебного материала;

- интерактивные тренажеры и тестовые системы (онлайн-тренажеры, квизы, образовательные игры) — предназначены для закрепления знаний, формирования практических навыков, самоконтроля и объективной оценки результатов обучения;

- образовательные платформы и системы управления обучением (LMS) — обеспечивают централизованный доступ к учебным материалам, позволяют организовать дистанционное или смешанное обучение, контролировать прогресс учащихся и поддерживать коммуникацию;

- инструменты для проектной и исследовательской деятельности (онлайн-конструкторы, графические редакторы, виртуальные лаборатории) — способствуют развитию творческого мышления, формированию навыков работы с информацией и представлению результатов;

- коммуникационные инструменты (чаты, форумы, видеоконференции) — облегчают взаимодействие между участниками образовательного процесса (Грахова, 2023).

Функции ЦОР в практике обучения младших школьников разнообразны. Например, на уроках литературного чтения в начальной школе цифровые ресурсы выполняют специфические функции:

- повышение уровня мотивации и вовлеченности обучающихся (интерактивные викторины по прочитанным произведениям, создание виртуальных экскурсий по местам событий из книг, использование анимированных отрывков или буктрейлеров);

- развитие навыков чтения и понимания текста (электронные книги с функцией выделения и комментирования текста, интерактивные словари для работы с незнакомыми словами, аудиокниги для прослушивания правильной интонации и темпа чтения);
- стимулирование творческой деятельности (онлайн-инструменты для создания собственных иллюстраций к произведениям, «облаков слов» из характеристик героев, коротких цифровых историй по мотивам прочитанного);
- дифференциация обучения (предоставление адаптированных по сложности электронных текстов, заданий разного уровня через образовательные платформы);
- расширение культурного кругозора (доступ к виртуальным музеям, биографиям авторов с фото- и видеоматериалами, ресурсам, посвященным истории создания произведений) (Захарова, 2008).

Несмотря на очевидный потенциал цифровых ресурсов, их эффективная интеграция в образовательный процесс, особенно в начальной школе, сопряжена с рядом вызовов. Хотя проблематика использования цифровых ресурсов в обучении широко освещена в трудах как отечественных ученых (Полат, 2008 ; Роберт, 2014 ; Бухаркина, 2006), так и многих зарубежных исследователей, до сих пор недостаточно внимания уделяется специфике их интеграции именно в начальную школу с учетом возрастных, психофизиологических особенностей младших школьников, в том числе при обучении литературному чтению, выявлению актуальных, эмпирически подтвержденных потребностей преподавателей в педагогической и технической поддержке. Отсутствие системных данных о реальном педагогическом опыте учителей начальных классов, их затруднениях в использовании современных цифровых образовательных ресурсов, а также недостаточная разработанность педагогических аспектов целенаправленного применения этих инструментов препятствует разработке адресных и эффективных программ повышения квалификации и педагогических рекомендаций. Это создает актуальную потребность в глубоком анализе сложившейся практики и определении векторов дальнейшего развития.

Целью эмпирического исследования является анализ текущего опыта использования цифровых ресурсов учителями начальных классов и выявление их потребностей в педагогической поддержке в аспекте использования цифровых образовательных ресурсов, в том числе для обучения литературному чтению.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) проанализировать распространенность и частоту использования различных видов цифровых ресурсов и образовательных ресурсов (интерактивные доски, обучающие платформы, мобильные приложения) учителями начальных классов;
- 2) выявить основные факторы, ограничивающие активное применение цифровых ресурсов в начальной школе или способствующие ему, включая анализ типовых затруднений педагогов;
- 3) определить актуальные потребности учителей начальных классов в педагогической поддержке в аспекте эффективной интеграции цифровых ресурсов в образовательный процесс;
- 4) наметить перспективные пути оптимизации системы педагогического сопровождения педагогов начальной школы в условиях цифровой трансформации образования, а также предложить направления внедрения цифровых ресурсов в процесс обучения, в том числе литературному чтению.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что, несмотря на общее понимание потенциала цифровых ресурсов, эффективность их применения учителями начальных классов существенно зависит от уровня цифровой компетентности, наличия систематической педагогической поддержки, а также доступности качественных и адаптированных к возрасту младших школьников цифровых образовательных ресурсов.

Научная новизна исследования заключается в эмпирическом выявлении и систематизации актуальных потребностей учителей начальных классов в педагогической поддержке по использованию цифровых ресурсов, а также в детализации факторов, влияющих на успешность их интеграции в образовательный процесс именно на уровне начального образования. Полученные данные углубляют понимание специфики цифровизации младшей школы, благодаря фокусировке на педагогических аспектах и реальных трудностях в практической деятельности педагогов.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов для разработки целевых программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, создания новых педагогических рекомендаций и пособий, а также для формирования стратегий по обеспечению школ качественными цифровыми образовательными ресурсами. Результаты исследования могут быть полезны руководителям образовательных организаций, педагогическим службам, разработчикам образовательных программ и электронных ресурсов.

Обоснование актуальности исследования также подчеркивается необходимостью соответствия образовательного процесса требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), ориентированным на формирование универсальных учебных действий и развитие цифровой компетентности учащихся и педагогов в условиях динамично развивающегося информационного общества.

Вместе с тем успешная интеграция цифровых ресурсов в образовательную практику сталкивается с рядом проблем и вызовов. Наиболее значимыми из них являются следующие: отсутствие достаточного обеспечения современным оборудованием и высокоскоростным интернетом, достаточного количества качественных и содержательно наполненных цифровых образовательных ресурсов, систематической поддержки педагогов и несформированность их цифровой компетентности на уровне, необходимом для эффективного применения современных инструментов.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование в форме анонимного анкетирования педагогов начальных классов двух общеобразовательных школ города Набережные Челны: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» (15 человек) и МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40 с углубленным изучением отдельных предметов» (16 человек). Общее количество респондентов — 31 человек.

Анкета, использованная в исследовании, включала вопросы как закрытого (выбор из предложенных вариантов, шкала оценки), так и открытого типа (свободные ответы), что позволило получить и статистически обрабатываемые данные, и развернутые качественные оценки. Логика построения анкеты обеспечивала последовательный переход от общих сведений к детальным оценкам и свободным комментариям. Структура анкеты представлена в таблице.

Таблица

Логика построения и содержание анкеты исследования

№	Название раздела	Описание
1	Опыт применения цифровых ресурсов	Вопросы о том, какие именно цифровые ресурсы (например, интерактивные доски, проекторы, образовательные платформы, электронные учебники, мобильные приложения) учителя используют на уроках, как часто они это делают и для каких целей (например, объяснение нового материала, закрепление, контроль знаний). Также в этом разделе предлагалось оценить собственный уровень цифровой компетентности по предложенной шкале
2	Потребности в педагогической поддержке	Вопросы, направленные на выявление конкретных тем и форматов обучения, которые педагоги считают наиболее актуальными для повышения своих навыков использования цифровых ресурсов (например, мастер-классы по созданию интерактивных заданий, семинары по работе с конкретными платформами, индивидуальные консультации, педагогические рекомендации по интеграции в предмет «Литературное чтение») (Гриценко, 2004)
3	Доступность и качество цифровых ресурсов	Вопросы, касающиеся оценки учителями наличия и качества цифровых образовательных ресурсов, доступных в их школе, а также удовлетворенности существующим контентом, особенно для уроков литературного чтения
4	Затруднения и предложения	Открытые вопросы, позволяющие учителям свободно изложить основные трудности, с которыми они сталкиваются при использовании цифровых ресурсов, а также высказать предложения по улучшению условий и педагогического обеспечения процесса цифровизации образования (Тихомирова, 2018).

Был проведен количественный анализ полученных данных (расчет процентного соотношения ответов, средних значений) и качественный анализ открытых вопросов (интерпретация текстовых ответов, выявление повторяющихся тем, категорий и проблем).

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов исследования показал, что около 70 % учителей активно используют различные цифровые ресурсы (мультимедийные презентации, обучающие видеоматериалы, отдельные онлайн-тренажеры) в своей профессиональной деятельности. Важно отметить, что частота использования варьируется, что может указывать на разные уровни уверенности и готовности учителей к системной интеграции цифровых инструментов в содержание учебного материала и педагогические цели урока.

Мультимедийные презентации являются наиболее популярным ресурсом (используют более 90 % опрошенных), что объясняется их удобством в визуализации материала, возможностью структурирования информации и эффективного привлечения внимания учащихся. Однако их использование часто носит репродуктивный характер. Это означает, что учащиеся преимущественно пассивно воспринимают представленную информацию: слушают и смотрят, но недостаточно вовлекаются в активную, продуктивную деятельность, такую как обсуждение, анализ, критическое осмысление или создание собственного образовательного продукта на основе увиденного. Такой подход ограничивает развитие навыков высокого порядка и глубокое понимание материала. Онлайн-тесты и интерактивные упражнения используются значительно реже (около 40 % педагогов), что может быть связано с отсутствием готовых тестовых заданий, адаптированных к возрасту, уровню подготовки учеников и разработанных специально для предмета «Литературное чтение», или с техническими сложностями при их самостоятельном создании учителями. Использование образовательных платформ (например, Учи.ру, Яндекс.Учебник) пока не является повсеместным (около 55 % опрошенных), что может указывать как на необходимость более активного продвижения этих платформ, так и на отсутствие достаточного педагогического сопровождения и обучения педагогов их эффективному использованию для реализации образовательных задач, особенно на уроках литературного чтения.

Современное образование активно интегрирует цифровые ресурсы, стремится повысить эффективность учебного процесса. В этом контексте использование мультимедийных презентаций и онлайн-тестов приобретает особую актуальность. Применение мультимедийных презентаций соответствует принципам визуализации обучения, которые, согласно исследованиям психологов (Дьюи, 2000), способствуют лучшему запоминанию и пониманию информации (Роберт, 1994). Аналогично, внедрение онлайн-тестов соотносится с принципами формирующего оценивания, которое, согласно работам А. А. Андреева (Андреев, 2011), является мощным инструментом повышения учебных достижений учащихся.

Тем не менее эффективность использования цифровых ресурсов не является универсальной и существенно зависит от качества разработанного контента, а также от адекватности применяемых педагогических стратегий (Лебедев, 2004). Одним из ключевых условий эффективности процесса обучения в современной начальной школе является анализ конкретных платформ и цифровых ресурсов, используемых учителями, поскольку их функциональные возможности могут по-разному влиять на вовлеченность учащихся и достижение образовательных целей, в том числе при обучении литературному чтению.

Особое внимание стоит уделить предпочтениям учителей относительно конкретных платформ. Лидерство таких инструментов, как LearningApps и Kahoot!, не случайно. Эти платформы предлагают широкий спектр интерактивных заданий и игровых элементов, что способствует активному вовлечению учащихся в учебный процесс, развивает их коммуникативные навыки через командные игры и мгновенно предоставляет обратную связь (Ходжаерова, 2020). Использование этих платформ является примером эффективной педагогической стратегии, направленной на достижение следующих результатов:

- активизацию познавательной деятельности через геймификацию;
- развитие критического мышления при решении интерактивных задач;
- стимулирование сотрудничества в групповых форматах;
- персонализацию обучения за счет адаптивных элементов (Фролова, 2008).

Дефицит цифровых ресурсов по литературному чтению (начальная школа) — данный аспект является наиболее проблемным и требует особого внимания. Большинство учителей (более 80 %) отмечают ощутимый недостаток качественных и адаптированных к возрастным особенностям учащихся цифровых образовательных ресурсов по литературному чтению. Учителя испытывают острую нехватку интерактивных упражнений, игр, видеоматериалов, диафильмов и других цифровых инструментов, которые могли бы быть использованы для работы с текстом, развития читательской грамотности и формирования устойчивого интереса к чтению. Отсутствие таких ресурсов значительно ограничивает возможности использования цифровых инструментов и ресурсов на уроках литературного чтения, негативно влияет на интерес и мотивацию учащихся и при этом ощутимо затрудняет подготовку и проведение занятий. Учителя отмечают, что цифровые ресурсы часто являются неадаптированными, избыточно сложными для восприятия детьми младшего школьного возраста или несоответствующими требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС НОО).

Простое использование платформы без продуманного сценария урока, без интеграции в общую дидактическую систему и без учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся может не дать желаемого результата. Важно, чтобы учителя обладали компетенциями не только в использовании технических средств, но и в разработке педагогически обоснованных заданий и применении таких инструментов для достижения конкретных образовательных целей, а не только для обеспечения внешней привлекательности урока.

Доступность и качество ресурсов — ключевые факторы, определяющие успешность использования цифровых ресурсов (Бурняшева, 2021). Если ресурсы трудно найти, если они не соответствуют учебным программам или имеют низкое качество, педагоги не будут их использовать. Следовательно, в рамках повышения квалификации учителя должны научиться находить ЦОР, оценивать их качество и педагогический потенциал.

Теория ресурсного обеспечения образования подчеркивает важность качественных образовательных ресурсов для достижения высоких результатов обучения. Если ресурсы не соответствуют потребностям педагогов и учащихся, это может привести к снижению мотивации и ухудшению учебных достижений (Воронкова, 2019).

Подход, основанный на активном вовлечении учителей в процессы совместного проектирования и принятия решений по вопросам образовательных стратегий и выбора цифровых ресурсов, является эффективным способом внедрения инноваций в образование. Если педагоги чувствуют, что их мнение учитывается, они более склонны к принятию и успешной реализации новых методов обучения.

Выводы и перспективы исследования. К основным выводам по результатам эмпирического исследования относятся следующие:

- интеграция ряда ЦОР и их позитивное восприятие учителями начальных классов. Мультимедийные презентации и онлайн-тесты широко используются и позитивно воспринимаются педагогами и учащимися как эффективные инструменты, способствующие улучшению понимания информации и повышению уровня мотивации к обучению;

- эффективность интерактивных платформ. Наиболее востребованными и эффективными оказались интерактивные платформы (LearningApps, Kahoot! и т. п.), которые за счет геймификации и моментальной обратной связи активно вовлекают учащихся в учебный процесс и способствуют развитию коммуникативных навыков (Карандашев, 2020);

- критическая роль контента и стратегий. Успех применения цифровых инструментов напрямую зависит не только от выбора самой платформы, но и от качества разработанного педагогического контента и грамотных педагогических стратегий его использования (например, умелая интеграция в различные этапы урока, обеспечение глубокой обратной связи, стимулирование дискуссий и критического мышления) (Селевко, 1998).

На основе проведенного анализа можно утверждать, что для повышения эффективности использования цифровых ресурсов в начальной школе в рамках преподавания литературного чтения и улучшения качества образования необходимо обеспечение технической инфраструктуры и доступности интернета, то есть доступ к современному техническому оснащению (компьютеры, интерактивные доски, проекторы, планшеты) и качественному высокоскоростному интернету во всех образовательных учреждениях. Важно, чтобы оборудование было современным и функциональным, а интернет — стабильным и быстрым.

Кроме того, нужна разработка и реализация комплексной программы педагогической поддержки учителей. Она должна быть направлена на повышение цифровой компетентности учителей и оказание им всесторонней педагогической помощи в вопросах использования цифровых ресурсов в образовательном процессе. Программа должна включать в себя:

- курсы повышения квалификации и переподготовки по вопросам цифровой дидактики и использования цифровых образовательных ресурсов;

- практические мастер-классы и семинары, на которых педагоги смогут ознакомиться с конкретными цифровыми инструментами и методиками их применения;

- индивидуальные консультации с экспертами по вопросам разработки и адаптации цифровых образовательных ресурсов, а также интеграции цифровых ресурсов в учебный процесс;

- создание и поддержание сетевых сообществ и онлайн-форумов, где педагоги смогут обмениваться опытом, задавать вопросы и получать поддержку от коллег;

- обеспечение учителей педагогическими материалами, руководствами и рекомендациями по использованию цифровых ресурсов в различных предметных областях.

Необходимой является и разработка качественных цифровых образовательных ресурсов по литературному чтению для начальной школы. Следует уделить приоритетное внимание разработке и внедрению качественных цифровых образовательных ресурсов по литературному чтению для начальной школы. Разработка ресурсов должна осуществляться с учетом требований ФГОС НОО, возрастных особенностей учащихся, а также современных тенденций в цифровой дидактике. Ресурсы должны быть интерактивными, вовлекающими, визуально привлекательными и способствовать развитию читательской грамотности, критического мышления и творческих способностей учащихся. При разработке ресурсов следует использовать различные форматы (тексты, иллюстрации, аудио, видео, анимация) и интерактивные элементы (упражнения, игры, тесты, викторины).

Одним из ключевых факторов успеха является вовлечение педагогов в процесс разработки и апробации цифровых образовательных ресурсов. Педагоги, обладающие практическим опытом работы с детьми, могут внести ценный вклад в создание ресурсов, которые будут соответствовать потребностям и интересам учащихся. Для вовлечения педагогов необходимо:

- организовывать конкурсы и гранты на разработку цифровых образовательных ресурсов;
- проводить семинары и тренинги, на которых педагоги смогут получить знания и навыки, важные для разработки ресурсов;
- создавать творческие группы и проектные команды, в которых педагоги будут работать вместе с экспертами в области цифровой дидактики и дизайна;
- организовывать апробацию разработанных ресурсов в школах и получать обратную связь от педагогов и учащихся.

Необходимо создать и поддерживать площадки для обмена опытом между педагогами по вопросам использования цифровых ресурсов в образовательном процессе. Площадки могут быть как онлайн, так и офлайн. Важно, чтобы они были доступны для всех педагогов, независимо от уровня цифровой компетентности и опыта работы. На площадках педагоги могут:

- делиться своими лучшими практиками и методиками использования цифровых ресурсов;
- обсуждать проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе внедрения цифровых инструментов;
- получать советы и консультации от коллег и экспертов;
- находить партнеров для совместной разработки и реализации образовательных проектов.

Дальнейшие исследования могут быть сосредоточены на следующих направлениях:

1) влияние на академическую успеваемость (проведение лонгитюдных исследований для объективной оценки влияния различных интерактивных платформ и стратегий на долгосрочную академическую успеваемость учащихся по различным предметам);

2) разработка педагогического оснащения (создание детальных педагогических рекомендаций для учителей по эффективному использованию конкретных интерактивных платформ с учетом возрастных групп, предметных областей и образовательных целей);

3) изучение факторов, влияющих на качество контента (анализ критериев и индикаторов «качественного» контента для мультимедийных презентаций и онлайн-тестов, а также разработка инструментов для его оценки);

4) компетенции учителей (исследование необходимых цифровых и педагогических компетенций учителей для максимально эффективного использования мультимедийных и онлайн-инструментов, а также разработка программ повышения квалификации);

5) индивидуализация и адаптация (изучение потенциала интерактивных платформ для индивидуализации обучения и адаптации контента под различные стили обучения и потребности учащихся, включая учащихся с особыми образовательными потребностями).

Необходимо также проводить регулярный мониторинг и анализ потребностей учителей в области цифровых ресурсов, чтобы своевременно адаптировать программы поддержки и ресурсы к изменяющимся требованиям и условиям.

Список источников

1. Андреев А. А. Информационные технологии и электронное обучение // Высшее образование в России. — 2011. — № 6. — С. 120–126.
2. Бурняшева Л. А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы : метод. пособие. — М. : КноРус, 2021. — 337 с.

3. Бухаркина М. Ю. Использование сетевых технологий в преподавании иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2006. — № 6. — С. 27–31.
4. Воронкова О. Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы. — М. : Феникс, 2019. — 566 с.
5. Грахова С. И. Цифровые учебные тренажеры как средство развития профессиональной компетентности будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. — Ялта : РИО ГПА, 2023. — Вып. 79, ч. 2. — С. 65–68.
6. Гриценко З. А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению. — М. : Академия, 2004. — 250 с.
7. Дьюи Дж. Образование и демократия. — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — 128 с.
8. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. — М. : Академия, 2008. — 192 с.
9. Карандашев С. В. Цифровизация образования: вызовы и перспективы развития начальной школы // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2020. — № 1 (207). — С. 138–143.
10. Лебедев О. Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12.
11. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М. : Академия, 2008. — 272 с.
12. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. — М. : Школа-Пресс, 1994. — 204 с.
13. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический аспект). — М. : ИИО РАО, 2014. — 234 с.
14. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
15. Тихомирова Н. В. Цифровая трансформация образования: возможности и вызовы // Современное образование: содержание, технологии, качество. — 2018. — № 2. — С. 4–7.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) : утв. Приказом М-ва просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.06.2025) // Гарант. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 10.12.2025).
17. Фролова Л. А. Использование современных технологий в образовательном процессе // Начальная школа. — 2008. — № 7. — С. 94–96.
18. Ходжаерова Д. А. Эффективное использование информационных и коммуникационных технологий в обучении начальной школе // Интернаука. — 2020. — № 31 (160). — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43950084> (дата обращения: 10.12.2025).

References

1. Andreev A. A. Information technology and e-learning. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2011, iss. 6, pp. 120–126. (In Russian).
2. Burnyasheva L. A. *Aktivnyye i interaktivnyye metody obucheniya v obrazovatel'nom protsesse vysshey shkoly: metod. posobiye*. [Active and interactive teaching methods in the educational process of higher education: a methodological guide]. Moscow, KnoRus, 2021, 337 p. (In Russian).
3. Bukharkina M. Yu. Using network technologies in teaching a foreign language. *Inostrannyye yazyki v shkole*. [Foreign Languages at School]. 2006, iss. 6, pp. 27–31. (In Russian).
4. Voronkova O. B. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii. Interaktivnyye metody*. [Information technologies in education. Interactive methods]. Moscow, Phoenix, 2019, 566 p. (In Russian).
5. Grakhova S. I. Digital educational simulators as a means of developing the professional competence of future teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr.* [Issues of Modern Pedagogical Education: a collection of research papers]. Yalta, RIO GPA, 2023, iss. 79, pt. 2, pp. 65–68. (In Russian).
6. Gritsenko Z. A. *Detskaya literatura. Metodika priobshcheniya detey k chteniyu*. [Children's literature. Methods of introducing children to reading]. Moscow, Akademiya, 2004, 250 p. (In Russian).
7. Dewey J. *Obrazovaniye i demokratiya*. [Education and Democracy]. Moscow, Pedagogika-Press, 2000, 128 p. (In Russian).
8. Zakharova I. G. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii*. [Information technologies in education]. Moscow, Akademiya, 2008, 192 p. (In Russian).
9. Karandashev S. V. Digitalization of education: challenges and prospects for the development of primary school. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2020, iss. 1 (207), pp. 138–143. (In Russian).
10. Lebedev O. E. Competence-based approach in education. *Shkolnyye tekhnologii*. [School Technologies]. 2004, iss. 5, pp. 3–12. (In Russian).
11. Polat E. S. *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya*. [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya, 2008, 272 p. (In Russian).

12. Robert I. V. *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii*. [Modern information technologies in education]. Moscow, Shkola-Press, 1994, 204 p. (In Russian).
13. Robert I. V. *Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskiy aspekt)*. Theory and methodology of informatization of education (psychological and pedagogical aspect). Moscow, ИО РАО, 2014, 234 p. (In Russian).
14. Selevko G. K. *Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii*. [Modern educational technologies]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 1998, 256 p. (In Russian).
15. Tikhomirova N. V. Digital transformation of education: opportunities and challenges. *Sovremennoye obrazovaniye: sodержaniye, tekhnologii, kachestvo*. [Modern education: content, technologies, quality]. 2018, iss. 2, pp. 4–7. (In Russian).
16. Federal State Educational Standard of primary general education (FSES NOO): approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021, № 286 (as amended on June 18, 2025). *Garant*. [Guarantor]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (accessed: 10.12.2025). (In Russian).
17. Frolova L. A. Use of modern technologies in the educational process. *Nachalnaya shkola*. [Primary School]. 2008, iss. 7, pp. 94–96. (In Russian).
18. Khodjaerova D. A. Effective use of information and communication technologies in primary school teaching. *Internauka*. 2020, iss. 31 (160). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43950084> (accessed: 10.12.2025). (In Russian).

Информация об авторе

Муллахметова Алсу Дамировна — аспирант кафедры педагогики имени З. Т. Шарафутдинова, преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Набережночелнинского государственного педагогического университета.

Information about the author

Mullakhmetova Alsu Damirovna — Postgraduate Student at Z. T. Sharafutdinov Department of Pedagogy and a lecturer in the Department of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education at Naberezhnye Chelny State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 29.10.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 29.10.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Научная статья

УДК 374

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.007

Сущность и основные характеристики самореализации школьников во внеучебной деятельности

Павлов Андрей Викторович

Государственный университет просвещения

Москва, Россия

sap.sat@mail.ru

Гошин Михаил Евгеньевич

Государственный университет просвещения

Москва, Россия

Федеральный научный центр гигиены имени Ф. Ф. Эрисмана

Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей
и благополучия человека

Мытищи, Россия

m.goshin@mail.ru

Аннотация. В контексте национальных целей развития Российской Федерации, провозглашающих реализацию потенциала каждого человека, развитие его талантов и воспитание социально ответственной личности, проблема самореализации школьников приобретает особую актуальность. Несмотря на наличие нормативного определения и широкое использование термина в государственных документах, в научном сообществе нет единого понимания сущности, структуры и механизмов самореализации в школьном возрасте.

Целью данной статьи является систематизация и концептуализация особенностей самореализации школьников на основе междисциплинарного анализа. Исследование построено на теоретическом анализе философской, психологической, педагогической и социологической литературы, посвященной проблеме самореализации. Используются методы компаративного анализа, концептуализации и моделирования. В статье раскрыта эволюция понятия «самореализация», выделены и охарактеризованы пять ключевых научных подходов к его осмыслению (философский, психологический, культурологический, социальный и педагогический). Предложена трехкомпонентная модель процесса самореализации школьника, включающая деятельностный, социальный и субъектный элементы. В рамках психолого-педагогической интерпретации представлена типология личностной реализации (ситуативная/устойчивая, осознанная/неосознанная), а также описаны соответствующие механизмы и условия. Проанализированы практические подходы к поддержке самореализации в образовательных организациях. Показано, что самореализация школьника представляет собой сложный, многокомпонентный процесс опредмечивания сущностных сил личности в деятельности, социальных отношениях и личностной рефлексии. Эффективность педагогического сопровождения этого процесса определяется созданием среды, способствующей реализации разнообразных видов деятельности, поддержкой социальной включенности и целенаправленным формированием субъектной позиции учащегося через организацию рефлексивных ситуаций.

Проведенный анализ создает теоретический фундамент для дальнейших эмпирических исследований и разработки конкретных педагогических технологий.

Ключевые слова: самореализация, школьники, внеучебная деятельность, педагогическое сопровождение, концептуальные подходы, модель самореализации, личностная реализация.

Благодарности. Статья выполнена в рамках внутреннего гранта Государственного университета просвещения (Приказ № Пр-7 от 13.01.2026 г.).

Для цитирования: Павлов А. В., Гошин М. Е. Сущность и основные характеристики самореализации школьников во внеучебной деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 68–81. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.007.

Original article

The essence and key characteristics of school students' self-realization in extracurricular activities

Andrey Viktorovich Pavlov

State University of Education
Moscow, Russia
sap.sat@mail.ru

Mikhail Evgenievich Goshin

State University of Education
Moscow, Russia
Federal Scientific Center of Hygiene named after F. F. Erisman
of Federal Service for supervision in protection of the rights
of consumers and man's wellbeing
Mytishchi, Russia
m.goshin@mail.ru

Abstract. In the context of the national development goals of the Russian Federation, which proclaim the realization of every person's potential, the development of their talents, and the upbringing of a socially responsible individual, the problem of school students' self-realization is of particular relevance. Despite the existence of a normative definition and the widespread use of the term in state documents, there is no unified understanding of the essence, structure, and mechanisms of self-realization at school age in the scientific community.

The purpose of this article is to systematize and conceptualize the features of school students' self-realization based on an interdisciplinary analysis. The research is built on a theoretical analysis of philosophical, psychological, pedagogical, and sociological literature devoted to the problem of self-realization. Methods of comparative analysis, conceptualization, and modeling were used. The article reveals the evolution of the concept of "self-realization," identifies and characterizes five key scientific approaches to its understanding (philosophical, psychological, cultural, social, and pedagogical). A three-component model of the school student's self-realization process is proposed, including activity-based, social, and subjective elements. Within the framework of the psychological-pedagogical interpretation, a typology of personal realization (situational/sustained, conscious/unconscious) is presented, and the corresponding mechanisms and conditions are described. Practical approaches to supporting self-realization in educational organizations are analyzed. It is shown that a school student's self-realization is a complex, multi-component process of objectifying the essential powers of the individual through activity, social relations, and personal reflection. The effectiveness of pedagogical support for this process is determined by creating an environment conducive to the realization of diverse types of activities, supporting social inclusion, and purposefully forming the student's subjective position through the organization of reflective situations. The conducted analysis creates a theoretical foundation for further empirical research and the development of specific pedagogical technologies.

Keywords: self-realization, school students, extracurricular activities, pedagogical support, conceptual approaches, model of self-realization, personal realization.

For citation: Pavlov A. V., Goshin M. E. The essence and key characteristics of school students' self-realization in extracurricular activities // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 68–81. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.007.

Введение. Современная государственная политика Российской Федерации в области образования и молодежной сферы определяет самореализацию личности как ключевой национальный приоритет. Согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года «Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» о национальных целях развития, реализация потенциала каждого человека, развитие талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности входят в перечень стратегических ориентиров. Это находит практическое воплощение в ряде федеральных инициатив, создании профильных площадок и развитии общественно-государственных движений, вовлекающих миллионы школьников.

Несмотря на широкую популярность и активное использование данного понятия в публичном дискурсе, за ним скрывается сложный и многогранный научный феномен, не имеющий сегодня единой теоретической трактовки. Область изучения понятия «самореализация» локализуется на пересечении интересов философии, психологии, социологии, культурологии и педагогики, что порождает множественность дефиниций и концептуальных подходов (Коростылева, 1997; Омельченко, 2017). Отсутствие консенсуса в научном сообществе затрудняет диагностику данного процесса и разработку эффективных педагогических практик его сопровождения (Герасимова, 2018).

Актуальность теоретического осмысления самореализации школьников обусловлена также их собственной потребностью в поиске «поля» для проявления своих способностей и идентичности в быстро меняющемся мире. Ситуация ценностного и профессионального выбора, в которой оказывается современный старшеклассник, требует от него сформированной способности к самоопределению и активному воплощению своих замыслов (Егорычева, 2012). Внеучебная деятельность, обладающая значительным потенциалом добровольности, вариативности и социальной ориентированности, представляет собой ключевой ресурс для этого процесса (Рожков, Иванова, 2020; Гошин, Сорокин, Григорьев, 2024).

Цель исследования — провести теоретический анализ и систематизацию концептуальных особенностей самореализации школьников, выявив ее сущностные характеристики, структурные компоненты и условия осуществления в рамках внеучебной деятельности.

Материалы и методы. Исследование основано на междисциплинарном теоретическом анализе научной литературы. Были изучены работы отечественных и зарубежных авторов, посвященные проблеме самореализации личности. В философском ключе рассматривались труды, трактующие самореализацию как родовое качество человечества и процесс опредмечивания сущностных сил (С. Г. Батищев, Л. П. Бueva, Д. А. Леонтьев). В психологическом аспекте анализировались исследования, связывающие самореализацию с потребностями, деятельностью и ее результатами (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Л. А. Коростылева, А. Маслоу, К. Роджерс). Педагогический ракурс был задан работами, обсуждающими средства, условия и формы развития самореализации (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, А. В. Мудрик, М. И. Рожков, В. В. Сериков, А. В. Хуторской).

Особое внимание уделено современным исследованиям (2019–2024 годы), отражающим актуальные тенденции в понимании самореализации в цифровую эпоху, ее связи с психологическим благополучием и новыми образовательными практиками (Герасимова, 2018; Greenhow, Lewin, 2021; Ryan, Deci, 2019).

Использовались такие методы, как компаративный анализ для выявления общих и специфических черт в различных научных подходах; концептуализация для построения целостного представления о феномене самореализации школьников; моделирование для визуализации структуры и процесса самореализации.

Междисциплинарные подходы к пониманию самореализации. Анализ научной литературы позволяет выделить пять основных подходов к концептуализации самореализации, каждый из которых вносит свой вклад в понимание ее сущности. Современные исследования стремятся к интеграции этих подходов, рассматривая самореализацию как комплексный феномен (Martela, Pessi, 2018).

Философский подход рассматривает самореализацию как качество родового существа и человечества в целом. В этом ключе она понимается как проявление человеком собственной индивидуальности и творение собственной жизни в процессе «опредмечивания сущностных сил личности» (Леонтьев, 1997, с. 158). Д. А. Леонтьев определяет самореализацию именно как процесс опредмечивания, подчеркивая, что ее объективный смысл заключается в непрерывном обмене и взаимном обогащении сущностными силами между индивидами, что является условием поступательного развития человечества (Леонтьев, 1997). Таким образом, в философской оптике самореализация выходит за рамки индивидуального успеха и приобретает характер общечеловеческой миссии. Современные работы в этом ключе акцентируют роль самореализации в контексте поиска смысла жизни и преодоления экзистенциальных вызовов современности (Wong, 2020).

Психологический подход оперирует такими категориями, как «потребность», «деятельность», «развитие», а также «объективные и субъективные результаты этой деятельности». В рамках психологического рассмотрения самореализация часто сближается, но не отождествляется с самоактуализацией. Если самоактуализация — разворачивание личностного потенциала, рост

и развитие личности, происходящие вследствие естественного раскрытия заложенного природой, то самореализация — осуществление в деятельности наличного, сегодняшнего, уже существующего (Маслоу, 2006, с. 112). К. Гольдштейн, которого часто называют автором понятия, понимал под ним активацию внутренних ресурсов организма для реорганизации и восстановления после травмы (Rusu, 2019). А. Маслоу и К. Роджерс видели в стремлении к самореализации/самоактуализации движущую силу функционирования личности (Маслоу, 2006 ; Хьелл, Зиглер, 2006). Л. А. Коростылева акцентирует, что самореализация осуществляется через сотворчество и содеятельность с другими людьми и миром в целом, и выделяет такие ее особенности, как раскрытие потенциала, чувство удовлетворенности и переживание соответствия себя и окружающего мира (Коростылева, 1997, с. 5). В современных психологических исследованиях самореализация все чаще связывается с понятием психологического благополучия (psychological well-being), рассматривается как ключевой компонент экзистенциального счастья и устойчивости личности в условиях неопределенности (Ryan, Deci, 2019 ; Waterman, 2020).

Культурологический подход связывает самореализацию с формированием субъектного опыта постижения культуры, раскрытием творческих способностей и задатков, присущих социальной природе человека. Е. В. Бондаревская, например, отмечает, что ключевая функция воспитателя — оказание помощи ребенку в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей (Бондаревская, 1995, с. 31). В этом контексте самореализация предстает как процесс «врастания» индивида в культуру и одновременного обогащения ее за счет проявления своей уникальности. Современный культурологический ракурс учитывает влияние глобализации и цифровой среды на процессы самореализации, создающие новые «гибридные» пространства для самовыражения (Ito, Soep, Kligler-Vilenchik [et al.], 2020).

Социальный подход фокусируется на путях и способах самореализации личности в обществе, в конкретной социальной структуре. Обсуждается проблема соотношения реализации человеком своих потенциальных возможностей и ценностных оснований этой реализации. А. В. Мудрик включает самореализацию в определение воспитания как одного из процессов становления «силы Я» наряду с социальной адаптацией и ценностной ориентацией (Мудрик, 2011, с. 89). Социальный ракурс позволяет рассматривать самореализацию как способ вклада в общество и обретения в нем своего статуса и позиции. В современных исследованиях подчеркивается роль социального капитала, инклюзивной среды и общественного признания как факторов, способствующих или препятствующих самореализации (Putnam, 2020).

Педагогический подход обсуждает средства, условия, формы и методы, способствующие развитию самореализации, а также их психологические основания. В педагогике самореализация рассматривается как одна из основных идей личностно-ориентированного обучения (Бондаревская, 1995 ; Сериков, 1999 ; Якиманская, 1996, 2000), как главная цель в организации эвристического обучения (Хуторской, 2003), как один из механизмов развития и саморазвития человека (Газман, 2002 ; Крылова, 2002 ; Бондаревская, 1995, 2000 ; Сериков, 1999). В. В. Сериков считает, что создание личностно-ориентированных ситуаций (учебных, познавательных, жизненных) в процессе обучения требует от ученика проявления личностных функций, когда он сам находит проблему, противоречие, выражает несогласие с какими-либо утверждениями, находит причину и источник своей ошибки, ищет собственное толкование явления, что является актом самореализации (Сериков, 1999). Современная педагогическая мысль актуализирует вопросы педагогического сопровождения самореализации, подчеркивая важность создания развивающей образовательной среды, тьюторской поддержки и использования ресурсов внеучебной деятельности (Рожков, Иванова, 2020).

Рассмотренная междисциплинарная палитра взглядов позволяет охарактеризовать самореализацию школьника как активный процесс поиска и осуществления личностью своей индивидуальной и социальной значимости через опредмечивание сущностных сил в разнообразных видах деятельности, общении и рефлексии, приводящий к личностному росту и ощущению осмысленности и удовлетворенности.

Фокус исследовательской оптики направлен на образовательную среду, выходящую за пределы формализованной траектории, задаваемой классно-урочной системой. Внеучебная деятельность рассматривается как особое поле самореализации, где наиболее отчетливо проявляются субъектность и агентность школьника (Гошин, Сорокин, Григорьев, 2024) — ключевые предпосылки активного поиска и воплощения им своей индивидуальной и социальной значимости.

Под внеучебной деятельностью в нашей статье понимается организованная образовательная активность, не входящая в обязательную учебную программу по школьным предметам. К ней относятся, в частности, научно-исследовательская работа, художественное и музыкальное творчество, спортивная деятельность, волонтерство, реализация социальных и патриотических инициатив, участие в конкурсах, олимпиадах, а также занятия в кружках, секциях и клубах.

Акцент на субъектность определяет методологическую установку исследования: школьник рассматривается не как пассивный объект педагогического воздействия, а как субъект деятельности и социальных отношений, вовлеченный в процесс самоопределения. Такой субъект обладает волей, собственным видением и критериальной базой, позволяющими ему осуществлять осознанный и свободный выбор направлений своего развития в рамках доступных социальных и институциональных условий.

В рамках теоретического анализа самореализация школьников рассматривается на трех взаимосвязанных уровнях — личностном, организационном и институциональном. Каждый из этих уровней выполняет специфические функции в отношении общих процессов самореализации и задает определенные условия: с одной стороны — ресурсы и возможности, способствующие ее успешному осуществлению, с другой — барьеры и ограничения, препятствующие ей.

Системная модель самореализации школьника. На основе теоретического анализа нами предлагается системная модель процесса самореализации школьника, которая включает три взаимосвязанных элемента: деятельность, социальность и субъектность. Данная модель позволяет перейти от абстрактных определений к конкретным параметрам анализа и педагогического сопровождения (Кудинов, Крупнов, 2008).

Деятельность (предмет) — реализация в предмете (дело, продукт, результат). Этот элемент отражает предметно-практическую сторону самореализации. Школьник проявляет и развивает свои способности через создание конкретного продукта (проекта, исследования, художественного произведения, спортивного достижения). Ключевыми показателями являются разнообразие доступных видов деятельности, их привлекательность для ученика, возможность выбора и достижение осязаемого результата. В современном контексте «деятельность» включает и цифровые форматы творчества и проектирования, что расширяет поле для самореализации (Greenhow, Lewin, 2021).

Социальность (сообщество, отношения) — реализация в отношениях, группе (изменение роли, статуса, позиции). Самореализация невозможна вне социального контекста. Через взаимодействие со сверстниками и взрослыми в коллективе, сообществе или группе школьник удовлетворяет потребность в признании, принадлежности, общении и поддержке. Он осваивает новые социальные роли (лидер, организатор, эксперт), учится выстраивать отношения и влиять на других. Этот элемент характеризуется наличием поддерживающей и психологически безопасной образовательной среды (Баева, Гаязова, Кондакова, Лактионова, 2020), возможностями для конструктивной обратной связи и признания достижений. Исследования показывают, что именно чувство социальной связанности является одним из сильнейших предикторов успешной самореализации (Baumeister, Leary, 2017).

Субъектность (личность) — способность к рефлексии, формированию собственного отношения и оценки, персонализации условий и результатов. Это ядро процесса самореализации, его внутренний план. Происходит осмысление своей деятельности, ее соотнесение с личными целями, ценностями и смыслами. Формируются такие качества, как самостоятельность, ответственность, самоуважение, проактивность. Ключевыми процессами на этом уровне являются целеполагание, самодетерминация, рефлексия и оценка личностных изменений. Развитие субъектности напрямую связано с формированием личностных ресурсов преодоления трудностей и психологического благополучия (Ryan, Deci, 2019).

Рассмотренная триада представляет собой не сумму отдельных компонентов, а целостную систему, где каждый элемент взаимно обуславливает и усиливает другие. Так, успешная деятельность укрепляет социальный статус, что, в свою очередь, позитивно влияет на самооценку и субъектное ощущение компетентности. И наоборот, сформированная субъектность позволяет ставить амбициозные цели и активно включаться в деятельность и социальные взаимодействия.

Каждый элемент процесса самореализации раскрывается в трех модусах системной модели — ожидания, условия и результаты преобразований, что позволяет выявить динамику происходящего и сравнить стартовые и итоговые характеристики процесса самореализации и их показатели (табл. 1). Ожидания демонстрируют потребности и намерения участников процесса, которые затем воплощаются в виде предлагаемых условий и достигнутых результатов.

Системная модель процесса самореализации школьников во внеучебной деятельности

Ожидания		
<i>Элементы</i>	<i>Характеристики</i>	<i>Показатели</i>
Деятельность	Развитие	Удовлетворение в рамках деятельности организации / межорганизационных взаимодействий / личных инициатив, в том числе: – обучение новому, – развитие, приобретение желаемых компетенций
	Осведомленность о возможностях деятельности	Источники/каналы получения информации. Оценка их эффективности
	Ожидаемые возможности для деятельности (развития компетентности)	– Образовательные практики внеучебной деятельности (по направлениям, по уровню «углубления»), – общественно значимая деятельность, социальные инициативы, – ученическое самоуправление – другие ожидаемые/интересующие возможности
Социальность	Ожидаемые возможности коммуникации	Желаемые коммуникации: запрос и его удовлетворение в рамках деятельности организации / межорганизационных взаимодействий / личных инициатив, в том числе: – межличностные взаимодействия (их стиль, форматы и пр.), – потребность в обратной связи, – участие в сообществах, коллективных форматах, – возможности для лидерства
Субъектность	Ожидаемые возможности самодетерминации	Желаемые условия для определения собственных целей и путей их достижения (самостоятельности, самоорганизации)
	Целевые установки	Целеполагание (деятельность к цели) Ориентация на достижение успеха / избегание неудачи
Условия		
<i>Элементы</i>	<i>Характеристики</i>	<i>Показатели</i>
Деятельность	Общий спектр возможностей	Образовательные программы / другие активности, в том числе интеллектуальные, спортивные, художественные (количество, в соотношении к учащимся) Вариативность/разнофункциональность предложений (от досуга и рекреации до предпрофессиональных проб): – базовые образовательные практики, – дополнительные форматы (лидерские программы, клубные форматы, досуговые, социокультурные практики, предпрофессиональные проекты и программы), включая реализуемые на надорганизационном уровне (вовлеченности в федеральные, региональные и другие инициативы и проекты)
	Образовательные программы	Образовательная деятельность разной сложности (профильные классы, углубленные программы, ознакомительные курсы, возможность смены, величина «углубления»)
	Общественно значимая деятельность, социальное творчество	Практики волонтерства Социальные проекты
	Ученическое самоуправление	Формы участия Характер участия (формальность/реальность, ответственность, значимость)
	Характер деятельности	Структурированность деятельности. Индивидуализация, возможности индивидуальной работы / групповая, коллективная деятельность (их соотношение, приоритетность). Регулярность (системность) / эпизодичность (ситуативность) деятельности
	Технологии и форматы работы	Наличие или реальное использование разных форматов и технологий для реализации деятельности (проектная деятельность и пр.)
	Оценка деятельности	Удовлетворенность своей деятельностью (как процессом). Удовлетворенность своей деятельностью в организации / деятельностью организации в целом

<i>Элементы</i>	<i>Характеристики</i>	<i>Показатели</i>
Социальность	Сообщества, группы, коллективы	Количество, структура, характеристики (формальные или неформальные, реальные или номинальные)
	Взаимодействие со средой	Готовность к выходу из трудных ситуаций Адаптируемость или сопротивление среде, преобразование среды или деструктивное разрушение
	Межличностные взаимодействия	Стиль взаимодействий и руководства. Взаимоотношения со сверстниками и разновозрастное взаимодействие. Иерархичность, фиксация статусов, знаков отличия и внешнего позиционирования, возможности изменений позиций и статусов. Кооперативность, состязательность, их соотношение. Наличие условий и возможностей свободного или структурированного общения
	Обратная связь	Наличие и формы обратной связи для разных возрастов (взрослые, сверстники), ее эффективность. Взаимооценивание
	Лидерство, влияние	Условия, возможности для лидерского поведения, влияния на нормы, задачи и установки сообщества. Признание инициативы, предложений
	Помощь, поддержка, стимулирование	Наличие психолога, тьютора, советника и др. (доступность работы с ними, регулярность)
Субъектность	Возможности самодетерминации	Условия и возможности для самостоятельности, самоорганизации. Готовность к самостоятельным решениям, контролю своего поведения и волевой регуляции
	Персонализация и индивидуализация	Условия и возможности для автономии, индивидуального или коллективного действия
	Осмысление, рефлексия	Условия и возможности для осмысления, рефлексии реализуемой деятельности (личностью, сообществами)
Результаты		
<i>Элементы</i>	<i>Характеристики</i>	<i>Показатели</i>
Деятельность	Формирование общих компетенций (1)	Приобретенные учебно-познавательные навыки/компетенции, в том числе: – информационные (поиск, извлечение, обработка, анализ информации), – проектные (постановка цели, планирование, управление реализацией), – инновационные (креативность, предпринимательство, способность ориентироваться в неопределенных условиях). Возможности их применения, польза (прожеktivность)
	Реализация деятельности	Предпринятые пробы (выбор, количество). Опыт участия в конкурсах и состязаниях
	Продукты деятельности	Наличие реализованных продуктов (проектов, инициатив, идей, замыслов). Возможности их применения, польза (прожеktivность)
	Результаты деятельности	Зафиксированные достижения (победы в конкурсах и состязаниях)
	Барьеры реализации деятельности	Факторы, помешавшие достичь ожидаемых результатов деятельности (информационный, территориальный, экономический, социокультурный и др.)
	Оценка результатов деятельности	Удовлетворенность результатами своей деятельности / жизнью в целом. Удовлетворенность результатами своей деятельности в организации
Социальность	Формирование общих компетенций (2)	Приобретение коммуникационных компетенций. Эффективность межличностных коммуникаций (наличие значимых отношений, обуславливающих самореализацию)
	Вхождение в сообщество	Вхождение в социальные группы, удовлетворенность причастностью (формальность/неформальность, статичность/динамичность)

<i>Элементы</i>	<i>Характеристики</i>	<i>Показатели</i>
Социальность	Формирование общих компетенций (2)	Приобретение коммуникационных компетенций. Эффективность межличностных коммуникаций (наличие значимых отношений, обуславливающих самореализацию)
	Вхождение в сообщество	Вхождение в социальные группы, удовлетворенность причастностью (формальность/неформальность, статичность/динамичность)
	Значимость коммуникаций	Значимость других / наличие поддержки. Значимость для других / признания. Расширение связей (нетворкинг)
	Состоявшиеся роли и статусы	Количество освоенных ролей и достигнутых статусов (их характер, иерархичность, разнообразие, соотношение)
	Оценка социальной самореализации	Удовлетворенность от отношений, обуславливающих самореализацию
	Коммуникации	Широта и интенсивность коммуникаций (в динамике). Развитие коммуникационных компетенций (умение находить и использовать нужные связи, договариваться и пр.)
	Развитие эмоционального интеллекта	Саморегуляция, самоподдержка. Эмоциональная стабильность. Эмоциональное развитие
	Взаимодействие с другими	Потребность в значимых отношениях, поддержке. Оказание поддержки. Лидерство, реализация контроля
Субъектность	Формирование общих компетенций (3)	Формирование ценностно-смысловых компетенций (сформированность системы ценностей, мотивов, интересов; способность выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения). Формирование компетенций личной эффективности (саморегуляция, самоподдержка, самоменеджмент, в том числе управление временем, постановкой и реализацией задач)
	Устремленность в будущее, осознание своих возможностей	Готовность к новым вызовам. Масштаб возможных задач
	Оценка личностных изменений	Достижение целей самореализации. Рост самооценки, удовлетворенность в восприятии себя
	Локализация механизмов регуляции	Локус контроля (экстернальный или интернальный). Ориентация на мастерство (внутренний стандарт) или демонстрацию результата (внешний или нормативный стандарт)
	Проактивность	Самодетерминация, готовность к самостоятельным решениям, контролю своего поведения и волевой регуляции. Автономность, независимость
	Локализация механизмов регуляции	Локус контроля (экстернальный или интернальный). Ориентация на мастерство (внутренний стандарт), демонстрацию результата (внешний или нормативный стандарт)

Кроме того, уровень самореализации школьников определяется институциональными условиями и возможностями, то есть теми мерами, которые предпринимаются на государственном и региональном уровнях для того, чтобы предоставить школьникам возможности для раскрытия личности и ее потенциала, повышения и демонстрации мастерства, признания. Речь идет об общесредовых характеристиках, которые задают вектор общего развития, инкорпорируются организациями и реализуются посредством механизмов изоморфизации.

Психолого-педагогическая интерпретация: виды и механизмы личностной реализации. Актуализация потребностей самореализации связана со средой, в которой находится индивид. При этом происходящие события различаются индивидом в зависимости от того, насколько они являются или воспринимаются им как:

- информирующие (предоставляют свободу выбора и дают необходимую информацию, в том числе предполагают положительную обратную связь);
- контролирующие (принуждают думать, чувствовать или вести себя определенным образом);
- амотивирующие (мешают достичь целей, не удовлетворяя ни одной из потребностей).

Теория достижений целевых ориентаций Э. Эллиота позволяет охарактеризовать целевые установки самореализации как стандарты определения (измерения) компетентности и включает внутренний (мастерство) и нормативный (демонстрация результата) стандарты.

Мастерство — целевая ориентация, которая свидетельствует о стремлении получить новые знания, а также развить личностные качества и навыки. Целевая ориентация на демонстрацию результата — стремление продемонстрировать свои навыки и знания, получить от других желаемую оценку своих компетенций или избежать негативных оценок.

Предлагаемый подход позволяет определить целевые установки на ту или иную деятельность школьников и охарактеризовать их вовлеченность в рамках дихотомии «мастерство или демонстрация результата» (по сути, это ответ на вопрос, что является более приоритетным — «быть или казаться»), а также определить, насколько их деятельность направлена на достижение результатов или избегание неудачи. Таким образом, важными будут являться локализация регуляции (мотивации) деятельности; причины, побуждающие к деятельности; цели, на достижение которых направлена деятельность.

Для операционализации понятия самореализации в образовательном поле продуктивным представляется подход С. Д. Полякова, который предлагает рассматривать ее через призму личностной реализации (Поляков, 1996). Согласно его концепции, основаниями для проявления личности являются наличие соответствующих потребностей и умений, сформированность волевых черт характера и осознанность в понимании себя.

Проявления личности — воплощение умений, характера, потребностей в деятельности и общении. Сам процесс воплощения включает три стадии: значимость элементов ситуации (отражение потребностей), траты физических и психических сил, удовлетворенность от своей активности. На основе критериев осознанности и устойчивости С. Д. Поляков выделяет четыре вида личностной реализации, которые можно представить в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Виды личностной реализации (по С. Д. Полякову)

Критерии	Неосознанная реализация	Осознанная реализация
Ситуативная	<i>Неосознанная-Ситуативная (НС)</i> Деятельность привлекательна, но смысл и цель не понятны или понимаемы слабо	<i>Осознанная-Ситуативная (ОС)</i> Деятельность привлекательна, есть понимание смысла и цели, но без соотнесения с личными целями
Относительно устойчивая	<i>Неосознанная-Устойчивая (НУ)</i> Устойчивый интерес к деятельности и общению, но без глубокого осознания личных смыслов	<i>Осознанная-Устойчивая (ОУ) = самореализация</i> Деятельность привлекательна, есть понимание ее смысла и цели и их соотнесение с личными целями и смыслами

Комментарии к типологии.

НС. Школьник с энтузиазмом начинает рисовать картину, но бросает, если нет нужных красок, не отдавая себе отчета в причинах.

ОС. Школьник понимает, что участие в волонтерской акции — это помощь нуждающимся, но не задумывается, зачем это нужно лично ему.

НУ. Ученик регулярно и с интересом ходит в спортивную секцию, получает удовольствие от процесса и общения, но не рефлексировать, как это связано с его жизненными планами.

ОУ (самореализация). Старшеклассник занимается исследовательской работой по экологии, потому что понимает ее социальную значимость и осознает, что это соответствует его личным ценностям и профессиональным устремлениям. Он готов преодолевать трудности, так как видит в этом свой осознанный выбор.

Переход от ситуативных и неосознанных форм к осознанной и устойчивой самореализации является ключевой задачей педагогического сопровождения.

Следовательно, на основе этой концептуальной характеристики, могут быть выделены механизмы и психолого-педагогические условия самореализации школьников (табл. 3).

Механизмы и психолого-педагогические условия

Виды	Механизмы	Психолого-педагогические условия
Неосознанная- Ситуативная (НС)	Эмоциональная привлекательность элементов деятельности, общения, отношений	Создание внешней привлекательности ситуации, ситуативного интереса к ее элементам
Неосознанная- Устойчивая (НУ)	Эмоциональная привлекательность и значимость данной деятельности и общения	Создание привлекательности и значимости деятельности и общения с поддержкой устойчивого интереса
Осознанная- Ситуативная (ОС)	Эмоциональная привлекательность элементов, осознание элементов деятельности, общения	Создание внешней привлекательности ситуации + побуждение к осознанию элементов (организованная рефлексия)
Осознанная- Устойчивая (ОУ)	Эмоциональная привлекательность и значимость данной деятельности, осознание личностных смыслов	Создание привлекательности и значимости деятельности + побуждение к осознанию личностных смыслов (рефлексия значимости для школьника)

Таким образом, инструментарий педагога, направленный на поддержку самореализации, должен включать как создание эмоционально привлекательной и значимой деятельности, так и организацию систематической рефлексии, помогающей школьнику переводить внешние смыслы во внутренний план и соотносить их со своими жизненными целями (Щедровицкий, 1993).

Практические подходы к поддержке самореализации в образовательных организациях. Теоретический анализ и предложенная модель позволяют выделить и охарактеризовать существующие в практике российского образования подходы к созданию условий для самореализации школьников. Эти подходы, как правило, комплексно задействуют выделенные элементы модели (деятельность, социальность, субъектность), но с разными акцентами.

1. Воспитательная работа. Возвращение категории «воспитание» в образовательные организации и разработка программ воспитания сделали самореализацию одним из их целевых ориентиров. Деятельностное поле включает общешкольные дела, волонтерство, проектную деятельность, самоуправление. Социальное поле составляют коллектив класса, группы, доброжелательные отношения, взаимодействие «классный руководитель — обучающийся». Современные модели воспитания акцентируют создание ситуаций совместности и диалога как основы для личностной самореализации (Селиванова, Степанов, 2020).

2. Вариативные модели устройства школьной жизни (например, «Школа полного дня», «Школа самоопределения» и др.). Нацелены на создание комплексных условий в рамках одной организации. Деятельностное поле составляет широкий спектр вариативной учебной и внеучебной деятельности, социальные и профессиональные пробы. Социальное поле определяют разнообразные учебные и внеучебные группы с возможностью выбора и смены ролей (школьный театр, музей, пресс-центр и др.). Эффективность таких моделей связывается с предоставлением школьникам «поля выбора и ответственности» (Ясвин, 2021).

3. Индивидуализация образовательного процесса (индивидуальные учебные планы, образовательные маршруты, тьюторская поддержка). Подход напрямую работает с субъектностью школьника, позволяя ему выстраивать траекторию в соответствии с собственными потребностями, интересами и задатками. Тьюторское сопровождение направлено на помощь в осознании целей и ресурсов, что соответствует механизму перехода к осознанной самореализации (Ковалева, 2019).

4. Система для проявления достижений и способностей (конкурсы, олимпиады, соревнования). Предоставляет деятельностное поле для демонстрации достижений и соревнования, а социальное поле — особые ситуации публичного признания и общения. Современный тренд характеризуется развитием системы мероприятий, направленных не только на выявление лучших, но и на поддержку индивидуального прогресса каждого участника (Селиванова, Степанов, 2020 ; Ясвин, 2021).

5. Детская самодетельность (кружки, секции, студии, научные сообщества). Классический подход, создающий деятельностное поле для реализации способностей в избранном профиле и социальное поле для общения по интересам. В современной практике акцент смещается на проектную деятельность внутри таких объединений, что усиливает компонент осознанности (Рожков, Иванова, 2020).

6. Детские общественные объединения (например, РДДМ, Юнармия и др.). Основой является социальное поле, предполагающее создание групповых условий для самоорганизации и реализации социально значимых инициатив (Васильева, Микляева, 2024), что одновременно формирует и деятельностное поле, включающее различные социальные проекты, самоуправление. Исследования подтверждают, что участие в детских объединениях способствует развитию социальной компетентности и лидерского потенциала, ключевых для самореализации (Рожков, Иванова, 2020).

Данные подходы не являются взаимоисключающими и часто сосуществуют в единой образовательной среде, создавая многослойное и разнонаправленное пространство возможностей для самореализации каждого школьника.

Выводы и перспективы исследования. Проведенный теоретический анализ позволил выявить концептуальные особенности самореализации школьников как сложного, многомерного феномена, находящегося на стыке различных научных дисциплин. Было показано, что эволюция этого понятия от философской абстракции до конкретно-прикладного психолого-педагогического уровня позволяет рассматривать его в качестве центрального элемента современной образовательной парадигмы, ориентированной на развитие личности.

В качестве интегральной модели был предложен трехкомпонентный конструкт, включающий деятельностный, социальный и субъектный элементы, находящиеся в неразрывном единстве и взаимовлиянии. Деятельность предоставляет предметное поле для приложения сил, социальность — контекст признания и принадлежности, а субъектность — внутренний стержень осмысленности и ответственности. Операционализации процесса самореализации способствует типология личностной реализации, предложенная С. Д. Поляковым. Она разводит понятия ситуативности/устойчивости и осознанности/неосознанности, определяя собственно самореализацию как осознанную и относительно устойчивую форму.

Практическим следствием проведенного концептуального анализа является необходимость выстраивания педагогического сопровождения самореализации как комплексной деятельности, направленной одновременно на три ключевые цели:

- 1) наращивание разнообразия деятельностей, обеспечивающих широкий спектр проб и выбора для школьников, включая цифровые и сетевые форматы;
- 2) создание и поддержку детско-взрослых общностей, в которых культивируются доброжелательные, поддерживающие отношения и практики совместного принятия решений;
- 3) организацию рефлексивных ситуаций, побуждающих школьников к осознанию личностных смыслов своей деятельности, собственных целей и путей их достижения.

Таким образом, самореализация школьника предстает не как спонтанный процесс, а как результат целенаправленно выстроенных условий образовательной среды. Она предоставляет возможности, поддерживает социальные связи и стимулирует личностную рефлексию. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую верификацию предложенной модели и разработку на ее основе диагностического инструментария и конкретных педагогических технологий, учитывающих как традиционные, так и новые (включая созданные в цифровую эпоху) формы самореализации.

Список источников

1. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 6. — С. 5–18. — DOI: 10.17759/pse.2020250601.
2. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика школьная. — 1995. — № 4. — С. 44–53.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д: Ростов. пед. ун-т, 2000. — 352 с.
4. Васильева С. В., Микляева А. В. Социально-психологические предпосылки конструктивного патриотизма подростков и молодежи: систематический обзор эмпирических исследований // Science for Education Today. — 2024. — Т. 14, № 1. — С. 55–79.
5. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М.: МИРОС, 2002. — 296 с.
6. Герасимова К. Г. Как измерить коэффициент полезного действия человека: опыт конструирования комплексного социологического показателя степени самореализованности личности // Мониторинг общественного мнения. Экономические и социальные перемены. — 2018. — № 4. — С. 81–96. — DOI: 10.14515/monitoring.2018.4.05.

7. Гошин М. Е., Сорокин П. С., Григорьев Д. С. Основные факторы агентности школьников: эмпирический анализ // Социологические исследования. — 2024. — № 3. — С. 106–121. — DOI: 10.31857/S013216250029093-1.
8. Егорычева И. Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М. : Моск. психол.-соц. ун-т, 2012. — 51 с.
9. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. — М. : Просвещение, 2019. — 160 с.
10. Коростылева Л. А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. — С. 3–19.
11. Крылова Н. Б. Формирование культуры личности как содержание образования // Новые ценности образования: культуросообразная школа. — М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 2002. — Вып. 11. — С. 85–91.
12. Кудинов С. И., Крупнов А. И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2008. — № 1. — С. 28–36.
13. Леонтьев Д. А., Щур В. Г. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 1997. — С. 156–176.
14. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб. : Питер, 2006. — 352 с.
15. Мудрик А. В. Социализация человека. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ун-т : Модэк, 2011. — 624 с.
16. Омельченко Е. А. Сущностная характеристика понятия «самореализация» в научной литературе // Инновации в науке и образовании : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. — 2017. — С. 63–96.
17. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. Опыт популярной монографии. — М. : Новая школа, 1996. — 160 с.
18. Рожков М. И., Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития школьников // Педагогика. — 2020. — Т. 84, № 8. — С. 63–72.
19. Селиванова Н. Л., Степанов П. В. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. — М. : Просвещение, 2020. — 128 с.
20. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М. : Логос, 1999. — 272 с.
21. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М. : Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
22. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб. : Питер, 2006. — 607 с.
23. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. — М. : Педагогика, 1993. — 154 с.
24. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.
25. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.
26. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М. : Смысл, 2021. — 365 с.
27. Baumeister R. F., Leary M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // *Interpersonal Development*. — Routledge, 2017. — Pp. 57–89. — DOI: 10.4324/9781351153683-3.
28. Greenhow C., Lewin C. Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning // *The SAGE Handbook of Learning and Digital Technologies*. — L. : SAGE Publications Ltd, 2021. — Pp. 422–438. — DOI: 10.4135/9781529716627.n25.
29. Ito M., Soep E., Kligler-Vilenchik N. [et al.]. It's complicated: The social lives of networked teens. — New Haven : Yale University Press, 2020. — DOI: 10.12987/9780300218879.
30. Martela F., Pessi A. B. Significant work is about self-realization and broader purpose: defining the key dimensions of meaningful work // *Frontiers in Psychology*. — 2018. — Vol. 9. — P. 363. — DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00363.
31. Putnam R. D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. — N. Y. : Simon and Schuster, 2020. — 541 p.
32. Rusu M. The process of self-realization — From the humanist psychology perspective // *Psychology*. — 2019. — Vol. 10 (8). — Pp. 1095–1115. — DOI: 10.4236/psych.2019.108071.
33. Ryan R. M., Deci E. L. Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory // *Advances in Motivation Science*. — Elsevier, 2019. — Vol. 6. — Pp. 111–156. — DOI: 10.1016/bs.adms.2019.01.001.
34. Waterman A. S. Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective // *The Social Foundations of Emotion*. — American Psychological Association, 2020. — Pp. 153–168. — DOI: 10.1037/0000143-008.
35. Wong P. T. Existential positive psychology and integrative meaning therapy // *International Review of Psychiatry*. — 2020. — Vol. 32, iss. 7-8. — Pp. 565–578. — DOI: 10.1080/09540261.2020.1814703.

References

1. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V., Laktionova E. B. Psychological security of the individual and values of adolescents and young adults. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological Science and Education]. 2020, vol. 25, iss. 6, pp. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2020250601. (In Russian).
2. Bondarevskaya E. V. Value foundations of personality-oriented education. *Pedagogika shkolnaya*. [School Pedagogy]. 1995, iss. 4, pp. 44–53. (In Russian).
3. Bondarevskaya E. V. *Teoriya i praktika lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya*. [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-on-Don, Rostov Pedagogical University, 2000, 352 p. (In Russian).
4. Vasilyeva S. V., Miklyaeva A. V. Socio-psychological prerequisites for constructive patriotism of adolescents and young people: a systematic review of empirical studies. *Science for Education Today*. 2024, vol. 14, iss. 1, pp. 55–79. (In Russian).
5. Gazman O. S. *Neklassicheskoye vospitaniye. Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody*. [Non-classical education. From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom]. Moscow, MIROS, 2002, 296 p. (In Russian).
6. Gerasimova K. G. How to measure human efficiency: the experience of constructing a comprehensive sociological indicator of the degree of individual self-realization. *Monitoring obshchestvennogo mneniya. Ekonomicheskiye i sotsialnyye peremeny*. [Monitoring of public opinion. Economic and social changes]. 2018, iss. 4, pp. 81-96. DOI: 10.14515/monitoring.2018.4.05. (In Russian).
7. Goshin M. E., Sorokin P. S., Grigoriev D. S. The main factors of schoolchildren’s agency: an empirical analysis. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. [Sociological Studies]. 2024, iss. 3, pp. 106–121. DOI: 10.31857/S013216250029093-1. (In Russian).
8. Egorycheva I. D. *Genezis samorealizatsii kak osobogo tipa deyatelnosti i rol podrostkovogo vozrasta v yeye razviti: avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk*. [Genesis of self-realization as a special type of activity and the role of adolescence in its development: abstract of dissertation ... of Doctor of Psychology]. Moscow, Moscow Psychological-Social University, 2012, 51 p. (In Russian).
9. Kovaleva T. M. *Osnovy tyutorskogo soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii*. [Fundamentals of tutoring support in general education]. Moscow, Prosveshchenie, 2019, 160 p. (In Russian).
10. Korostyleva L. A. Problems of personal self-realization in the system of human sciences. *Psikhologicheskiye problemy samorealizatsii lichnosti*. [Psychological problems of personal self-realization]. St. Petersburg, St. Petersburg University Publ., 1997, pp. 3–19. (In Russian).
11. Krylova N. B. Formation of personal culture as the content of education. *Novyye tsennosti obrazovaniya: kul'turosoobraznaya shkola*. [New values of education: a culture-conforming school]. Moscow, Institute of Pedagogical Innovations, Russian Academy of Education, 2002, iss. 11, pp. 85–91. (In Russian).
12. Kudinov S. I., Krupnov A. I. A systems model of personal self-realization. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika*. [Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy]. 2008, iss. 1, pp. 28–36. (In Russian).
13. Leontiev D. A., Shchur V. G. Self-realization and essential human powers. *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoy psikhologii. Pod red. D. A. Leontyeva*. [Psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology. Ed. by D. A. Leontiev]. Moscow, Smysl, 1997, pp. 156–176. (In Russian).
14. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost*. [Motivation and personality]. St. Petersburg, Piter, 2006, 352 p. (In Russian).
15. Mudrik A. V. *Sotsializatsiya cheloveka*. [Man’s socialization. Moscow, Voronezh, Moscow Psychological-Social University, Modek, 2011, 624 p. (In Russian).
16. Omelchenko E. A. Essential characteristics of the concept of “self-realization” in scientific literature. *Innovatsii v nauke i obrazovanii: materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Innovations in science and education: proceedings of 5th All-Russian Scientific and Practical Conference]. 2017, pp. 63–96. (In Russian).
17. Polyakov S. D. *Psikhopedagogika vospitaniya. Opyt populyarnoy monografii*. [Psychopedagogy of education. A popular monograph]. Moscow, Novaya Shkola, 1996, 160 p. (In Russian).
18. Rozhkov M. I., Ivanova I. V. Reflexive-value approach to pedagogical support for schoolchildren’s self-development. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2020, vol. 84, iss. 8, pp. 63–72. (In Russian).
19. Selivanova N. L., Stepanov P. V. *Vospitaniye v sovremennoy shkole: ot programmy k deystviyam*. [Education in the Modern School: From Program to Action. Moscow: Prosveshchenie, 2020. 128 p. (In Russian).
20. Serikov V. V. *Obrazovaniye i lichnost. Teoriya i praktika proyektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. [Education and personality: theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow, Logos, 1999, 272 p. (In Russian).
21. Khutorskoy A. V. *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya*. [Didactic heuristics: theory and technology of creative learning]. Moscow, Moscow State University Press, 2003, 416 p. (In Russian).
22. Hjelle L., Ziegler, D. *Teorii lichnosti*. [Personality Theories]. St. Petersburg, Piter, 2006, 607 p. (In Russian).

23. Shchedrovitsky P. G. *Ocherki po filosofii obrazovaniya*. [Essays on philosophy of education]. Moscow, Pedagogika, 1993, 154 p. (In Russian).
24. Yakimanskaya, I. S. *Lichnostno-oriyentirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole*. [Student-centered learning in the modern school]. Moscow, Sentyabr, 1996, 96 p. (In Russian).
25. Yakimanskaya I. S. *Tekhnologiya lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya*. [Technology of Student-Centered Education]. Moscow, Sentyabr, 2000, 176 p. (In Russian).
26. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu*. [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl, 2021, 365 p. (In Russian).
27. Baumeister R. F., Leary M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal Development*. Routledge, 2017, pp. 57–89. DOI: 10.4324/9781351153683-3.
28. Greenhow C., Lewin C. Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *The SAGE Handbook of Learning and Digital Technologies*. L., SAGE Publications Ltd, 2021, pp. 422–438. DOI: 10.4135/9781529716627.n25.
29. Ito M., Soep E., Kligler-Vilenchik N., et al. *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, Yale University Press, 2020. DOI: 10.12987/9780300218879.
30. Martela F., Pessi A. B. Significant work is about self-realization and broader purpose: defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology*. 2018, vol. 9, pp. 363. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00363.
31. Putnam R. D. *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. N. Y., Simon and Schuster, 2020, 541 p.
32. Rusu M. The process of self-realization — From the humanist psychology perspective. *Psychology*. 2019, vol. 10 (8), pp. 1095–1115. DOI: 10.4236/psych.2019.108071.
33. Ryan R. M., Deci E. L. Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in Motivation Science*. Elsevier, 2019, vol. 6, pp. 111–156. DOI: 10.1016/bs.adms.2019.01.001.
34. Waterman A. S. Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Social Foundations of Emotion*. American Psychological Association, 2020, pp. 153–168. DOI: 10.1037/0000143-008.
35. Wong P. T. Existential positive psychology and integrative meaning therapy. *International Review of Psychiatry*. 2020, vol. 32, iss. 7-8, pp. 565–578. DOI: 10.1080/09540261.2020.1814703.

Информация об авторах

Павлов Андрей Викторович — кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой непрерывного образования Государственного университета просвещения.

Гошин Михаил Евгеньевич — кандидат химических наук, старший научный сотрудник кафедры непрерывного образования Государственного университета просвещения, старший научный сотрудник отдела анализа риска здоровью населения Федерального научного центра гигиены имени Ф. Ф. Эрисмана Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека.

Information about the authors

Pavlov Andrey Viktorovich — Candidate of Pedagogy, Head of the Department of Continuous Education, State University of Education.

Goshin Mikhail Evgenievich — Candidate of Chemistry, Senior Researcher, Department of Continuing Education, State University of Education; Senior Researcher, Department of Public Health Risk Analysis, Federal Scientific Center of Hygiene named after F. F. Erisman of the Federal Service for Supervision in Protection of the Rights of Consumer and Man Wellbeing.

Статья поступила в редакцию 29.10.2025; одобрена после рецензирования 21.12.2025; принята к публикации 29.12.2025.

The article was submitted 29.10.2025; approved after reviewing 21.12.2025; accepted for publication 29.12.2025.

Научная статья

УДК 37.018.1

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.008

Исследование взаимосвязи нормативного стиля семейного воспитания и перфекционизма старшеклассников

Полякова Ирина Вадимовна

Смоленский государственный университет

Смоленск, Россия

alisapolyak2810@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена тем, что развитие перфекционистских качеств личности ребенка может приводить к негативным последствиям для его психического и личностного развития, психологической безопасности и психического здоровья.

Цель работы заключалась в установлении психологических особенностей взаимосвязи формирования перфекционизма старшеклассника и его представлений о стиле семейного воспитания. Гипотезой исследования послужило предположение о том, что имеется связь между представлением старшеклассника о нормативном стиле семейного воспитания и развитием перфекционизма. В исследовании приняли участие 40 учащихся 16–17-летнего возраста, обучавшихся в 10 и 11 классах. Данные были собраны в марте 2023/2024 учебного года.

В качестве психологического инструментария использованы методики «Многомерная шкала перфекционизма, MPS» (П. Хьюитт, Г. Флетт) и «Стратегии семейного воспитания» (С. С. Степанова). С помощью критерия Спирмена подтверждена прямая значимая взаимосвязь между высоким и выше среднего уровнями выраженности перфекционизма старшеклассников и их представлениями об авторитетном и авторитарном стилях как нормативных стилях семейного воспитания. Средний уровень перфекционизма выявлен у старшеклассников, ориентированных на либеральный стиль и низкий — у ориентированных на индифферентный стиль родительских отношений. У старшеклассников с высоким уровнем перфекционизма доминирует направленность на себя и низко выражена направленность в отношении к окружающим.

Установлена связь между уровнем выраженности перфекционизма испытуемых и их представлениями о стиле семейного воспитания: авторитетный и авторитарные стили семейного воспитания и формирование у ребенка перфекционизма высокого и выше среднего уровней взаимосвязаны; негативное влияние высокого уровня родительских требований и чрезмерная установка родителей на успех подростка приводят к формированию перфекционизма у ребенка.

Ключевые слова: перфекционизм, направленность перфекционизма, иррациональная перфекционистская установка, психическое здоровье, юношеский возраст, обучающийся, адаптация, жизненные приоритеты, стиль семейного воспитания, представление.

Для цитирования: Полякова И. В. Психологические особенности взаимосвязи представлений о нормативном стиле семейного воспитания и перфекционизма старшеклассников // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 82–91. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.008.

Original article

A study of the interrelationship between the normative style of family upbringing and perfectionism in high school students

Irina Vadimovna Polyakova

Smolensk State University

Smolensk, Russia

alisapolyak2810@mail.ru

Abstract. The relevance of the discussion issue is due to the fact that the development of perfectionist qualities in a child's personality leads to destructive consequences for the formation of a high school student's psyche, his psychological safety and mental health.

The aim of the work was to establish the psychological features of the relationship between the formation of perfectionism of a high school student and his ideas about the style of family education. The hypothesis of the study was the assumption that there is a connection between the idea of a high school student about the normative style of family education and the development of perfectionism. The study involved 40 students aged 16-17 who studied in grades 10 and 11. The data was collected in March 2024.

The research uses the methods of *Multidimensional scale of perfectionism, MRS* (authors P. Hewitt, G. Flett) and *Strategies of family education* (S. S. Stepanova) as psychological tools. Using Spearman's criterion, it confirms a direct significant relationship between high and above-average levels of perfectionism among high school students and their ideas about the authority-based and authoritarian styles as frequent ones in family upbringing. An average level of perfectionism is revealed in high school students who are focused on the liberal style, and the level is low in students focused on the indifferent style of parental relationships.

A relationship is established between the level of perfectionism in the persons polled and their perceptions of family upbringing styles. Thus, the authoritative and authoritarian family upbringing styles contribute to the development of high and above-average levels of perfectionism in children; the negative influence of high parental demands and excessive emphasis on success in adolescence contributes to the development of perfectionism in children.

Keywords: perfectionism, orientation at perfectionism, irrational perfectionist attitude, mental health, adolescence, learner, adaptation, life priorities, family upbringing style, representation.

For citation: Polyakova I. V. A study of the interrelationship between the normative style of family upbringing and perfectionism in high school students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2026, no. 1 (77), pp. 82–91. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.008.

Введение. В число стратегических целей Правительства Российской Федерации входит сохранение психического здоровья детей и создание оптимальных условий для их обучения и воспитания. Актуальность проблемы формирования перфекционизма в подростковой и юношеской среде связана с ростом невротических расстройств и их негативными последствиями для формирования психики и личности, угрозой психологической безопасности и психическому здоровью учащихся.

Исследование перфекционизма представлено в отечественной и зарубежной науке широко. Перфекционизм традиционно определяется как стремление к совершенству и связанную с ним направленность на установление высоких личных стандартов (Бочарова, 2020). Речь идет о систематическом тиражировании высоких требований к себе, окружающим, оценке собственного поведения и деятельности. Эти самостоятельно устанавливаемые личные стандарты превышают социально установленные нормы (Burns, 1980). Существует несколько методик диагностики перфекционизма, однако универсальной для измерения и интерпретации данного феномена до сих пор нет (Ясная, Ениколопов, 2013).

Следует отметить, что исследования перфекционизма проводятся главным образом на взрослой выборке. Исследователи отмечают, что феномен формирования детского перфекционизма изучен недостаточно и нуждается в дальнейшей разработке (Грачева, 2006). Кроме того, разные авторы в зависимости от принадлежности к научно-методологическому направлению, в рамках которого рассматривается проблема, указывают в качестве системообразующих разные факторы, особенности формирования, развития и проявления перфекционизма.

В психоаналитических подходах перфекционизм рассматривается в контексте функционирования нарциссической и невротической личности, основными мотивирующими факторами которой выступают чувство недостаточности, вины и стыда (Hollender, 1965). В когнитивных подходах выделяют иные основания: личные нормы/стандарты, родительские ожидания и родительская критика, уровень организованности и неуверенность в действиях, а также беспокойство по поводу ошибок (Slaney, Rice, Ashby, 2002). В когнитивной психологии представлены также одномерные и многомерные модели перфекционизма. П. Л. Хьюитт и Дж. Л. Флетт (Hewitt, Flett, 1991) предложили трехмерную модель перфекционизма: Я-ориентированный перфекционизм, объектно-направленный и социально предписанный перфекционизм (Hewitt, Flett, 1991). Я-ориентированный перфекционизм традиционно понимается как компонент, способствующий адаптации, а социально предписанный, наоборот, расценивается как противоположный Я-ориентированному, то есть дезадаптивный. Как бы то ни было, оба компонента являются провокативными для формирования невротических проявлений личности (Frost, Marten, Lahart, Rosenblate, 1990).

Различают адаптивный и дезадаптивный перфекционизм. Первый связывают с высокими, но достижимыми целями и ориентирами, удовлетворенностью собой и адекватной самооценкой, а второй — с нереалистичными целями, чрезмерным желанием соответствовать стандартам окружающих людей и страхом не соответствовать этим ожиданиям (Hollender, 1965). В структуре перфекционизма выделяют различные направления: на себя, на других людей, на широкое социальное окружение и притязания сообщества (Frost, Marten, Lahart, Rosenblate, 1990). Их описывают с помощью системных параметров, в перечень которых входят высокие стандарты, склонность к порядку, проблемы в межличностных отношениях, переживаемые по этому поводу тревога и сомнения (Полякова, 2019).

Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева (2001) систематизировали параметры проявления перфекционизма, выделенные различными исследователями, и указали на их связь с психоэмоциональным состоянием, тревогой и депрессией, которые актуализируются как чрезмерные в сравнении с реальными ресурсами и возможностями. Социальные контакты воспринимаются как социальные вызовы, предполагающие систематическое соревнование с окружающими людьми, которое необходимо, чтобы доказать себе и окружающим собственную состоятельность и ценность. Боязнь дискредитировать себя в общении и взаимоотношениях с окружающими людьми, сосредоточение на возможных неудачах, неуверенность в собственных действиях вызывают тревогу и постоянное сомнение в том, какие ошибки были допущены и каким образом достичь идеала (Гаранян, Холмогорова, Юдеева, 2001). Авторы осуществили сравнительный анализ проявлений перфекционизма на разных возрастных этапах и в качестве причинно-следственных связей указали на стили родительского воспитания как одну из причин, способствующую появлению и развитию перфекционизма ребенка. Перфекционизм формируется в детстве в ходе общения с критикующими и недовольными результатами ребенка родителями (Hewitt, Flett, 1991 ; Тарханова, 2014).

Вместе с тем в исследованиях формирования перфекционизма разных видов и особенностей его проявления в подростковом и юношеском возрастах было установлено, что виды перфекционизма имеют различные гендерные, возрастные, социально-психологические и иные особенности проявления (Бочарова, 2020 ; Slaney, Rice, Ashby, 2002). Например, П. М. Тархановой было выявлено, что у юношей, проживающих в мегаполисах, физический перфекционизм, уровень тревожности и психоэмоционального неблагополучия выражены выше, чем у их сверстников, проживающих в сельской местности и малых городах. Также была установлена прямая корреляционная связь между уровнем перфекционизма ребенка и общим уровнем семейных дисфункций (критика, конфликты, семейный доход, образование родителей) (Тарханова, 2014).

Гендерные различия во взаимообусловленности перфекционизма и определенных психопатологических особенностей были установлены Е. В. Зубаревой (Зубарева, 2023). Завышенные требования к выполнению деятельности определяются соответствующей системой ценностных ориентиров и способствуют формированию перфекционизма (Федосеева, Иванова, Жданова, 2019). Повторим, что завышенные требования со стороны ребенка связывают прежде всего с влиянием родителей, значимых взрослых и стилем детско-родительских отношений, которые транслируют соответствующее давление, выдвигают систематические и/или чрезмерные требования ребенку в отношении его достижений (Sand, Voe, Shafran, 2021). Авторы подчеркивают необходимость снижения социального давления на успеваемость и личные стандарты, не соответствующие общепринятым нормам, с целью снижения переживаемого ребенком стресса, психоэмоционального напряжения, трудностей адаптации и проблем с психическим здоровьем и безопасностью (Stornaes, Rosenvinge, Sundgot-Borgen [et al.], 2019).

Авторы указывают на то, что исследований и методик, направленных на выявление перфекционизма у детей, значительно меньше, чем в отношении взрослых, поэтому вопросы исследования влияния родительских отношений на формирование перфекционизма ребенка требуют разрешения (Воликова, 2013, с. 186).

Исследование структуры перфекционизма оказывается возможной благодаря применению соответствующих методик психодиагностики, в которых предлагаются шкалы перфекционизма. С их помощью можно осуществить измерение по определенным параметрам (Frost, Marten, Lahart, Rosenblate, 1990). Измеряются такие параметры перфекционизма, как высокие стандарты деятельности, непереносимость ошибки, родительский перфекционизм, негативное отношение к ошибке, успех как основополагающий мотив деятельности и т. д. (Ясная, Ениколопов, 2013 ; Полякова, 2018 ; Щипицина, 2014). В исследованиях обычно опрашивают детей и родителей, а затем осуществляют сравнительный анализ полученных результатов (Ясная, Зурабова, 2011 ; Ясная, Ениколопов, 2009).

Тем не менее стиль родительских отношений оказывает влияние на формирование представлений ребенка о нормативном для него стиле семейного воспитания, который к юношескому возрасту генерализован, обобщен, как бы вписан в его картину мира и связан с особенностями формирования и функционирования личности в целом и перфекционизма в частности (Полякова, 2021). Под нормативным стилем семейного воспитания понимаются паттерны взаимодействия родителей с ребенком, которые он воспринимает как систематически применяемые и привычные. Под представлением традиционно понимается воспроизводимый образ предмета или явления, обусловленный прошлым опытом, который в данный момент не воспринимается. Система представлений личности определяет ее картину мира (Favela, Machery, 2023). В предложенных научных исследованиях взаимосвязи перфекционизма и стиля семейного воспитания тема представлений старшеклассников о стиле родительских отношений не изучена. Рассмотрение представлений старшеклассников о стиле родительских отношений и их взаимосвязь со стремлением к безупречности представляется целесообразной в плане понимания механизмов формирования и функционирования этих особенностей у обучающихся. Стиль родительских отношений проявляется в определенных тиражируемых действиях, а представление ребенка о нем как нормативном может быть иным.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи представлений старшеклассников о нормативном стиле семейного воспитания и перфекционизма. В качестве гипотетического было выдвинуто предположение о том, что имеется связь между уровнем сформированности перфекционизма старшеклассников и их представлениях о стиле семейного воспитания.

Материалы и методы. Исследование психологических особенностей перфекционизма старшеклассников и их представлений о нормативном стиле родительского воспитания осуществлялось на базе средней общеобразовательной школы города Смоленска. В исследовании приняли участие 40 старшеклассников в возрасте 16–17 лет, обучавшихся в 10 и 11 классах. Исследование проводилось в марте 2024 года. В нем принимала участие А. И. Голикова — студентка четвертого курса психолого-педагогического факультета Смоленского государственного университета (СмоЛГУ).

В качестве психологического инструментария были использованы методики «Многомерная шкала перфекционизма, MPS» (П. Хьюитт, Г. Флетт, адаптация И. И. Грачевой) (Грачева, 2006) и «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанов, в модификации И. И. Махониной).

Специфика применения методики «Стратегии семейного воспитания» заключалась в том, что она была предложена не родителям, а старшеклассникам. Поскольку в методике испытуемым предлагалось ответить на вопросы, связанные с ключевыми стратегиями организации взаимоотношений родителя с ребенком, их ответы выявляли представления респондентов о нормативном для них стиле семейного воспитания. Их спрашивали: «Что бы вы сделали, как бы вы поступили, как вы относитесь к мысли о том, что...». В методике ответы интерпретировались как доминирующие стили. Полученные результаты были обработаны с помощью r_s -коэффициент ранговой корреляции Спирмена (p -уровень не превышает 0,05).

Результаты и их обсуждение. Результаты диагностики уровня перфекционизма испытуемых отражены на рисунке 1.

У 65 % испытуемых выявлены высокий и выше среднего уровни выраженности перфекционизма, у 13 % — низкий и ниже среднего, у 23 % — средний. Таким образом, доминирующая интегральная оценка перфекционизма для большей части испытуемых оказалась высокой и выше среднего.

У 68 % испытуемых выявлены высокий и выше среднего уровни перфекционизма, ориентированного на себя, у 15 % — низкий и ниже среднего. Средний уровень выраженности в этой модальности наименьший и составляет 18 %. Во всех остальных видах средний уровень выраженности выше: 28 % — перфекционизм, направленный на других, 25 % — социально предписанный перфекционизм. Иными словами, нормативный или средний уровень выраженности в большей степени характерен для перфекционизма, направленного на себя, а не на окружающих.

Перфекционизм, адресованный другим людям, в высоком и выше среднего уровнях характеризует 63 % испытуемых и в ниже среднего уровнях составил 10 %. Низкий уровень выраженности не выявлен.

Наконец, социально предписанный перфекционизм (потребность соответствовать ожиданиям других людей) в высоком и выше среднего уровнях выраженности характеризует 65 % испытуемых и 15 % испытуемых с низким и ниже среднего уровнях.

Как следует из полученных результатов, все четыре вида перфекционизма выражены приблизительно одинаково: от 65 до 67 %. Другими словами, предпочтения в уровнях сформированности различных видов перфекционизма испытуемых выражены незначительно.

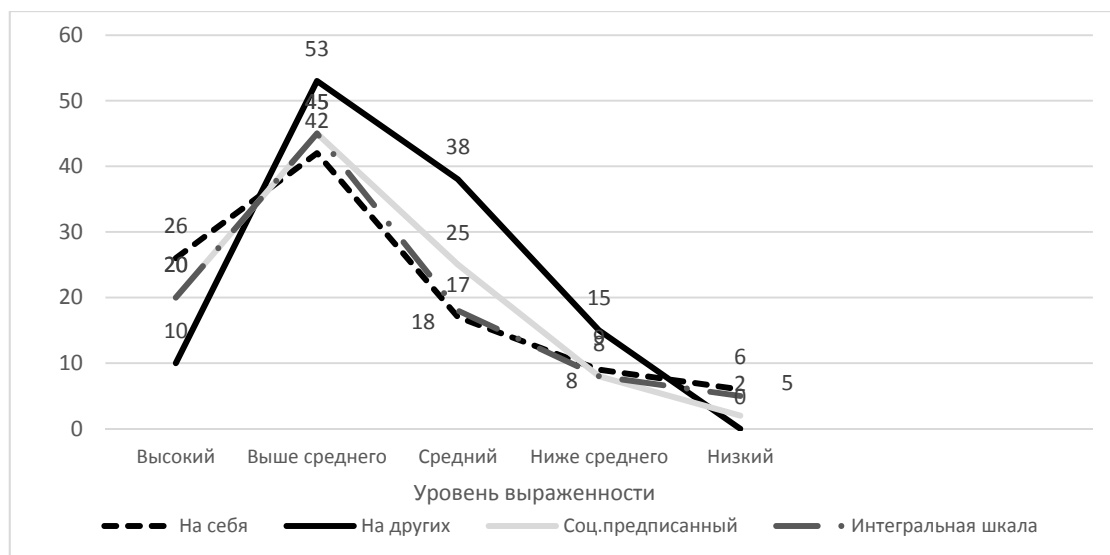


Рис. 1. Полигон распределения результатов учащихся по методике “MPS”

Соотнесение результатов испытуемых, представленных на рисунке 1, позволяет установить, что распределение результатов обучающихся в разных видах перфекционизма приблизительно одинаковое. Большая часть участвующих в исследовании предъявляют повышенные требования к себе и окружающим, а также испытывают выраженную потребность соответствовать ожиданиям и стандартам значимых для них людей. При этом в отношении других людей уровень выраженности выше, в отношении себя — ниже. Социально предписанный перфекционизм занимает среднее промежуточное место между ориентированным на себя и на окружающих видов перфекционизма.

Для компаративного соотнесения уровня выраженности и направленности перфекционизма результаты испытуемых были преобразованы в таблицу 1.

Таблица 1

Уровень выраженности и направленность перфекционизма

№ п/п	Уровень перфекционизма	n	Направленность перфекционизма			Σ
			На себя	На других	Социально предписанный	
1	Низкий	6	48	57	54	165
2	Средний	14	72	73	73	232
3	Высокий	20	89	87	88	284

В соответствии с полученным средним суммарным баллом группа была разделена на три подгруппы. В первую (n = 6) вошли испытуемые, набравшие от 131 до 190 баллов, во вторую (n = 14) — от 191 до 240 баллов и в третью (n = 20) — от 241 до 285 баллов. Уровень испытуемых с суммарным баллом от 131 до 241 балла (низкий и средний уровни) был признан средним. У 50 % испытуемых с результатами в этом диапазоне был выявлен адаптивный перфекционизм (группы 1 и 2), перфекционизм группы 3 высокий, дезадаптивный (см. табл. 1). Направленность перфекционизма в разных группах различная: в первой группе перфекционизм ориентирован больше на других, во второй социально предписанный перфекционизм незначительно выше остальных видов направленности и в третьей доминирует перфекционизм, направленный на себя. Наименее выраженными оказались направленность на себя в группах со средней выраженностью результатов, а в третьей группе наименее выраженный перфекционизм ориентирован на других. Степень выраженности направленности также варьируется: различия во второй и третьей группах незначительные, изменяются в пределах 1–1,8 балла, а в первой группе выше, в диапазоне 3–9 баллов. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что желание ставить перед собой цели и предпринимать усилия к их достижению у испытуемых снижены.

Результаты диагностики стиля семейного воспитания предложены в таблице 2.

Результаты диагностики испытуемых по методике «Стратегии семейного воспитания»

Стили воспитания	Количество испытуемых	Количество испытуемых, %	Ранжир
Авторитетный	19	48	1
Либеральный	11	28	2
Авторитарный	7	17	3
Индиферентный	3	7	4

Наиболее предпочитаемыми у испытуемых являются представления об авторитетном и либеральном стилях детско-родительских отношений. Представление старшеклассников о нормативности авторитетного стиля родительского воспитания разделяет половина всей выборки испытуемых: 19 испытуемых (48 %) выбирают авторитетный (демократический) стиль в качестве нормативного, 11 (27,5 %) — либеральный (попустительский), 7 (17 %) — авторитарный, 3 (7 %) — индиферентный. Таким образом, наиболее высокое место в ранжировании стилей семейного воспитания (столбец Ранжир) занимает авторитетный стиль, второе по частоте — либеральный или попустительский, затем — авторитарный. Наименее представленным оказался индиферентный стиль воспитания.

Таким образом, 26 обучающихся (65 %) ориентированы на авторитетный и авторитарный стиль воспитания. В таких семьях установлены четкие правила (четкие и ясные в первом случае, жесткие — во втором) и контроль за их исполнением. Около трети испытуемых, 14 участников (35 %), отдают предпочтение либеральному и индиферентному стилям. В таких семьях нет четких правил. В первом случае родители предпочитают не вмешиваться в жизнь детей, во втором — почти не проявляют внимания и заботы о потребностях и развитии детей. Иными словами, соблюдение правил и контроль являются существенными параметрами представлений большей части испытуемых о нормативном стиле родительских отношений. Представляется, что треть испытуемых, ориентированных на попустительский и пренебрегаемые стили родительского отношения как норму детско-родительских отношений, следует рассматривать как асоциальную позицию в отношении близких людей.

Для установления особенностей взаимосвязи уровня перфекционизма и представлений о предпочитаемом стиле семейного воспитания полученные данные представлены на рисунке 2.

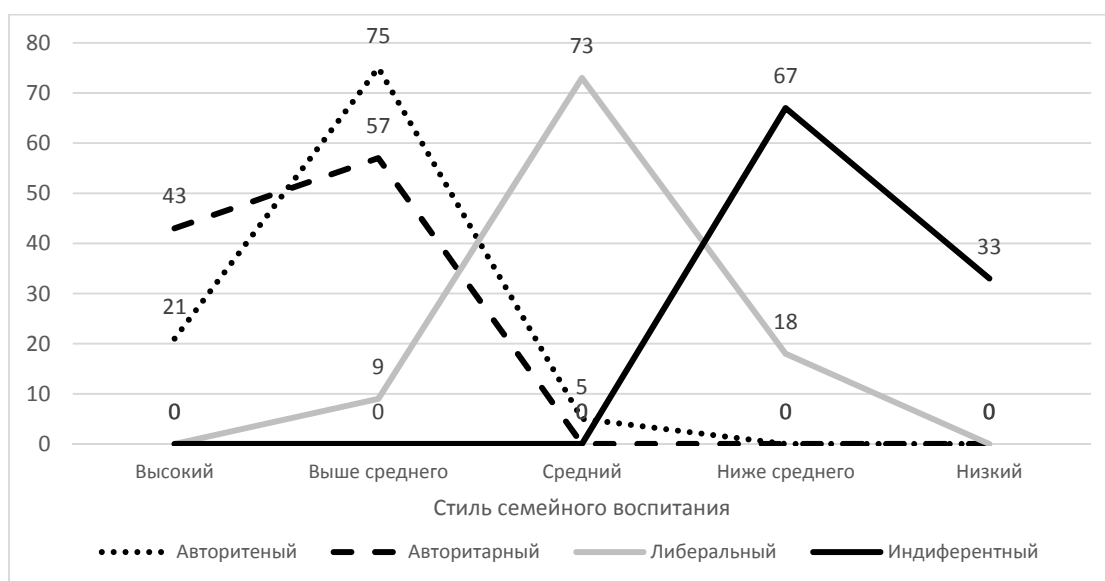


Рис. 2. Компаративное сопоставление результатов испытуемых по методикам «MPS» и «Стратегии семейного воспитания»

Характер распределения результатов испытуемых по авторитетному и авторитарному, а также либеральному и индифферентному стилям детско-родительских отношений разный. Высокий перфекционизм выявлен у 21 % испытуемых с представлениями об авторитетном стиле воспитания как нормативном (4 старшеклассника), выше среднего — у 75 % (14 старшеклассников), средний — у 5 % (1 старшеклассник). Таким образом, у большинства испытуемых (95 %) с представлениями об авторитетном стиле воспитания как нормативном выявлен перфекционизм высокого и выше среднего уровней.

У всех испытуемых (100 %) с представлениями об авторитарном стиле воспитания как нормативном выявлен перфекционизм высокого и выше среднего уровней. Средний, ниже среднего и низкий уровни перфекционизма при таком стиле воспитания не установлены. Аналогичные результаты получены и другими исследователями (Slaney, Rice, Ashby, 2002, p. 83).

У испытуемых с предпочтениями либерального и индифферентного стилей воспитания высоким и выше среднего уровни перфекционизма были минимальными: 9 и 0 % соответственно. У 73 % испытуемых с предпочитаемым либеральным стилем семейного воспитания установлен перфекционизм среднего уровня выраженности. У 100 % испытуемых с предпочитаемым индифферентным стилем воспитания выявлены ниже среднего и низкий уровни перфекционизма (67 и 33 % соответственно). Иными словами, представления о либеральном и индифферентном стилях родительских отношений как нормативных оказались связаны со средним уровнем развития перфекционизма (нормативная выраженность), который описывают как адаптивный перфекционизм (Hollender, 1965, p. 103 ; Ясная, Еникополов, 2009, p. 105).

Таким образом, уровни выраженности перфекционизма испытуемых с разными представлениями старшеклассников о нормативности стилей воспитания различные. У старшеклассников с преобладанием ориентации на авторитарный и авторитетный стили выявлен высокий перфекционизм (21 и 43 % соответственно). Полученные результаты соотносимы с результатами других исследователей (Тарханова, 2014 ; Федосеева, Иванова, Жданова, 2019, с. 5 ; Ясная, Еникополов, 2009). Высокий уровень перфекционизма в либеральном и индифферентном стилях воспитания не выявлены. Для авторитарного и авторитетного стилей воспитания характерны высокие показатели перфекционизма уровня выше среднего (57 и 74 % испытуемых соответственно). Для этих стилей воспитания не характерен перфекционизм ниже среднего и низкого уровня выраженности. Средний уровень перфекционизма в авторитетном стиле воспитания выражен минимально. Иными словами, авторитарный и авторитетный уровни воспитания создают благоприятные условия для формирования перфекционизма высокого и выше среднего уровня выраженности.

При либеральном и индифферентном стилях воспитания перфекционизм высокого и выше среднего уровней выражен минимально. Средний уровень перфекционизма характерен для либерального стиля воспитания, а ниже среднего и низкий — для индифферентного. Следует отметить, что низкий уровень выраженности перфекционизма выявлен лишь при индифферентном стиле воспитания, для всех остальных стилей он не характерен.

Для проверки наличия взаимосвязи уровня перфекционизма старшеклассников и их представлений о предпочитаемом в семье стиле воспитания был использован критерий Спирмена. Выявлены коэффициенты корреляции между результатами испытуемых в интегральной шкале методики MPS и представлениями испытуемых о стилях воспитания: 0,65 (авторитетный), 0,48 (авторитарный), -0,86 (либеральный), -0,83 (индифферентный).

Таким образом, выявлена высокая обратная взаимосвязь уровня сформированности перфекционизма испытуемых и представлений старшеклассников о предпочитаемом либеральном и индифферентных, а также прямая заметная взаимосвязь перфекционизма и представления о предпочитаемых авторитетном и авторитарном стилях детско-родительских отношениях в семье ($p < 0,05$). Старшеклассники с высоким уровнем перфекционизма считают нормативным авторитарный и авторитетный стиль воспитания.

Выводы и перспективы исследования. В исследовании установлена взаимосвязь уровня выраженности перфекционизма испытуемых и их представлений о стиле семейного воспитания. Ориентация старшеклассников на авторитетный и авторитарный стили семейного воспитания как нормативные связаны с перфекционизмом высокого и выше среднего уровней.

Ориентация старшеклассников на либеральный стиль воспитания как нормативный связана с развитием перфекционизма средней степени выраженности, а представления о предпочитаемом индифферентном стиле связаны с перфекционизмом ниже среднего степени выраженности.

У старшеклассников с высоким уровнем перфекционизма доминирует направленность на себя, выражающаяся в чрезмерной требовательности к себе и невнимательном отношении к окружающим, что может вызвать формирование девиаций и негативно повлиять на адаптацию ребенка. В связи с этим необходима профилактическая работа в двух направлениях: с одной стороны — коррекция дезадаптивных перфекционистских установок старшеклассников, с другой — взаимодействие с учителями и родителями, направленное на разъяснение последствий систематического тиражирования чрезмерных и «жестких» требований к ребенку достижения им высоких результатов.

Список источников

1. Бочарова Е. Е. Соотношение перфекционизма и форм социальной активности российской молодежи на примере Саратовского региона // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». — 2020. — Т. 17, № 4. — С. 719–737. — DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-4-719-737.
2. Воликова С. В. Методы исследования детского перфекционизма // Консультативная психология и психотерапия. — 2013. — № 1. — С. 177–192. — URL : https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n1/cpp_2013_n1_64971 (дата обращения: 27.07.2024).
3. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27, № 6. — С. 73–80.
4. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 4. — С. 18–48.
5. Зубарева О. Г. Правовые аспекты коррекции половой принадлежности в системе российского законодательства // Северо-Кавказский юридический вестник. — 2023. — № 3. — С. 80–85. — DOI: doi.org/10.22394/2074-7306-2023-1-3-80-85.
6. Полякова И. В. Влияние семьи на особенности взаимосвязи формирования личностных качеств и развития сенсорно-перцептивной сферы // Психология когнитивных процессов. — 2021. — № 10. — С. 97–105. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=47573326> (дата обращения: 27.07.2024).
7. Полякова И. В. Влияние эмоциональных состояний на функционирование перцептивной сферы и свойства личности // Вестник Волгоградского университета. Сер. 11, Естественные науки. — 2015. — № 2 (12). — С. 113–121. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=24254406> (дата обращения: 15.10.2025).
8. Полякова И. В. Тензометрическое исследование особенностей функционирования перцептивной и эмоциональной сфер обучающегося // Известия Саратовского университета. Нов. сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2019. — Т. 19, № 2. — С. 188–193. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=38187413> (дата обращения: 15.11.2025).
9. Полякова И. В. Точность восприятия и комплекс неполноценности: психологические особенности взаимосвязи // Психология обучения. — 2018. — № 11. — С. 90–98. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=37065192> (дата обращения: 27.07.2024).
10. Тарханова П. М. Исследование влияния макро- и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи // Культурно-историческая психология. — 2014. — № 1. — С. 89–95. — URL : https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n1/chp_2014_n1_67631.pdf (дата обращения: 27.07.2024).
11. Федосеева Т. Е., Иванова И. А., Жданова Д. Н. Исследование перфекционизма при создании образа своего будущего в юношеском возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — № 3. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/69PSMN319.pdf> (дата обращения: 27.07.2024).
12. Щипицина А. С. Методики измерения перфекционизма // Вестник ПГГПУ. Сер. 1, Психологические и педагогические науки. — 2014. — № 1. — С. 235–245. — URL : <https://vestnik1.pspu.ru/files/1-2014-1.pdf> (дата обращения: 10.05.2024).
13. Ясная В. А., Зурабова А. М. Апробация методики измерения перфекционизма Р. Слейни «Почти совершенная шкала» // Ломоносов-2011 : тез. докл. конф. Секция «Психология». — 2011. — URL : https://event.kpfu.ru/archive/Lomonosov_2011/1449/29752_7f71.pdf (дата обращения: 10.05.2024).
14. Ясная В. А., Еникополов С. Н. Апробация шкал измерения перфекционизма на российской выборке // Психологическая диагностика. — 2009. — № 1. — С. 101–120. — URL : <https://publications.hse.ru/articles/75102398> (дата обращения: 10.05.2024).
15. Ясная В. А., Ениколопов С. Н. Современные модели перфекционизма // Психологические исследования. — 2013. — Т. 6, № 29. — 14 с. — URL : <https://doi.org/10.54359/PS.V6I29.701> (дата обращения: 10.05.2024).
16. Burns D. D. The perfectionist's script for self-defeat // Psychology Today. 1980. — Vol. 11. — Pp. 34–52.
17. Favela L. H., Machery E. Investigating the concept of representation in the neural and psychological sciences // Frontiers in Psychology. — 2023. — Vol. 14. — DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1165622.
18. Frost R. O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. The dimensions of perfectionism // Cognitive Therapy and Research. — 1990. — Vol. 14, N 5. — Pp. 449–468.

19. Hewitt P. L., Flett G. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1991. — Vol. 60, N 3. — Pp. 456–470.
20. Hollender M. Perfectionism // *Comprehensive Psychiatry*. — 1965. — Vol. 6. — Pp. 94–103.
21. Sand L., Boe T., Shafran R. Perfectionism in adolescence: associations with gender, age, and socioeconomic status in a Norwegian sample // *Frontiers in Public Health*. — 2021. — Vol. 9. — DOI: 10.3389/fpubh.2021.688811.
22. Slaney R. B., Rice K. G., Ashby J. S. A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales // *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* / G. Flett, P. Hewitt (ed.). — Washington : American Psychological Association. — 2002. — Pp. 63–88.
23. Stornaes A. V., Rosenvinge J. H., Sundgot-Borgen J. [et al.]. Perfectionism among lower secondary schools: a Norwegian cross-sectional comparative study // *Frontiers in Public Health*. — 2019. — Vol. 10. — DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02039.

References

1. Bocharova E. E. Correlation of perfectionism and forms of social activity of Russian youth: cases in Saratov Region. *Vestnik RUDN. Ser. "Psikhologiya i pedagogika"*. [RUDN Bulletin. Series: Psychology and Pedagogy]. 2020, vol. 17, iss. 4, pp. 719–737. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-4-719-737. (In Russian).
2. Volikova S. V. Methods of studying perfectionism in children. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2013, iss. 1, pp. 177–192. Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n1/cpp_2013_n1_64971 (accessed: 27.07.2024). (In Russian).
3. Gracheva I. I. Adaptation of the Multidimensional Perfectionism Scale by P. Hewitt and G. Flett. *Psikhologicheskij zhurnal*. [Psychological Journal]. 2006, vol. 27, iss. 6, pp. 73–80. (In Russian).
4. Garanyan N. G., Kholmogorova A. B., Yudeeva T. Yu. Perfectionism, depression, and anxiety. *Moskovskiy psikhoterapevticheskij zhurnal*. [Moscow Psychotherapeutic Journal]. 2001, iss. 4, pp. 18–48. (In Russian).
5. Zubareva O. G. Legal Aspects of Gender Correction in the Russian Legal System. *Severo-Kavkazskij yuridicheskij vestnik*. 2023, no. 3, pp. 80–85. DOI: doi.org/10.22394/2074-7306-2023-1-3-80-85 (In Russian).
6. Polyakova I. V. Influence of family on relationship between formation of personal qualities and the development of the sensory-perceptual sphere. *Psikhologiya kognitivnykh protsessov*. [Psychology of Cognitive Processes]. 2021, iss. 10, pp. 97–105. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47573326> (accessed: 27.07.2024). (In Russian).
7. Polyakova I. V. Influence of emotional states on functioning of the perceptual sphere and personality traits. *Vestnik Volgogradskogo universiteta. Ser. 11, Yestestvennyye nauki*. [Bulletin of Volgograd University. Series 11, Natural Sciences]. 2015, iss. 2 (12), pp. 113–121. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24254406> (accessed: 15.10.2025). (In Russian).
8. Polyakova I. V. Tensometric study of the peculiarities of the functioning of the perceptual and emotional spheres of a student. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. 2019, Vol. 19, no. 2, pp. 188–193. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38187413> (accessed: 15.11.2025).
9. Polyakova I. V. Accuracy of perception and inferiority complex: psychological features of the relationship. *Psikhologiya obucheniya*. [Psychology of Learning]. 2018, iss. 11, pp. 90–98. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37065192> (accessed: 27.07.2024). (In Russian).
10. Tarkhanova P. M. Study of influence of macro- and microsocial factors on the level of physical perfectionism and emotional well-being in young people. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*. [Cultural and Historical Psychology]. 2014, iss. 1, pp. 89–95. Available at: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n1/chp_2014_n1_67631.pdf (accessed: 27.07.2024). (In Russian).
11. Fedoseeva T. E., Ivanova I. A., Zhdanova D. N. A study of perfectionism in creating the image of one's future in adolescence. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [The world of science. Pedagogy and psychology]. 2019, iss. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/69PSMN319.pdf> (accessed: 27.07.2024). (In Russian).
12. Shichpitsina A. S. Methods of measuring perfectionism. *Vestnik PGGPU. Ser. 1, Psikhologicheskiye i pedagogicheskiye nauki*. [Bulletin of Perm State Humanitarian Pedagogical University. Ser. 1, Psychological and pedagogical sciences]. 2014, iss. 1, pp. 235–245. Available at: <https://vestnik1.pspu.ru/files/1-2014-1.pdf> (accessed: 10.05.2024).
13. Yasnaya V. A., Zurabova A. M. Testing R. Slaney's "Almost Perfect Scale" method for measuring perfectionism. *Lomonosov-2011: tez. dokl. konf. Sektsiya "Psikhologiya"*. [Lomonosov-2011: Abstracts of Conference. Psychology Section. 2011]. Available at: https://event.kpfu.ru/archive/Lomonosov_2011/1449/29752_7f71.pdf (accessed: 10.05.2024). (In Russian).
14. Yasnaya V. A., Enikopolov S. N. Testing Perfectionism Measurement Scales on a Russian sample. *Psikhologicheskaya diagnostika*. [Psychological Diagnostics]. 2009, iss. 1, pp. 101–120. Available at: <https://publications.hse.ru/articles/75102398> (accessed: 10.05.2024). (In Russian).

15. Yasnaya V. A., Enikolopov S. N. Modern models of perfectionism. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. [Psychological studies]. 2013, vol. 6, iss. 29, 14 p. Available at: <https://doi.org/10.54359/PS.V6I29.701> (accessed: 10.05.2024). (In Russian).
16. Burns D. D. The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*. 1980, vol. 11, pp. 34–52.
17. Favela L. H., Machery E. Investigating the concept of representation in the neural and psychological sciences. *Frontiers in Psychology*. 2023, vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1165622.
18. Frost R. O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*. 1990, vol. 14, iss. 5, pp. 449–468.
19. Hewitt P. L., Flett G. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991, vol. 60, iss. 3, pp. 456–470.
20. Hollender M. Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*. 1965, vol. 6, pp. 94–103.
21. Sand L., Boe T., Shafran R. Perfectionism in adolescence: associations with gender, age, and socioeconomic status in a Norwegian sample. *Frontiers in Public Health*. 2021, vol. 9. DOI: 10.3389/fpubh.2021.688811.
22. Slaney R. B., Rice K. G., Ashby J. S. A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment*. G. Flett, P. Hewitt (ed.). Washington, American Psychological Association. 2002, pp. 63–88.
23. Stornaes A. V., Rosenvinge J. H., Sundgot-Borgen J. et al. Perfectionism among lower secondary schools: a Norwegian cross-sectional comparative study. *Frontiers in Public Health*. 2019, vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02039.

Информация об авторе

Полякова Ирина Вадимовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.

Information about the author

Polyakova Irina Vadimovna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology of Smolensk State University.

Статья поступила в редакцию 11.07.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 11.07.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.

Научная статья

УДК 378.12:004.8

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.009

Повышение уровня компетентности преподавателей в эпоху развития технологий искусственного интеллекта

Романчук Виталий Александрович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

v.romanchuk@rsu-rzn.ru

Боков Дмитрий Александрович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

VokovDA@rsu-rzn.ru

Аннотация. Развитие технологий искусственного интеллекта радикально меняет современную сферу образования, требуя от преподавателей развития не только традиционных педагогических навыков, но и способности эффективно использовать новые инструменты в учебном процессе. Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокой скоростью внедрения интеллектуальных решений в образовательную практику и недостаточной готовностью педагогического сообщества к их осмысленному применению. Целью работы является анализ современных подходов к повышению компетентности преподавателей и разработка концептуальной модели, обеспечивающей их готовность к деятельности в условиях повсеместного распространения технологий искусственного интеллекта. В качестве ведущего метода исследования использован аналитический обзор, обобщение результатов научных исследований и практического опыта в области развития компетенций. Новизна заключается в разработке пятикомпонентной модели компетентности, включающей технический, методологический, этический, рефлексивный и исследовательский элементы, что позволяет структурировать требования к педагогу. Гипотезой исследования является тезис о том, что современные образовательные условия, характеризующиеся активным внедрением технологий искусственного интеллекта, требуют разработки многоуровневой модели компетентности преподавателя, которая направлена на обеспечение устойчивости педагога в условиях технологической неопределенности.

Теоретическая значимость исследования: представлена пятикомпонентная модель компетентности преподавателя (технический, методологический, этический, рефлексивный, исследовательский компоненты), которая структурирует требования к педагогу в эпоху распространения технологий искусственного интеллекта и дополняет теорию профессионального педагогического образования в условиях цифровизации. Практическая значимость состоит в конкретных рекомендациях по использованию инструментов для генерации образовательного контента, организации оценки и предоставления обратной связи обучающимся. Основные результаты демонстрируют необходимость принципиального перехода от защиты образования от технологий к их осмысленной интеграции как среды развития критического мышления. В ходе работы выявлены системные барьеры внедрения, включая страхи замещения профессии и отсутствие единых стандартов цифровой педагогической компетентности.

Сделан вывод о том, что повышение квалификации представляет собой трансформацию педагогического мышления, а не просто техническое освоение новых инструментов. Перспективы исследований связаны с созданием эффективной системы повышения квалификации, сочетающей техническую грамотность, методологическую гибкость, этическую рефлексию и институциональную поддержку для гуманистического обновления профессии и возвращения к главной цели образования, заключающейся в развитии способности человека мыслить самостоятельно.

Ключевые слова: искусственный интеллект, модель компетентности преподавателя, профессиональная компетентность, преподаватель высшей школы, цифровая трансформация, педагогический дизайн, академическая честность, критическое мышление, повышение квалификации, большие языковые модели, персонализация обучения, цифровая педагогика, образовательные технологии, этические нормы, профессиональное развитие.

Для цитирования: Романчук В. А., Боков Д. А. Повышение уровня компетентности преподавателей в эпоху развития технологий искусственного интеллекта // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 92–103. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.009.

Original article

Improving the competence of teachers in the era of artificial intelligence technologies

Vitaly Aleksandrovich Romanchuk

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

v.romanchuk@rsu-rzn.ru

Dmitry Aleksandrovich Bokov

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

BokovDA@rsu-rzn.ru

Abstract. The development of artificial intelligence technologies radically changes the modern education sphere, requiring teachers to develop not only traditional pedagogical skills but also the ability to effectively use new tools in the educational process. The relevance of the present research stems from the contradiction between the rapid implementation of AI solutions in educational practice and insufficient readiness of the academic community for their effective application. The purpose of this work is to analyze contemporary approaches to enhancing teachers' competency and to develop a conceptual model ensuring their readiness for professional activity amidst the widespread adoption of AI technologies. The principal research method is an analytical review involving summarizing existing research and practical experience in the field of competency development. The novelty lies in the development of a five-component competency model encompassing technical, methodological, ethical, reflective, and research elements, which enables structuring of requirements for educators. The research hypothesis is the thesis that this multi-level structure ensures educators' resilience amid technological uncertainties. The theoretical significance of the study lies in supplementing the theory of professional pedagogical education under digitalization conditions through development of a teacher's five-component competency model that structures requirements for educators in the AI era. The practical significance consists of concrete recommendations regarding the use of tools for generating educational content, organizing assessment procedures, and providing feedback to learners. The main results demonstrate the necessity of a fundamental shift from protecting education against technologies toward a thoughtful integration of both in order to design an environment for support of critical thinking. The study identifies systemic barriers to implementation, including fears of professional displacement and the absence of uniform standards for digital teaching competency. It is concluded that professional development involves a transformation of pedagogical thinking rather than mere acquisition of handling new tools. Further research prospects presuppose creating an effective system of professional development combining technical literacy, methodological flexibility, ethical reflection, and institutional support to foster humanistic renewal of the profession and return to the primary goal of education: cultivating the human capacity for independent thinking.

Keywords: artificial intelligence, the teacher's competence model, professional competency, lecturer at a higher education institution, digital transformation, pedagogical design, academic integrity, critical thinking, professional development, large language models, personalized learning, digital pedagogy, educational technologies, ethical standards, professional growth.

For citation: Romanchuk V. A., Bokov D. A. Improving the competence of teachers in the era of artificial intelligence technologies // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 92–103. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.009.

Введение. Развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) радикально меняет сферу образования, требуя от преподавателей развития не только традиционных педагогических навыков, но и способности эффективно использовать и интегрировать ИИ в учебный процесс. По данным ЮНЕСКО, к 2026 году более 80 % образовательных систем мира столкнутся с необходимостью переподготовки учителей для работы с ИИ (AI in Education ... , 2024), что подчеркивает важность проблемы повышения их цифровой компетентности. Это также подтверждается в Указах Президента Российской Федерации № 490 от 10.10.2019 и № 124 от 15.02.2024. Если предыдущие волны цифровизации (электронные учебники, LMS-платформы, видеоконференции) модернизировали форматы передачи знаний, то ИИ трансформирует саму природу познавательной деятельности: генерация контента, персонализация траекторий обучения, автоматизация оценки и синтез информации становятся доступными в реальном времени. В этих условиях традиционная модель преподавателя как основного источника информации утрачивает актуальность, уступая место новой роли — фасилитатора критического мышления и этического осмысления технологий. В России, как и во всем мире, цифровизация образования ускоряется: внедрение платформ на базе ИИ, таких как адаптивные системы обучения, требует от педагогов новых ролей — от «промпт-инженера» до «аналитика данных» (ГОСТ Р 59895–2021, ГОСТ Р 59897–2021).

Необходимость изменений прописана в «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года» (Указ Президента Российской Федерации от 15.02.2024 № 124).

Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокой скоростью внедрения ИИ-решений в образовательную практику и недостаточной готовностью педагогического сообщества к их осмысленному использованию. Согласно данным международных исследований, лишь 23 % преподавателей в странах-участницах прошли специализированную подготовку по работе с ИИ, при этом 68 % выражают тревогу по поводу академической честности и изменения стратегии мышления учащихся. В российском контексте проблема усугубляется фрагментарностью программ повышения квалификации и отсутствием единых стандартов цифровой педагогической компетентности (Влияние искусственного интеллекта на образование, 2024).

Целью исследования является анализ современных подходов к повышению компетентности преподавателей в эпоху ИИ и разработка концептуальной модели повышения компетентности преподавателей, обеспечивающей их готовность к педагогической деятельности в условиях распространения технологий ИИ.

Материалы и методы. В качестве ведущего метода исследования использован аналитический обзор, обобщение результатов научных трудов в области развития компетенций преподавателей. Модель повышения компетентности разработана на основе синтеза данных педагогики, психологии и технических наук в аспекте освоения и применения технологий искусственного интеллекта.

Результаты. Традиционная триада педагогических функций (информирование, мотивирование, оценивание) претерпевает глубокую трансформацию (Мяо, Холмс, Хуан, Чжан, 2022 ; Андреев, 2013 ; Роберт, Мухаметзянов, Лопанова, 2022), обусловленную изменением роли преподавателя, что наблюдается в ряде направлений.

1. От источника знаний к куратору познавательного процесса. Модели ИИ мгновенно предоставляют информацию любого объема, но не гарантируют ее достоверности, актуальности или этической нейтральности. Преподаватель становится экспертом по критической верификации, проверяя информацию самостоятельно и обучая выявлению галлюцинаций ИИ, анализу источников данных, оценке когнитивных искажений в алгоритмических рекомендациях и др.

2. От разработчика/дизайнера контента к архитектору когнитивных сред. Автоматизация создания учебных материалов (презентации, тесты, кейсы) освобождает время преподавателя для проектирования сложных когнитивных задач, где ИИ выступает инструментом исследования, а не заменой мышления.

3. От субъекта оценки к фасилитатору рефлексии. Автоматизированные системы оценивания эффективны для проверки фактологических знаний, но бессильны в оценке креативности, этических суждений и межличностных компетенций. Роль преподавателя смещается в сторону организации рефлексивных практик, когда обучающийся осмысляет собственные когнитивные стратегии в диалоге с ИИ.

Описанные изменения и появившиеся технологии предъявляют новые требования к преподавателю, в связи с чем возникла необходимость разработки модели компетенций, необходимых преподавателю XXI века.

Разработанная модель компетенций включает пять компонентов (рис.).

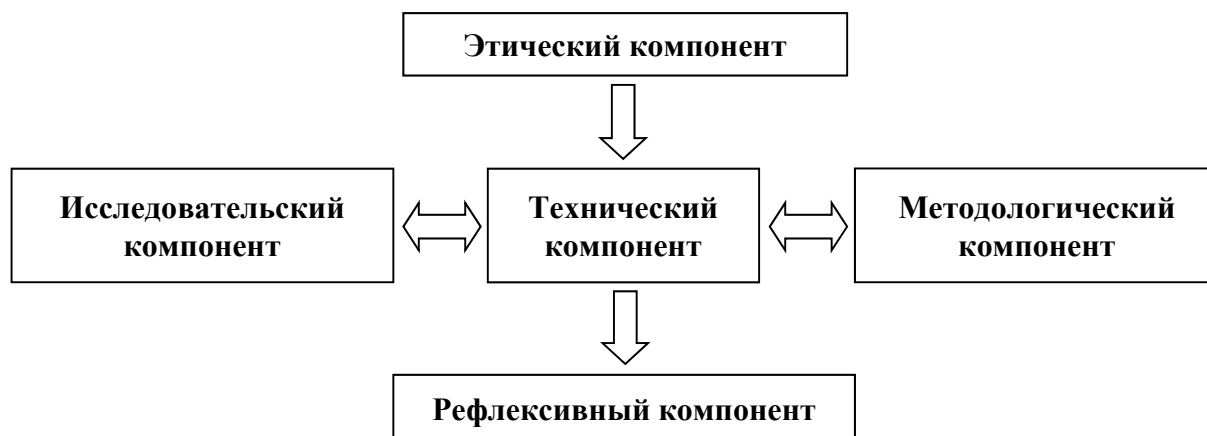


Рис. Пятикомпонентная модель компетентности преподавателей в области искусственного интеллекта

Рассмотрим содержание каждого из компонентов.

1. *Технический компонент.* Предполагает не программирование нейросетей, а функциональную грамотность. Компонент включает в себя необходимую теорию, подходы и инструменты для достижения у преподавателей следующих целей (Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта ... , 2023):

- базовое понимание архитектуры систем ИИ;
- осмысление принципов работы нейросетей, разновидностей, способов их обучения, условий применимости;
- умение классифицировать виды программного и аппаратного обеспечения, используемого для реализации технологий ИИ;
- понимание принципов работы больших языковых моделей, приобретение навыков работы с наиболее распространенными моделями (ChatGPT, Claude, Gemini, DeepSeek, QWEN, Grok, Mistral, GigaChat, Alice AI, Kimi, GLM, Perplexity, Ernie);
- умение обоснованно выбирать большие языковые модели для решения различных образовательных задач;
- приобретение умений и навыков промпт-инжиниринга — эффективное взаимодействие через промпты, понимание структуры промпта, уверенное владение техниками (Zero-Shot, Few-Shot, Role Assignment, Chain of Thought, Chain-of-Verification, Chain-of-Note, Self-Consistency, Context Expansion, Reverse Dialogue, Step-Back, Contrast Prompting, Reflexing, Chain-of-Knowledge, Tree of Thoughts), умение верифицировать результаты и оценивать качество вывода, понимание и умение корректировать настройки больших языковых моделей (Temperature, Top-P, Top-K);
- владение инструментами и подходами для реализации сценариев и кейсов применения больших языковых моделей в сфере образования (поиск информации, мозговой штурм, генерация текста, проверка грамотности, оптимизация текста и перефразирование, автозавершение текста, структурирование и форматирование, суммаризация и антисуммаризация, определение тональности текста, анализ данных с помощью языковых моделей, написание макросов, создание форм, опросов и тестов, перевод);
- понимание разновидностей и подходов к реализациям чат-ботов, владение инструментами для создания простых чат-ботов (BotMother, DariaBot, Bothunter, CharacterAI, MTS.ai, SaluteBot и др.);
- понимание принципов работы генеративных моделей, приобретение навыков работы с наиболее распространенными генераторами изображений (Midjourney, DALL-E, Recraft, Ideogram, Kandinsky, Alice AI, Aurora, Flux, Imagen, Qwen-Image, Janus, Reve Image, Gen, Luma, Kling, GLM, Leonardo);
- владение инструментами и подходами для реализации сценариев и кейсов применения генеративных моделей в сфере образования, в том числе для создания графического контента, визуализации сложных процессов и т. п.;
- приобретение навыков написания запросов для генерации изображений (структура и основные принципы, понимание возможных проблем генерации изображений и способов их исключения);
- владение ИИ-инструментами для работы с изображениями — улучшение и обработка изображений (Pika, Gen-A, Problembo, Fotor, Imglarger), создание логотипов (Looka, LogoFast, Turbologo, Leonardo), создание графиков и диаграмм (Visme, Kimi, Julius, Flyvi), генерация MindMap (Napkin, iOctopus, Notebooklm, GigaChat), генерация сертификатов (Visme), генерация презентаций (Kimi, GigaChat, Gamma, SlidePoint), дизайн и брендинг (Visme), генерация сайтов (Craftum, Websim, Aura, Kimi, DeepSite) и приложений (Kimi, AiStusio);
- приобретение навыков работы с распространенными моделями для генерации аудиоконтента (Suno, Udio, Gemini, GigaChat) и создания обучающих аудиоподкастов (Notebooklm, GigaChat);
- приобретение навыков работы с решениями для распознавания (Riverside, Speech2text, Any2Text, Pisec) и генерации речи (FreeTTS, Silero, Text-to-speech-online);
- владение ИИ-инструментами для ассистирования (Read.ai, Otter.ai, Mymeet.ai) и анализа речи (Imot, MTS.ai, Speechanalytics, Elevenlabs.io);
- владение навыками работы с наиболее распространенными моделями генерации видеоконтента (GigaChat, Kling, Genmo, Pika, Minimax, Sora, Runway, Wan, AiStudio, Grok, Luma, Шедеврум), включая функции слияния, перехода, редактирования, применения шаблонов;

- приобретение навыков написания запросов для генерации образовательного видеоконтента;
- владение ИИ-инструментами для работы с видео — улучшение (Gen-A, Problembo) и суммаризация (Summarize.tech, GigaChat, Kagi) видео, генерация обучающих видеоподкастов (Notebooklm), перевод видео (Яндекс.Браузер, Heugen, D-id), редактирование, добавление субтитров (CapCut, ZapCap);
- понимание принципов работы систем технического зрения, включая принципы работы систем распознавания лиц, определения эмоций, распознавания объектов, контроля вовлеченности;
- владение ИИ-инструментами для создания виртуальных аватаров и цифровых двойников (Heugen, D-id);
- приобретение навыков для создания собственных агентов (с помощью инструментов Relevenceai, Manus) и автоматизированных систем (с помощью инструментов Make.com, n8n, Nodul) для решения задач в сфере образования.

2. *Методологический компонент.* Включает систему знаний, умений и подходов, позволяющих преподавателю осмысленно интегрировать ИИ-технологии в образовательный процесс с сохранением и усилением педагогической ценности (Иванова, 2023 ; Ефремова, 2023). Из этого компонента можно выделить несколько составляющих.

Блок 1. ИИ-технологии для генерации образовательного контента и разработки методических материалов. Для достижения необходимого уровня компетентности преподаватели должны обладать знаниями и навыками работы с ИИ-решениями для создания обучающего контента (Roshi, Educationcopilot, Almanach, Magicschool, Twee, Edu-assist, Gurify).

В данном случае преподавателю необходимо понимание, какие типы материалов можно генерировать. Это может быть не только обучающие тексты, но и кейсы и примеры для иллюстрации концепций, варианты задач и упражнений, тестовые вопросы с вариантами ответов, краткие конспекты и обзоры тем, сценарии ролевых игр и дискуссий, тренажеры, симуляторы (например, симулятор переговоров с оппонентом), симуляторы AR и VR.

Использование таких ИИ-средств позволяет автоматизировать и облегчить процесс подготовки материалов, обеспечить быструю персонализацию обучения, сделать материалы более масштабируемыми, обеспечить консистентность качества материалов, обеспечить непрерывное обновление материалов. Тем не менее есть и ряд минусов при чрезмерном использовании ИИ-средств: ограниченная креативность, малое количество практических заданий, сложность адаптации к специфическим задачам, дублирование информации, ошибки из-за «плохой памяти» моделей, ошибки из-за изначальной зависимости от обучающих данных, риск стандартизации учебных материалов, неэтичное использование данных, сложность представления сложных объектов и схем.

На данном уровне преподавателю и обучающимся необходимо уметь решать определенные задачи (табл. 1).

Таблица 1

Задачи при разработке образовательного контента с использованием технологий ИИ

Вид задач	Примеры умений и навыков
Верификационные	Проверка фактов в ответе ИИ, поиск противоречий, сравнение с авторитетными источниками
Компаративные	Сравнение ответов разных моделей (GPT-4, Claude, Gemini) на один запрос
Деконструктивные	Анализ, почему модель дала именно такой ответ, выявление скрытых предпосылок
Креативные	Генерация 10 вариантов решения, из которых выбирается и дорабатывается лучший
Этические	Оценка этических последствий применения ИИ в конкретной профессиональной ситуации
Мета-задачи	Оптимизация промптов, создание цепочек рассуждений, ИИ как оппонент, ИИ как генератор педагогического дизайна

Блок 2. Создание обучающих курсов с помощью больших языковых моделей. Для достижения необходимого уровня компетентности преподаватели должны обладать знаниями и навыками работы с многофункциональными платформами для преподавателей, позволяющими создавать со-

держание уроков, структуру, подготавливать мемори-карты, тесты и др. (Minicoursegenerator, 7taps, Mindsmith, Teachermatic, Educatorlab, Teachbot, To-teach, Teachy, Educationstudio, Coursebox.ai).

Оба блока требуют верификации контента, состоящей из этапов:

- 1) фактическая проверка — сверка с авторитетными источниками;
- 2) методологическая проверка — соответствие учебным целям;
- 3) этическая проверка — соответствие этическим нормам, в том числе отсутствие предвзятости и стереотипов;
- 4) дидактическая проверка — соответствие уровню подготовки обучающихся;
- 5) адаптация — модификация под конкретный контекст и аудиторию.

Построение адаптивных учебных путей, при которых ИИ анализирует прогресс обучающегося и рекомендует индивидуальную траекторию — это сильная сторона применения ИИ. Поэтому рекомендуется генерировать дополнительные материалы для углубленного изучения, корректирующие упражнения при трудностях, продвинутые задачи для успешных обучающихся.

Кроме того, высокую эффективность для обучения показывает добавление заданий с разрешенным использованием технологий ИИ, формирующих метакогнитивные навыки (табл. 2). Для выполнения подобных заданий обучающимся необходимо знать базовые правила промпт-инжиниринга, а также минимальный набор техник: Role Assignment, Chain of Thought (Wei, Wang, Schuurmans [et al.], 2022), Tree of Thoughts (Yao, Yu, Zhao [et al.], 2023).

Таблица 2

Задания с использованием технологий ИИ

Дисциплины	Примеры заданий
Языкознание	Проанализируйте стилистические особенности текста, сгенерированного ИИ в стиле Чехова. Выявите маркеры «не-человечности»
История	Используя ИИ, составьте альтернативную версию исторического события. Затем критически оцените ее на соответствие фактам
Философия и этика	Сгенерируйте этическую дилемму с использованием ИИ, затем решите ее, применяя разные этические теории
Математика и физика	Решите задачу двумя способами — самостоятельно и с помощью ИИ. Сравните подходы и выявите ошибки в решении ИИ
Биология и медицина	Используйте ИИ для генерации гипотез о механизме заболевания, затем оцените их научную обоснованность
Инженерия и программирование	Сгенерируйте код с помощью ИИ, затем проведите ревью кода, оптимизируйте и протестируйте
Юриспруденция	Проанализируйте юридический документ, сгенерированный ИИ. Выявите юридические риски и неточности
Экономика и менеджмент	Разработайте бизнес-план с использованием ИИ, затем критически оцените его реалистичность и риски
Медицина	Используйте ИИ для дифференциальной диагностики, затем обоснуйте свой выбор диагностических процедур

Блок 3. ИИ-решения для оценки и обратной связи. Технологии ИИ достаточно сильно изменили подходы к оценке работ обучающихся. Преимуществами использования ИИ-средств для проверки знаний являются быстрота и эффективность проверки, объективность, масштабируемость, немедленная обратная связь, экономия ресурсов при проверке, разнообразие форматов проверки знаний. Тем не менее имеются и недостатки, такие как ограниченное понимание контекста нейросетевыми моделями, невозможность оценить многие практические навыки, зависимость от качества данных, отсутствие гибкости и этики, зависимость от обучающих данных, утрата человеческого фактора, сложность адаптации нейросетей к новым задачам, невозможность проверить некоторые виды ответов, в том числе рукописные работы.

Рассмотрим примеры методов проверок знаний с помощью технологий ИИ.

1. Автоматическая обратная связь по черновикам: ИИ анализирует промежуточные работы обучающихся и дает обратную связь по структуре текста, наличию ключевых элементов,

грамматике и стилю, полноте раскрытия темы. Преподаватель финализирует оценку и дает экспертное заключение. Примерами таких ИИ-инструментов могут быть Essaygrader, Enlightenme, Mizou, Studyable, Gradescope, Ai-exam.

2. Комплексная оценка с верификацией: ИИ проводит первичный анализ (плагиат, структура, полнота), после чего преподаватель оценивает содержание, креативность, глубину мышления, далее обучающийся защищает работу, объясняя свой подход и решения.

3. Оценка качества промптов, использованных обучающимся.

4. Сравнение работ между собой и последующее составление рейтинга работ.

В этом случае исчезает необходимость использования ИИ-детекторов, которые показывают крайне низкую эффективность.

Помимо этого, преподаватели могут значительно ускорить создание заданий и тестов. Инструментами для создания тестов могут быть Quizgecko, Quizbot, Getquizwizard, Quizizz, Quizmakito, Letychka, Smallpdf, Jungleai, Notebooklm, Diaclass, Quilgo, Prepai, Flashka.

Блок 4. ИИ-репетиторы по разным областям знаний. В связи с появлением онлайн-помощников на базе технологий ИИ преподаватели должны обладать умениями и навыками работы с такими платформами, в том числе для верификации знаний и рекомендаций по их использованию. Преимуществами использования ИИ-средств в качестве помощников для обучающихся являются персонализация обучения, доступность 24/7, быстрая обратная связь, экономия времени и средств, масштабируемость, объективность, разнообразие форматов обучения. Из недостатков можно выделить отсутствие человеческого контакта, ограниченное понимание контекста, зависимость от технологий, сложность адаптации к уникальным ситуациям, этические проблемы, возможные ошибки в обучении, «плохая память» у нейросетевых моделей, недостаток мотивации у обучающихся.

Примерами ИИ-репетиторов универсального назначения являются Gajix, Flintk12, Iipreped, Khanmigo, Cognii, Ai-tutor, Studyable, Winnytutor, Brainly, Youlearn, Asksia.

ИИ-репетиторами по математике являются Education.yandex, Hellothinkster, Wolframalpha, Mathgpt, Plario.

ИИ-репетиторами по иностранным языкам являются Gliglish, Learnlingo, Talkpal, Bitlife, Languate, Praktika.ai, Speakable, Talkberry, Tandem-gpt, Lingolette.

ИИ-репетиторами по игре в шахматы являются Lichess, Freechess, Chessable, Chessarena, Redhotpaw, Lczero.

3. *Этический компонент.* Представляет собой фундаментальную основу педагогической деятельности в условиях искусственного интеллекта. В отличие от технических навыков, этическая компетентность определяет целесообразность и допустимость применения технологий, формируя у преподавателя способность принимать обоснованные решения в условиях моральной неопределенности (The Ethics of Artificial Intelligence in Education ... , 2022). Компонент включает четыре взаимосвязанные составляющие.

Блок 1. Осознание предвзятости ИИ. Возможные источники предвзятости ИИ перечислены в таблице 3.

Таблица 3

Источники предвзятости ИИ

Виды источников предвзятости	Причины предвзятости
Данные-ориентированные	В обучающем наборе были неверные данные
Алгоритмические	Проблемы в архитектуре или конфигурации системы ИИ
Интерфейсные	Некорректная интерпретация из-за неверного представления вывода
Контекстуальные	Некорректное использование неподходящих систем ИИ

Для исключения фактора предвзятости педагог должен владеть методами проверки, такими как «Тест на инверсию» (последовательно изменяет демографические параметры в промпте и анализирует изменения в ответе ИИ), «Кросс-культурная верификация» (происходит генерация

одного и того же запроса на разных языках или с разными культурными референсами), «Деконструкции источников» (ИИ анализирует, какие источники доминируют в ответе ИИ). Успешными стратегиями являются обязательное сравнение ответов ИИ с альтернативными источниками; маркировка обучающимися в ИИ-генерированном тексте фрагментов, вызывающих сомнения в объективности, с обоснованием; разработка чек-листа для оценки предвзятости учебных материалов, созданных с помощью ИИ.

Блок 2. Защита цифровой автономии личности и персональных данных. В данной составляющей компонента преподаватель должен владеть информацией и передавать ее обучающимся, включая информацию о праве на цифровое забвение, механизмах обработки данных, наборе собираемых данных, праве обучающегося на автономное мышление без применения ИИ.

Блок 3. Формирование академической честности нового типа. Новая парадигма академической честности смещается с происхождения текста и борьбы с плагиатом на осознанность интеллектуального процесса. Преподаватель должен владеть методами описания совместного интеллектуального процесса и транслировать их. Например, успешной стратегией является корректное использование и описание степени участия ИИ для реализации задачи в виде таблицы (табл. 4).

Таблица 4

Пример карты использования ИИ

Этап работы	Уровень участия ИИ	Обоснование
Генерация идей	Полное Частичное Без ИИ	<i>Ускорение мозгового штурма</i>
Структурирование	Полное Частичное Без ИИ	<i>Проверка логической целостности</i>
Написание текста	Полное Частичное Без ИИ	Формулировка сложных концепций
Верификация фактов	Полное Частичное Без ИИ	Проверка 50+ источников
Редактирование	Полное Частичное Без ИИ	Грамматическая корректность

Блок 4. Управление этическими и юридическими дилеммами. В данной составляющей компонента преподаватель должен владеть информацией о возможных этических проблемах при использовании средств ИИ и способах их решения (Сысоев, 2024). Хорошей практикой может быть использование Кодекса этики, например «Белая книга этики в сфере искусственного интеллекта» (2024). Кроме этого, могут возникать проблемы юридического характера, например при определении авторского права на создаваемый контент. В этом случае необходимо владеть знаниями о российской и международной юридической практике.

4. *Рефлексивный компонент.* Представляет собой мета-уровень педагогической компетентности — способность преподавателя осознавать собственные когнитивные процессы, эмоциональные реакции и профессиональную идентичность в диалоге с искусственным интеллектом. В отличие от технического, методологического и этического компонентов, ориентированных на внешние объекты (технологии, методы, нормы), рефлексивный направлен внутрь, то есть на постоянный анализ собственной практики, границ знания и трансформации роли педагога в условиях радикальной технологической неопределенности.

Компонент включает следующие уровни:

- осознание когнитивного разделения труда «человек — ИИ» (преподаватель должен четко различать, какие когнитивные операции эффективнее выполняются человеком, а какие — ИИ),
- осознание технологической неопределенности и готовность к постоянной трансформации,
- эмоциональный интеллект в работе с ИИ (управление эмоциями),
- философская рефлексия (переосмысление педагогической идентичности),
- практики цифрового благополучия и предотвращения выгорания.

Для решения проблем рефлексивного уровня преподавателю необходимо иметь как минимум понимание следующего:

- положительных и отрицательных изменений в сфере образования в связи с появлением доступных средств ИИ,

– перспективных направлений исследований в смежных областях педагогики и технологий ИИ (персонализированное и адаптивное обучение, с использованием виртуальных и дополненных реальностей, образовательные игры и симуляции, развитие «мягких» навыков, виртуальный учитель, ментор и др.),

- трендов развития ИТ в образовательных организациях,
- вызовов для сферы образования в связи с появлением доступных средств ИИ,
- изменений ролей педагога и преподавателя.

5. Исследовательский компонент. В условиях радикальной неопределённости, порождаемой ИИ, исследовательская позиция преподавателя приобретает статус самостоятельного, критически важного компонента педагогической компетентности.

Компонент включает такие составляющие, как:

- развитие и расширение авторских курсов за счет использования ИИ для педагогического дизайна;
- проведение практических педагогических исследований с помощью ИИ, например «Использование техники Contrast Prompting для развития навыков критического анализа обучающихся»;
- критическая оценка исследований ИИ, например, для распознавания методологических и этических проблем в публикациях;
- использование ИИ как инструмента педагогических исследований, например, для сбора и обработки данных, их анализа и визуализации.

Необходимыми навыками для преподавателей являются:

- работа с ИИ-решениями для поиска научных публикаций (Semantic Scholar, Openread.academy, Chunkr, Felo, Openalex);
- работа с ИИ-решениями для анализа и визуализации научных публикаций (Elicit, Textlayer, Findsight, Scisummary, Heuristi.ca, Cybertida, Summarizepaper, Alphaxiv, Litmaps, Researchrabbit, Inciteful);
- решения для помощи при написании научных работ (Essay-builder, Scipubplus, Typeset.io);
- решения для предобработки, визуализации и анализа больших данных (Datalens.yandex.cloud, Tableau, Loginom, Megaputer, Orangedatamining).

Обсуждение. Развитие технологий искусственного интеллекта оказывает существенное влияние на систему образования и профессиональную деятельность преподавателя. В новых условиях повышение компетентности педагогических кадров становится стратегическим фактором обеспечения качества образования. Формирование описанных цифровых, методических и этических компетенций позволяет преподавателю эффективно использовать потенциал ИИ, сохраняя при этом гуманистическую направленность образовательного процесса.

Тем не менее если проанализировать существующий опыт обучения технологиям ИИ, то можно выявить системные барьеры:

- психологический (страх замещения профессии, технологическая тревожность),
- институциональный (отсутствие стимулов для внедрения инноваций, перегрузка преподавателей),
- методологический (дефицит готовых учебных сценариев, адаптированных к российскому образовательному контексту).

Несмотря на значительный потенциал, внедрение ИИ в образовательную практику сопровождается рядом рисков, среди которых снижение роли живого педагогического взаимодействия, зависимость от алгоритмов и технологических решений, угрозы академической честности, неравный доступ к цифровым ресурсам. В связи с этим необходим ряд мер для более эффективного внедрения технологии ИИ в образовательный процесс:

- поддержка внутреннего и внешнего обучения преподавателей для достижения необходимого уровня ИИ-компетентности, создание внутренних грантов на разработку учебных материалов с ИИ;
- акцент на расширении педагогических возможностей через ИИ, демонстрация кейсов, где технологии усиливают, а не заменяют человеческое взаимодействие;
- создание открытых репозиториев педагогических кейсов, организация конкурсов по разработке дидактических моделей использования ИИ.

Выводы и перспективы исследования. Повышение компетентности преподавателей в эпоху ИИ — не техническая задача освоения новых инструментов, а глубокая трансформация педагогического мышления. Ключевой парадигмальный сдвиг заключается в переходе от защиты образования от технологий к осмысленной интеграции ИИ как среды развития критического, этического и креативного мышления. Преподаватель будущего — не оператор нейросетей, а эксперт по человеческому познанию в диалоге с искусственным интеллектом.

Эффективная система повышения квалификации должна сочетать техническую грамотность, методологическую гибкость, этическую рефлексию и институциональную поддержку. Только в этом случае технологии ИИ станут не угрозой педагогической профессии, а катализатором ее гуманистического обновления, возвращения к главной цели образования — развитию способности человека мыслить самостоятельно в сложном, неопределённом мире.

Список источников

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие. — Казань : Центр инновац. технологий, 2013. — 500 с.
2. Белая книга этики в сфере искусственного интеллекта / под ред. А. В. Незнамова. — М. : Nova Creative Group, 2024. — 200 с.
3. Влияние искусственного интеллекта на образование. — М., 2024. — 87 с. — URL : https://files.data-economy.ru/Docs/Vliyanie_ii_na_obrazovanie_.pdf (дата обращения: 15.02.2026).
4. ГОСТ Р 59895–2021. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология : дата введения 2022-03-01. — М. : Стандартинформ, 2021. — 12 с.
5. ГОСТ Р 59897–2021. Данные для систем искусственного интеллекта в образовании. Требования к сбору, хранению, обработке, передаче и защите данных : дата введения 2022-03-01. — М. : Стандартинформ, 2021. — 12 с.
6. Ефремова Н. Ф. Цифровая педагогика: проблемы и готовность обучения в цифровой среде // Инновационная наука. Психология. Педагогика. Дефектология. — 2023. — Т. 6, № 5. — С. 81–93.
7. Иванова Д. С. Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» // Психолого-педагогический поиск. — 2023. — № 1 (65). — С. 63–70.
8. Мяо Ф., Холмс У. [и др.]. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях. — Париж : ЮНЕСКО, 2023. — 56 с.
9. Мяо Ф., Холмс У., Хуан Ж., Чжан Х. Технологии искусственного интеллекта в образовании: перспективы и последствия / пер. с англ. М. Федорова. — М. : Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании, 2022. — 51 с.
10. О внесении изменений в Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» и в Национальную стратегию, утвержденную этим Указом : указ Президента РФ от 15.02.2024 № 124. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402150063?index=1> (дата обращения: 15.02.2026).
11. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации (вместе с Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года) : указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490. — URL : http://www.consultant.ru/law/podborki/iskusstvennyj_intellekt/ (дата обращения: 15.02.2026).
12. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 20 мая 2023 г. № 1315-р «Концепция технологического развития до 2030 года». — URL : <http://government.ru/news/48570/> (дата обращения: 15.02.2026).
13. Роберт И. В., Мухаметзянов И. Ш., Лопанова Е. В. Цифровая трансформация образования: теория и практика : моногр. / под ред. Е. В. Лопановой. — Омск : Изд-во Омск. гуманит. акад., 2022. — 180 с.
14. Сысоев П. В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 2. — С. 31–53.
15. AI in Education: Challenges and Opportunities for Teachers. — Paris : OECD Publishing, 2024.
16. The Ethics of Artificial Intelligence in Education: Practices, Challenges, and Debates / ed. by Wayne Holmes, Kaśka Porayska-Pomsta. — 1st ed. — N. Y. : Routledge, 2022. — 312 p.
17. Wei J., Wang X., Schuurmans D. [et al.]. Chain-of-Thought Prompting Elicits Reasoning in Large Language Models. — 2022. — URL : <https://arxiv.org/abs/2201.11903> (accessed: 15.02.2026).
18. Yao S., Yu D., Zhao J. [et al.]. Tree of Thoughts: Deliberate Problem Solving with Large Language Models. — 2023. — URL : <https://arxiv.org/abs/2305.10601> (accessed: 15.02.2026).

References

1. Andreev V. I. *Pedagogika vysshey shkoly. Innovatsionno-prognosticheskiy kurs: ucheb. posobiye*. [Higher education pedagogy. Innovative and prognostic course: textbook]. Kazan, Center for Innovation Technologies, 2013, 500 p. (In Russian).
2. *Belaya kniga etiki v sfere iskusstvennogo intellekta. Pod red. A. V. Neznamova*. [White Paper on ethics in Artificial Intelligence sphere. Ed. by A. V. Neznamov]. Moscow, Nova Creative Group, 2024, 200 p. (In Russian).
3. *Vliyaniye iskusstvennogo intellekta na obrazovaniye*. [Impact of Artificial Intelligence on education]. Moscow, 2024, 87 p. Available at: https://files.data-economy.ru/Docs/Vliyanie_ii_na_obrazovanie_.pdf (accessed: 15.02.2026). (In Russian).
4. *GOST R 59895–2021. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Obshchiye polozheniya i terminologiya: data vvedeniya 2022-03-01*. [GOST R 59895–2021. Artificial Intelligence technologies in education. General provisions and terminology: effective since: 2022-03-01]. Moscow: Standartinform, 2021, 12 p. (In Russian).
5. *GOST R 59897–2021. Dannyye dlya sistem iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Trebovaniya k sboru, khraneniyu, obrabotke, peredache i zashchite dannykh: data vvedeniya 2022-03-01*. [GOST R 59897–2021. Data for Artificial Intelligence systems in education. Requirements for data collection, storage, processing, transfer, and protection: effective since: 2022-03-01]. Moscow: Standartinform, 2021, 12 p. (In Russian).
6. Efremova N. F. Digital pedagogy: problems and readiness of learning in digital environment. *Innovatsionnaya nauka: Psikhologiya. Pedagogika. Defektologiya*. [Innovative Science: Psychology. Pedagogy. Defectology]. 2023, vol. 6, iss. 5, pp. 81–93. (In Russian).
7. Ivanova D. S. Formation of teachers’ digital competencies during study of the discipline “Cross-Cutting Technologies and Artificial Intelligence Technologies”. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and Pedagogical Search]. 2023, iss. 1 (65), pp. 63–70. (In Russian).
8. Miao F., Holmes W. [et al.]. *Rukovodstvo po ispolzovaniyu generativnogo iskusstvennogo intellekta v obrazovanii i nauchnykh issledovaniyakh*. [Guide to the use of generative artificial intelligence in education and scientific research]. Paris, UNESCO, 2023, 56 p. (In Russian).
9. Miao F., Holmes W., Huang J., Zhang H. *Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: perspektivy i posledstviya. Per. s angl. M. Fedorova*. [Artificial Intelligence technologies in education: prospects and implications. Translated from English by M. Fedorova]. Moscow, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2022, 51 p. (In Russian).
10. *O vnesenii izmeneniy v Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 10 oktyabrya 2019 g. no. 490 “O razvitiy iskusstvennogo intellekta v Rossiyskoy Federatsii” i v Natsionalnuyu strategiyu, utverzhdannuyu etim Ukazom: ukaz Prezidenta RF ot 15.02.2024 no. 124*. [On amendments to Decree of President of the Russian Federation of October 10, 2019 no. 490 “On development of Artificial Intelligence in the Russian Federation” and the National Strategy approved by this Decree: Decree of President of the Russian Federation of February 15, 2024 no. 124]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402150063?index=1> (accessed: 15.02.2026). (In Russian).
11. *O razvitiy iskusstvennogo intellekta v Rossiyskoy Federatsii (vmeste s Natsionalnoy strategiyey razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda): ukaz Prezidenta RF ot 10.10.2019 no. 490*. [On development of artificial intelligence in the Russian Federation (together with National Strategy for development of Artificial Intelligence for the period up to 2030): Decree of President of the Russian Federation of 10.10.2019 no. 490]. Available at: http://www.consultant.ru/law/podborki/iskusstvennyj_intellekt/ (accessed: 15.02.2026). (In Russian).
12. *Pravitelstvo Rossiyskoy Federatsii. Rasporyazheniye ot 20 maya 2023 g. no. 1315-r “Kontseptsiya tekhnologicheskogo razvitiya do 2030 goda”*. [Government of Russian Federation. Order of May 20, 2023, no. 1315-r, “Concept of technological development through 2030”]. Available at: <http://government.ru/news/48570/> (accessed: 15.02.2026). (In Russian).
13. Robert I. V., Mukhametzyanov I. Sh., Lopanova E. V. *Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika: monogr. Pod red. Ye. V. Lopanovoy*. [Digital transformation of education: theory and practice: Monograph. Ed. by E. V. Lopanova]. Omsk, Omsk Humanitarian Academy Publ., 2022, 180 p. (In Russian).
14. Sysoev P. V. Ethics and AI plagiarism in the academic environment: students’ understanding of issues of compliance with author’s ethics and the problem of plagiarism in the process of interaction with generative artificial intelligence. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher education in Russia]. 2024, vol. 33, iss. 2, pp. 31–53. (In Russian).
15. *AI in Education: Challenges and Opportunities for Teachers*. Paris, OECD Publishing, 2024.
16. *The Ethics of Artificial Intelligence in Education: Practices, Challenges, and Debates. Ed. by Wayne Holmes, Kaška Porayska-Pomsta*. N. Y., Routledge, 2022, 312 p.
17. Wei J., Wang X., Schuurmans D. et al. *Chain-of-Thought Prompting Elicits Reasoning in Large Language Models*. 2022. Available at: <https://arxiv.org/abs/2201.11903> (accessed: 15.02.2026).
18. Yao S., Yu D., Zhao J. et al. *Tree of Thoughts: Deliberate Problem Solving with Large Language Models*. 2023. Available at: <https://arxiv.org/abs/2305.10601> (accessed: 15.02.2026).

Информация об авторах

Романчук Виталий Александрович — доктор технических наук, доцент, профессор кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Боков Дмитрий Александрович — кандидат педагогических наук, ректор Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Romanchuk Vitaliy Aleksandrovich — Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Informatics, Computer Engineering and Methods of Teaching Informatics, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Bokov Dmitry Aleksandrovich — Candidate of Pedagogy (PhD in Education), Rector of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 11.07.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 11.07.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.

Научная статья

УДК 378.147:004.85

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.010

Исследование эффектов влияния когнитивно-стилевых особенностей студентов на показатели их отношения к дистанционному обучению

Фибих Анна Алексеевна

Институт образования и социальных наук,

Псковский государственный университет

Псков, Россия

annafibikh@yandex.ru

Аннотация. Когнитивные стили уже давно являются предметом рассмотрения психологии познания: наибольшей научной разработанностью отличается ряд известных когнитивных стилей, а также взаимосвязи между ними и успешностью обучения. Кроме того, особое внимание уделялось рассмотрению взаимосвязей между когнитивными стилями студентов и методами контроля знаний в процессе обучения. В связи с активным внедрением дистанционного обучения с использованием компьютерных технологий возникает необходимость изучения роли когнитивно-стилевых особенностей студентов в новых условиях обучения.

Данное исследование направлено на выявление взаимосвязей между отношением студентов к дистанционному обучению и их когнитивными стилями. Полученные результаты свидетельствуют о наличии таких эффектов, как влияние ригидности познавательного контроля и склонности к синтезу на значимость возможности для недобросовестного выполнения письменных заданий, влияние гуманитарного склада мышления и усвоения материала на практике на общение и взаимопонимание, влияние креативности и интуитивности на сомнения в полезности получаемой информации и качестве образования, влияние синтетичности-аналитичности на значимость технического оснащения и трудности в технической организации дистанционного обучения. Таким образом, студенты, не относящиеся к одной из крайних форм выраженности того или иного стилового поведения, являются более адаптивными в ситуации дистанционного обучения и имеют склонность оценивать его наиболее положительно.

Ключевые слова: дистанционное обучение, когнитивный стиль, студенты, отношение, ригидность, синтетичность, аналитичность, гуманитарное мышление, креативность, интуитивность.

Для цитирования: Фибих А. А. Исследование эффектов влияния когнитивно-стилевых особенностей студентов на показатели их отношения к дистанционному обучению // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 104–113. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.010.

Original article

Study of the effects of the influence of students' cognitive characteristics on their satisfaction with distance learning

Anna Alekseevna Fibikh

Institute of Education and Social Sciences,

Pskov State University

Pskov, Russia

annafibikh@yandex.ru

Abstract. Cognitive styles have been a subject of discussion in cognition psychology for a long time. A number of the best-known cognitive styles have been effectively described. The contradictions between a person's cognitive characteristics and the forms and methods of knowledge control in the learning process have also been studied. Particular

attention is paid to the consideration of the relationship between the cognitive styles of students and the success of learning. The current active introduction of distance learning using computer technologies has necessitated the study of the role of individual students cognitive-style characteristics in their new learning environment.

The present study is aimed at identifying the relationship between students' attitudes to distance learning and their cognitive styles. The results indicate the following effects: the influence of rigid cognitive control and the tendency to synthesis aimed at the possibility of cheating in written assignments; the influence of the humanitarian mindset and assimilation of material in practice on communication and mutual understanding; influence of creativity and intuition on doubts about the uses of the information received and the quality of education; influence of synthetic-analytical mindset on the importance of the need for technical equipment and difficulties in the technical organization of distance learning. As a result, the students are more adaptive in distance learning and tend to evaluate it more positively if they do not belong to one of the extreme forms of expression of one or another form of behavior styles.

Keywords: distance learning; cognitive style; students; attitude; rigidity; syntheticism; analytical thinking; humanitarian thinking; creativity; intuition.

For citation: Fibikh A. A. Study of the effects of the influence of students' cognitive characteristics on their satisfaction with distance learning // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2026, no. 1 (77), pp. 104–113. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.010.

Введение. В процессе развития и становления стилевого подхода предметом психологии познания стали не просто общие закономерности познавательной деятельности, а индивидуальные особенности и различные способы, применяемые людьми в познании окружающей действительности. Несмотря на то что для термина «когнитивный стиль» разные авторы предлагают свои определения, можно выделить общие для всех основания. Это позволяет четко обозначить область исследования. Также существует множество классификаций когнитивных стилей, которые систематизируют научные знания о них, формируют целостную и многогранную картину. Особо стоит выделить ряд когнитивных стилей, отличающихся наибольшей научной разработанностью и сопровождаемых диагностическим инструментарием, который помогает проводить эмпирические исследования.

Можно с уверенностью говорить о существовании проблемы сочетаемости или несочетаемости когнитивных стилей учащихся с формами обучения и контроля знаний. В ходе различных исследований были получены противоречивые результаты, свидетельствующие как о большом влиянии на успеваемость и мотивацию фактора соответствия форм учебных заданий когнитивным стилям учащихся, так и об отсутствии данной зависимости. Например, Г. Уиткин в исследованиях выявил взаимосвязь между выраженной полнезависимостью или полезависимостью и учебной успеваемостью по тем или иным предметам, а также склонность преподавателей более высоко оценивать студентов с таким же когнитивным стилем, как у них самих (Witkin, 1973). Для решения этого конфликта на данный момент предлагаются различные пути, связанные с различными трудностями с точки зрения реализации. Например, одним из вариантов представляется разделение учеников на гомогенные группы по степени выраженности того или иного когнитивного стиля и выстраивание обучения с учетом их индивидуальных особенностей. Основной проблемой данного подхода является необходимость определения тех когнитивных особенностей студентов, которые будут положены в основу разделения на группы.

Альтернативный подход заключается в создании условий для выбора самими учащимися приемов, посредством которых будет изучаться учебная программа, а также постепенное введение новых форм и методов познания, в соответствии с их развитием. В гетерогенных группах (например, в классах) применяется разнообразная образовательная программа для обогащения обучения. Таким образом, целью является формирование индивидуального познавательного стиля ученика. В связи с этим можно отметить одно из исследований, в рамках которого была выявлена более высокая эффективность в смоделированной ситуации обучения испытуемых с наиболее гибким когнитивным стилем, отдававших предпочтение одновременно интуитивности и аналитичности. В отличие от них, испытуемые, отдававшие предпочтение только одному из данных стилей, были менее эффективны в обучении (Bakken, Hansson, Hærem, 2024).

Отмечается, что стилевое поведение обладает мобильными ресурсами. Исследования свидетельствуют о возможности изменения стилевых характеристик под воздействием специально спроектированных учебных программ. Например, в одном исследовании ученики с первоначальным стилем полезависимости продемонстрировали увеличение полнезависимости после

прохождения программы, целью которой было улучшение способностей к структурированию в проблемных ситуациях. Еще одно исследование установило возможность усиления глубинного подхода в ситуации обучения, при прохождении тренинга по аналитической работе с научным материалом (Сорокоумова, Елшанский, Пучкова, Суховершина, 2020).

С развитием компьютеризации и расширением доступности электронных технологий и интернета проводилось все больше исследований, направленных на выявление взаимосвязей между успешностью обучения и использованием новых технологий. С точки зрения расширения знаний о роли когнитивно-стилевых особенностей обучающихся в процессе получения знаний также можно выделить ряд исследований. Например, одно из них, проведенное в 2011 году, показало отсутствие значимых различий в успеваемости и удовлетворенности обучением среди студентов с различными когнитивными стилями, обучающихся в гипермедийных учебных средах с использованием пейджинга и прокрутки (Eyuboglu, Orhan, 2011).

Если рассматривать взаимосвязь академической успешности в процессе дистанционного обучения и тех или иных когнитивных стилей, то таких исследований на данный момент существует немного. В этом ключе можно отметить исследование П. В. Ткаченко, в котором был установлен более высокий уровень невротизации в ситуации дистанционного обучения у женщин относительно мужчин, при этом женщины отличались большей склонностью к полезависимости (Ткаченко, Белоусова, Петрова, 2021). Также существует исследование, по результатам которого была выявлена склонность полнезависимых респондентов лучше воспринимать документы в электронном формате (Баканов, Зеленова, 2015).

Кроме того, стоит отметить существование научных разработок, призванных повысить комфортность и эффективность дистанционного обучения, таких как адаптивная система веб-обучения. Данные системы разработаны с учетом предпочтений обучающихся и включают в себя возможность персонализировать контент для студентов, а также навигацию в рамках учебного материала (Баканов, Зеленова, 2015).

В исследовании М. В. Клименских и соавторов, кроме прочих психологических аспектов успешности дистанционного обучения, была выявлена отрицательная корреляция между визуальной модальностью и низкими оценками студентов за онлайн-курс (Клименских, Лебедева, Полякова, Голендухина, 2020).

В одном из исследований, направленном на изучение взаимосвязей между типом мышления студентов и их успеваемостью при дистанционном обучении, были выявлены наибольшие корреляции успеваемости с наглядно-образным и креативным мышлением. Помимо этого, предметно-действенное мышление показало отрицательную взаимосвязь с успеваемостью как при дистанционном, так и при традиционном обучении (Афанасьев, Воронцов, 2022).

В течение последних десятилетий дистанционное обучение применялось преимущественно в последипломном и дополнительном образовании. Однако пандемия COVID-19 в 2020 году весьма сильно повлияла на многие сферы общественной жизни, включая сферу образования. Из-за повсеместного введения мер самоизоляции и наложенных ограничений на мероприятия с участием большого количества людей дистанционное обучение стало широко применяться в новых условиях. Несмотря на то что ограничения постепенно были сняты, оно успело интегрироваться в образование и в высших учебных заведениях, и в общеобразовательных школах. При возвращении к традиционному обучению элементы дистанционного продолжают применяться, а преподаватели и ученики получили опыт продолжительного обучения в дистанционном формате (Патахова, Ахмедилова, 2022).

В тот кризисный период дистанционное обучение получило мощный толчок для своего развития. Также это дало основание для проведения множества исследований различных аспектов дистанционного обучения с точки зрения различных дисциплин, включая психологию и педагогику. Особенно стоит отметить появление большого количества исследований отношения студентов к дистанционному обучению, изучение их эмоционального состояния в период самоизоляции (Гут, 2020 ; Соколовская, 2020 ; Клабукова, Жученко, 2022).

К положительным сторонам можно отнести возможность проводить лекции одновременно для большого количества студентов, мобильность обучения и выбор индивидуального времени и места для учебы, возможность неоднократного прослушивания лекций. Также важным плюсом является получение образования людьми с ограниченными возможностями здоровья (Кудрина, 2010).

К некоторым отрицательным сторонам дистанционного обучения относят недостаток или полное отсутствие непосредственного межличностного общения между обучающимися и преподавателями, вследствие чего преподавание материала происходит в основном односторонне, проблему объективности оценивания при сложности проведения прокторинга, снижение творческой составляющей (Шамина, 2019).

Помимо этого, представлены результаты исследований, направленных на выявление отношения студентов к обучению в дистанционном формате. Например, в исследовании, проведенном Н. К. Березницкой и О. А. Кондрашихиной, студенты говорят о трудностях, связанных с большим объемом задаваемых материалов (63 %), сложностью в выполнении практических заданий без объяснения преподавателя (40 %), а также технические проблемы (30 %). В то же время к плюсам они отнесли возможность пересмотреть видеозапись лекции (80 %), скачать материалы лекции (57 %), а также индивидуальный темп обучения (47 %). Из респондентов 37 % отметили важность для себя возможности самообучения (Березницкая, Кондрашихина, 2021).

Термин «отношение» предполагает несколько различных категорий. Во-первых, он означает то, каким образом две вещи могут быть связаны между собой. Во-вторых, описывает реакции на другого человека, включая эмоциональные и поведенческие реакции. В-третьих, выявляет, как человек смотрит на различные явления и вещи окружающего мира, его жизненная позиция. В-четвертых, с помощью данного понятия возможно сопоставить различные категории.

Исследователями принято выделять три компонента отношения: когнитивный (мысли и убеждения субъекта относительно объекта отношения), аффективный (позитивные и негативные чувства субъекта, которые он испытывает к объекту отношения), поведенческий (действия или намерения субъекта, направленные на объект отношения).

Следовательно, в процессе образовательной практики у обучающихся формируются межличностные и самооценочные отношения, а также отношения к знаниям и методам их усвоения. Эти взаимосвязи совместно определяют общее отношение к учебному процессу, которое проявляется главным образом через активное участие в учебной деятельности, включая отношение к содержанию обучения и используемым методикам (Потапчук, 2015).

Цель нашего исследования — выявить эффекты влияния когнитивно-стилевых особенностей студентов на показатели их отношения к дистанционному обучению.

В качестве **гипотезы** исследования выступает следующее положение: когнитивно-стилевые особенности студентов демонстрируют эффекты влияния на показатели их отношения к дистанционному обучению.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели были применены следующие методики: тестирование («Оценка рефлексивности — импульсивности личности» (Дж. Каган); «Включенные фигуры» (Виткин Г.); «Стилевые параметры обучения» (Б. Соломан, Р. Фелдер); «Тип мышления» (Дж. Брунер); «Тест Струпа» (Дж. Р. Струп — адаптация Т. П. Зинченко, А. А. Фрумкин); Шкала «Синтез/анализ» опросника «Аналитический обзор стиля обучения» (Л. Реббека), анкетирование (анкета «Отношение студентов к дистанционному обучению» Н. Б. Парфеновой, Е. А. Митициной, А. А. Бизяевой), метод математико-статистической обработки данных (факторный анализ, дисперсионный анализ). Эти методики, за исключением анкеты, были проведены с помощью психодиагностической экспертной системы «Psychometric Expert». Анализ результатов производился с использованием SPSS Statistics 22,5 for Windows.

Респондентами выступили 63 студента второго и третьего курсов Псковского государственного университета, имевшие опыт дистанционного обучения не менее трех месяцев в виде асинхронного взаимодействия через систему Moodle, а также онлайн-лекций и семинаров на различных платформах видеоконференций.

Обсуждение основных результатов. В первую очередь результаты проведенных методик были проанализированы с использованием факторного анализа, по итогам которого был сформирован ряд факторов. При этом результаты анкеты и тестов анализировались отдельно.

По итогам факторного анализа когнитивные характеристики студентов были сформированы в виде следующих факторов: «Ригидность познавательного контроля и склонность к синтезу», «Вербальный и практический способ познания», «Визуальный стиль обучения», «Креативность и интуитивность», «Синтетичность и аналитичность», «Рефлексивность и полнезависимость».

В свою очередь, характеристики отношения студентов к дистанционному обучению представлены в виде таких факторов, как «Размывание границ личного и рабочего времени», «Возможность более эффективного использования ресурсов в процессе дистанционного обучения», «Необ-

ходимость технического оснащения», «Письменная коммуникация», «Управление собственным учебным процессом», «Возможности для недобросовестного выполнения письменных заданий», «Формальность обучения», «Трудности при самостоятельной работе и в самоорганизации», «Потребность в личном общении», «Комфортность использования технологий дистанционного обучения», «Эффективная работа с текстовой информацией», «Трудности в технической организации дистанционного обучения», «Трудности тайм-менеджмента», «Трудности и трения с преподавателями», «Взаимная поддержка одногруппников», «Общение и взаимопонимание», «Негативные эмоциональные состояния и неконструктивные стратегии преодоления стрессовых ситуаций», «Сомнения в полезности получаемой информации и качестве образования», «Внешняя направленность при решении сложных ситуаций дистанционного обучения», «Страх совершить ошибку и потребность в обратной связи», «Конструктивные стратегии преодоления стрессовых ситуаций», «Сохранение оптимизма и погружение в привычные виды деятельности», «Трудности в сосредоточении и понимании учебного материала».

С целью выявления эффектов влияния когнитивно-стилевых особенностей студентов на показатели их удовлетворенности обучением в условиях дистанционного образования был проведен дисперсионный анализ ANOVA. В качестве зависимых переменных выступили показатели удовлетворенности студентов дистанционным обучением, а независимые переменные были представлены их когнитивно-стилевыми особенностями (низкий, средний и высокий уровень). Далее рассмотрим подробнее полученные результаты.

В первую очередь был определен эффект влияния ригидности познавательного контроля и склонности к синтезу на выраженность значимости возможности для недобросовестного выполнения письменных заданий ($F = 3,545$, при $p = 0,035$). Данное влияние может объясняться тем, что студентам, склонным к ригидности познавательного контроля, более сложно дается переключение между речевыми и сенсорно-перцептивными функциями, из чего следует снижение гибкости при выполнении тех или иных учебных заданий. Решение данных затруднений они могут находить в списывании заданий, возможности для которого значительно расширяются в ситуации дистанционного обучения. Закономерность данного эффекта влияния представлена на рисунке 1.

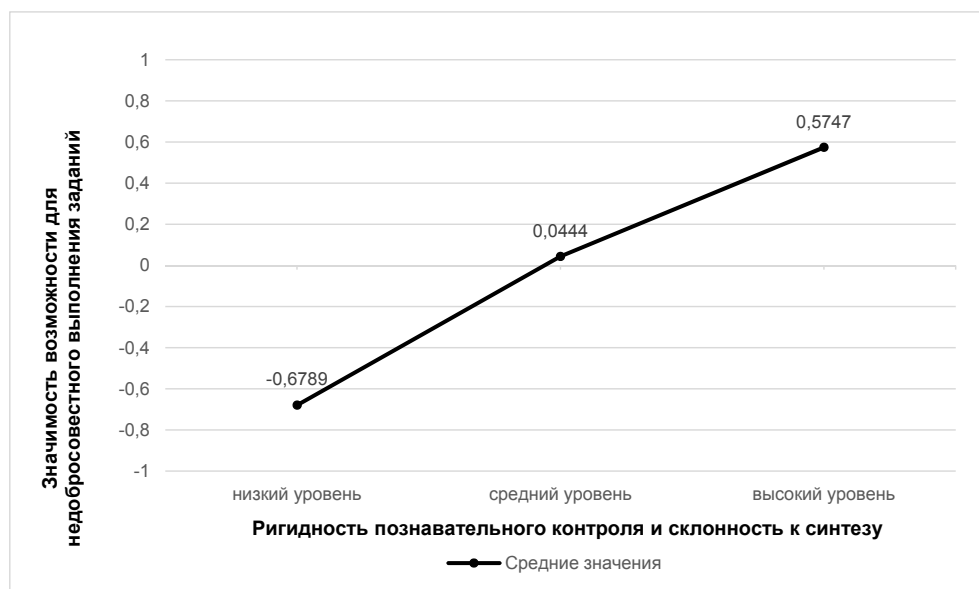


Рис. 1. «Сдвиг» показателя выраженности значимости возможности для недобросовестного выполнения письменных заданий ($p = 0,035$) у студентов с разным уровнем ригидности познавательного контроля и склонности к синтезу

Отмечается эффект влияния склонности к вербальному и практическому способу познания на значимость общения и взаимопонимания в ситуации дистанционного обучения ($F = 3,254$, при $p = 0,046$). Закономерность данного эффекта влияния представлена на рисунке 2. Можно наблюдать, что для студентов с высокой выраженностью данных когнитивных характеристик более значимо общение и взаимопонимание. Это объясняется тем, что для студентов, склонных к усвоению материала

в практической деятельности, наиболее эффективна работа в группе, а также обсуждение и проговаривание изучаемого материала. Для подобного формата работы представляется крайне важным налаживание общения с одногруппниками, а также поиск взаимопонимания для достижения успеха в совместной учебной деятельности. В то же время хотя и в меньшей степени, но общение и взаимопонимание в ситуации дистанционного обучения представляется значимым и для студентов с низкой выраженностью данных когнитивных характеристик. Для них более эффективна индивидуальная работа, что и обуславливает меньшую значимость общения. И наконец, наименьшая значимость общения и взаимопонимания в процессе дистанционного обучения оказалась характерна для студентов со средним уровнем выраженности склонности к вербальному и практическому способу познания. Такой результат можно объяснить тем, что данные студенты одинаково эффективно работают как в группе, так и индивидуально, следовательно они в наименьшей степени склонны к проявлению различных коммуникативных затруднений и не выделяют достижение взаимопонимания как значимую задачу в ситуации дистанционного обучения.

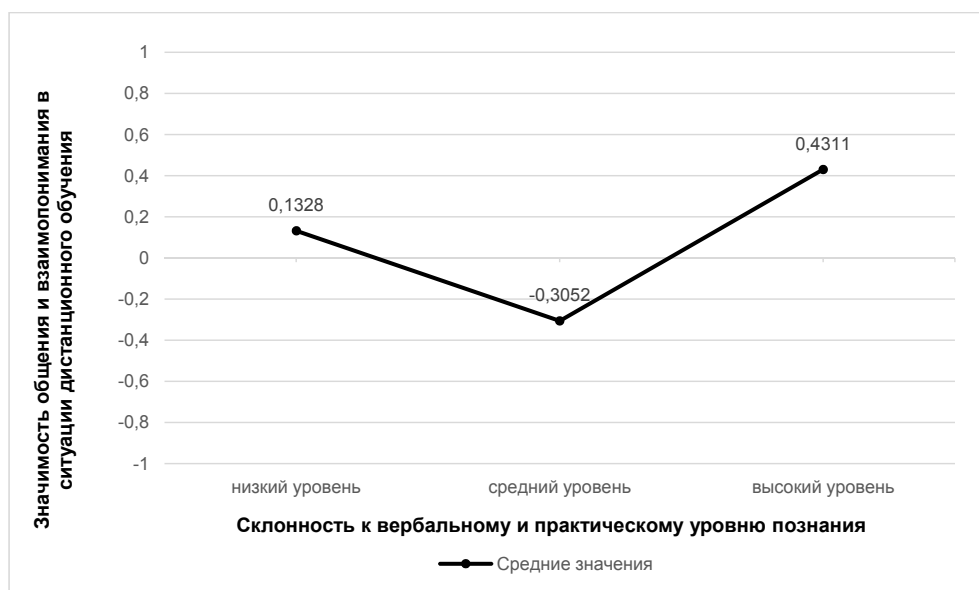


Рис. 2. «Сдвиг» показателя значимости общения и взаимопонимания в ситуации дистанционного обучения ($p = 0,046$) у студентов с разным уровнем вербального и практического способа познания

Выявлен также эффект влияния креативности и интуитивности на выраженность сомнений в полезности получаемой информации и качестве образования ($F = 4,212$, при $p = 0,019$). Креативные и имеющие тенденции к интуитивности студенты склонны демонстрировать наибольшие успехи в выполнении творческих заданий, отличающихся отсутствием четких рамок и возможностью большей свободы выражения собственной идеи. Однако нередко задания, предоставляемые студентам в ситуации дистанционного обучения, характеризуются наличием четко прописанных инструкций и требований к выполнению, а контроль знаний носит формальный характер, например онлайн-тестирование. Можно предположить, что именно из-за отсутствия возможности проявлять свои творческие способности и необходимости выполнять большое количество «механических» заданий у данных студентов могут возникать сомнения в качестве обучения. В то же время стоит отметить, что в группе студентов с низкой выраженностью креативности и интуитивности также наблюдается повышенная склонность к подобным сомнениям. Это, в свою очередь, может объясняться тем, что при дистанционном обучении при ограниченности возможности выполнять наиболее креативные форматы заданий все равно возникают затруднения, требующие творческого подхода и нестандартного мышления. Наименьшая склонность к сомнениям в полезности получаемой информации и качестве образования характерна для студентов со средним уровнем выраженности креативности и интуитивности. Иными словами, наиболее комфортно себя чувствуют при обучении дистанционно студенты, чей уровень креативности достаточен для решения нестандартных ситуаций, но не настолько высок, что позволяет им благосклонно воспринимать задания, предполагающие следование четкой инструкции (рис. 3).

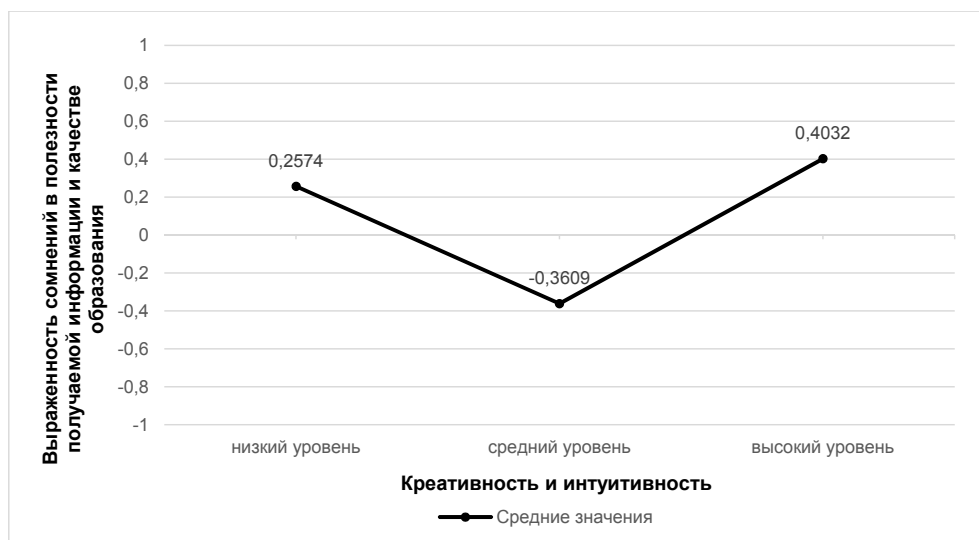


Рис. 3. «Сдвиг» выраженности сомнений в полезности получаемой информации и качестве образования ($p = 0,019$) у студентов с разным уровнем креативности и интуитивности

Стоит также отметить эффект влияния синтетичности — аналитичности на выраженность значимости необходимости технического оснащения ($F = 4,256$, при $p = 0,019$), а также выраженности трудностей в технической организации дистанционного обучения ($F = 3,356$, при $p = 0,042$). Известно, что синтетичность характеризуется склонностью к построению целостного образа изучаемой проблемы, в то время как аналитичность, напротив, отличается направленностью на рассмотрение отдельных ее аспектов. За техническую сторону дистанционного обучения, как правило, полностью отвечают сами обучающиеся, вследствие чего может оказаться значимым предпочтение ими того или иного стиля в ходе решения подобных затруднений. Как показывает график, наибольшие трудности возникают у студентов, имеющих средний и высокий уровень выраженности данной когнитивной характеристики, а наименьшие затруднения связаны с низким уровнем синтетичности, то есть с выраженностью противоположной ей аналитичности. Это может быть связано с тем, что студенты с аналитическим подходом решают технические проблемы, возникающие в процессе дистанционного обучения, посредством разложения проблемы на отдельные компоненты и поэтапное ее решение, и это оказывается наиболее эффективным. Закономерность такого эффекта влияния на выраженность значимости необходимости технического оснащения представлена на рисунке 4.

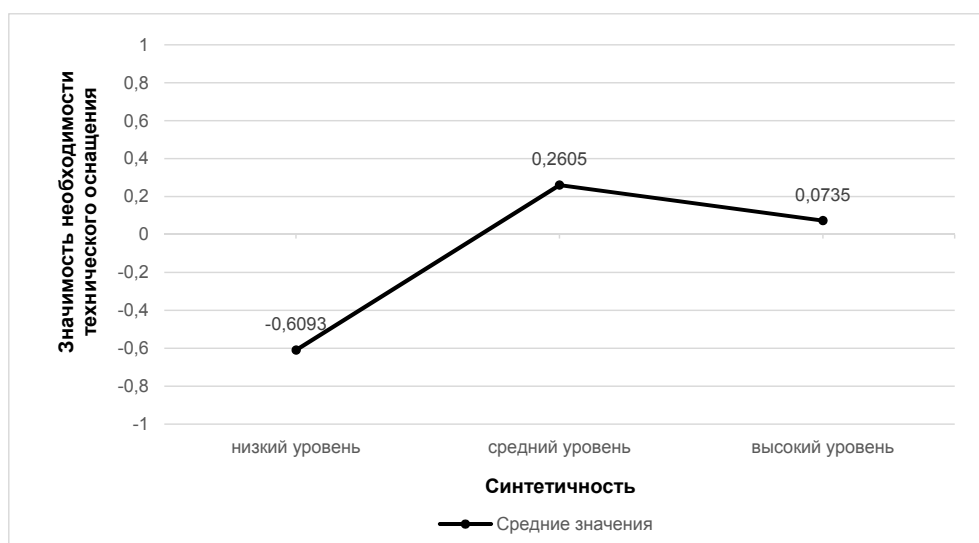


Рис. 4. «Сдвиг» значимости необходимости технического оснащения ($p = 0,019$) у студентов с разным уровнем синтетичности

Закономерность этого же эффекта влияния на выраженность трудностей в технической организации дистанционного обучения представлена на рисунке 5.

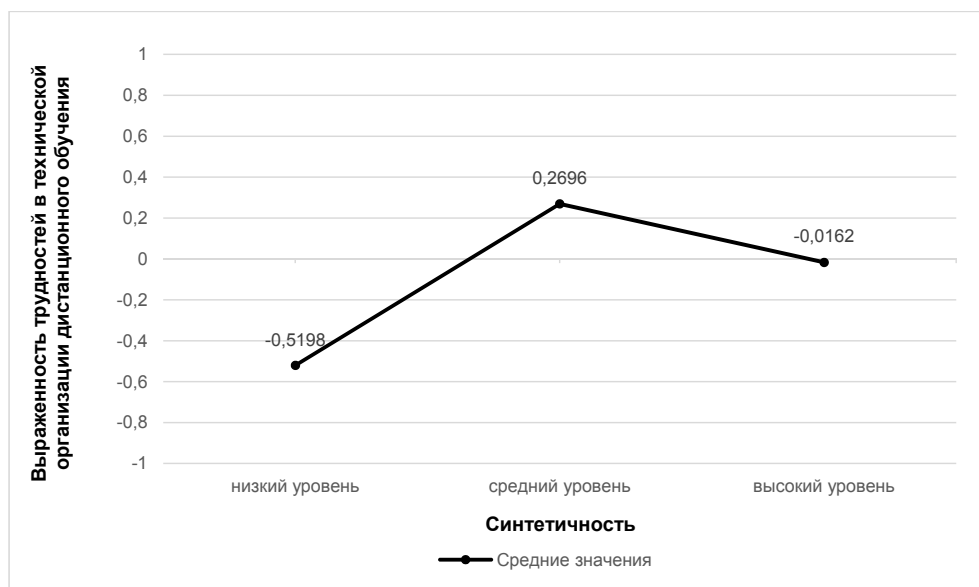


Рис. 5. «Сдвиг» выраженности трудностей в технической организации дистанционного обучения ($p = 0,042$) у студентов с разным уровнем синтетичности

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, в ходе однофакторного дисперсионного анализа был выявлен ряд эффектов влияния когнитивно-стилевых особенностей студентов на показатели их отношения к обучению в условиях дистанционного образования.

Во-первых, было выявлено влияние ригидности познавательного контроля и склонности к синтезу на значимость возможности для недобросовестного выполнения письменных заданий.

Во-вторых, выявлено воздействие гуманитарного склада мышления и усвоения материала на практике на значимость общения и взаимопонимания в ситуации дистанционного обучения.

В-третьих, в результате анализа обнаружено влияние уровня креативности и интуитивности на выраженность сомнений студента в полезности получаемой информации и качестве образования.

В-четвертых, было выявлено влияние уровня синтетичности — аналитичности на значимость для студента необходимости технического оснащения и трудностей в технической организации дистанционного обучения.

Наличие данного влияния указывает на важность учета когнитивно-стилевых особенностей студентов при организации дистанционного обучения. С этой точки зрения целесообразно разрабатывать образовательные программы и методы контроля знаний, адаптированные для реализации дистанционного обучения и предполагающие выбор различных форматов, соответствующих когнитивно-стилевым особенностям студентов. Кроме того, стоит особо отметить важность организационного аспекта обучения в дистанционном формате, а именно необходимо способствовать осуществлению эффективного общения между субъектами образовательного процесса и обеспечивать техническую поддержку обучающихся.

Результаты исследования показали, что студенты, не относящиеся ни к одной из крайних форм выраженности той или иной формы стилового поведения, являются более адаптивными в ситуации дистанционного обучения и имеют склонность оценивать его более положительно. Исходя из этого, представляется целесообразным развивать у студентов полистиловое поведение посредством использования в процессе дистанционного обучения различных видов заданий и форм представления учебного материала, соответствующих разным когнитивным стилям и создающим с одной стороны возможность выбирать наиболее комфортную форму выполнения заданий, а с другой — выводящих студентов из зоны комфорта и развивающих их навыки работы с непривычной формой репрезентации материала.

Список источников

1. Афанасьев В. Я., Воронцов Н. В. Влияние типов мышления и личностных качеств студентов на академическую успеваемость при дистанционном обучении в цифровой среде // *Цифровая социология*. — 2022. — Т. 5, № 1. — С. 76–86.
2. Баканов А. С., Зеленова М. Е. Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // *Социальная психология и общество*. — 2015. — Т. 6, № 2 — С. 61–75.
3. Березницкая Н. К., Кондрашихина О. А. Отношение студентов-психологов к дистанционному обучению в период пандемии COVID-19 // *Modern Science*. — 2021. — № 5-1. — С. 393–399.
4. Гут Ю. Н. Отношение учащихся к ситуации непрогнозируемого обучения в цифровой среде // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020)* : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2020. — С. 431–437.
5. Клабукова А. Н., Жученко О. А. Дистанционное обучение в условиях локдауна глазами студентов аграрного вуза // *Молодежная наука: тенденции развития*. — 2022. — № 3. — С. 65–69.
6. Клименских М. В., Лебедева Ю. В., Полякова Д. В., Голендухина Е. А. Психологические аспекты успешного обучения в онлайн и офлайн форматах // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020)* : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2020. — С. 401–407.
7. Кудрина Е. В. Современное общество и дистанционное обучение // *Гаудеамус*. — 2010. — Т. 2, № 16. — С. 57–58.
8. Патахова З. Ш., Ахмедилова М. М. Современные формы обучения в высших учебных заведениях // *Вопросы устойчивого развития общества*. — 2022. — № 4. — С. 414–420.
9. Потапчук Т. В. Положительное отношение к учебе: сущность понятия // *Вестник ЗКУ*. — 2015. — № 3 (59). — С. 12–24.
10. Соколовская И. Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // *Цифровая социология*. — 2020. — Т. 3, № 2. — С. 46–54.
11. Сорокоумова С. Н., Елшанский С. П., Пучкова Е. Б., Суховершина Ю. В. Когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов // *Вестник Мининского университета*. — 2020. — № 1 (30). — С. 10.
12. Ткаченко П. В., Белоусова Н. И., Петрова Е. В. Типологические особенности личности в условиях дистанционного обучения // *Балтийский гуманитарный журнал*. — 2021. — Т. 10, № 3 (36). — С. 26–28.
13. Шамина Н. В. Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // *Казанский педагогический журнал*. — 2019. — № 2 (133). — С. 20–24.
14. Bakken B. T., Hansson M., Hærem T. Challenging the doctrine of “non-discerning” decision-making: Investigating the interaction effects of cognitive styles // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2024. — N 97. — Pp. 209–232. — DOI: <https://doi.org/10.1111/joop.12467>.
15. Eyuboglu F., Orhan F. Paging and scrolling: Cognitive styles in learning from hypermedia // *British Journal of Educational Technology*. — 2011. — N 42. — Pp. 50–65. — DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00998.x>.
16. Witkin H. A. The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations // *ETS Research Bulletin Series*. — 1973. — i-58. — DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1973.tb00450.x>.

References

1. Afanasyev V. Ya., Vorontsov N. V. Impact of students' thinking types and personality traits on academic performance in distance learning in a digital environment. *Tsifrovaya sotsiologiya*. [Digital Social Science]. 2022, vol. 5, iss. 1, pp. 76–86. (In Russian).
2. Bakanov A. S., Zelenova M. E. Cognitive style determinants of success in professional activity. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social Psychology and Society]. 2015, vol. 6, iss. 2, pp. 61–75. (In Russian).
3. Bereznitskaya N. K., Kondrashikhina O. A. Attitudes of psychology students toward distance learning during the COVID-19 pandemic. *Modern Science*. 2021, iss. 5-1, pp. 393–399. (In Russian).
4. Gut Yu. N. Students' attitudes towards the situation of unpredictable learning in the digital environment. *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020): sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem*. [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2020): collection of materials of All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2020, pp. 431–437. (In Russian).
5. Klabukova A. N., Zhuchenko O. A. Distance learning during lockdown through the eyes of students of an agricultural university. *Molodezhnaya nauka: tendentsii razvitiya*. [Youth science: development trends]. 2022, iss. 3, pp. 65–69. (In Russian).
6. Klimenskikh M. V., Lebedeva Yu. V., Polyakova D. V., Golendukhina E. A. Psychological aspects of successful learning in online and offline formats. *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020) : sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem*. [Digital humanities and technologies in education (DHTE 2020): collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2020, pp. 401–407. (In Russian).

7. Kudrina E. V. Modern society and distance learning. *Gaudeamus*. 2010, vol. 2, iss. 16, pp. 57–58. (In Russian).
8. Patakhova Z. Sh., Akhmedilova M. M. Modern forms of education in higher education institutions. *Voprosy ustoychivogo razvitiya obshchestva*. [Issues of Sustainable Development of Society]. 2022, iss. 4, pp. 414–420. (In Russian).
9. Potapchuk T. V. Positive attitude toward learning: the essence of the concept. *Vestnik ZKU*. [Bulletin of ZKU]. 2015, iss. 3 (59), pp. 12–24. (In Russian).
10. Sokolovskaya I. E. Social and Psychological Factors of Student Satisfaction in the Context of Digitalization of Education during the COVID-19 Pandemic and Self-Isolation // *Digital Sociology*. 2020, vol. 3, iss. 2, pp. 46–54. (In Russian).
11. Sorokoumova S. N., Elshansky S. P., Puchkova E. B., Sukhovershina Yu. V. Cognitive styles and personalization of learning of psychology students. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2020, iss. 1 (30), p. 10. (In Russian).
12. Tkachenko P. V., Belousova N. I., Petrova E. V. Typological features of personality in the context of distance learning. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. [Baltic Journal of the Humanities]. 2021, vol. 10, iss. 3 (36), pp. 26–28. (In Russian).
13. Shamina N. V. Online learning in the educational process: strengths and weaknesses. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Kazan Pedagogical Journal]. 2019, iss. 2 (133), pp. 20–24. (In Russian).
14. Bakken B. T., Hansson M., Hærem T. Challenging the doctrine of “non-discerning” decision-making: Investigating the interaction effects of cognitive styles. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2024, iss. 97, pp. 209–232. DOI: <https://doi.org/10.1111/joop.12467>.
15. Eyuboglu F., Orhan F. Paging and scrolling: Cognitive styles in learning from hypermedia. *British Journal of Educational Technology*. 2011, iss. 42, pp. 50–65. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00998.x>.
16. Witkin H. A. The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations. *ETS Research Bulletin Series*. 1973, i-58. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1973.tb00450.x>.

Информация об авторе

Фибих Анна Алексеевна — ассистент кафедры психологии и сопровождения развития ребенка Института образования и социальных наук Псковского государственного университета.

Information about the author

Fibikh Anna Alekseevna — Junior Lecturer, Department of Psychology and Child Development Support of Institute of Education and Social Sciences of Pskov State University.

Статья поступила в редакцию 30.06.2025; одобрена после рецензирования 16.09.2025; принята к публикации 07.10.2025.

The article was submitted 30.06.2025; approved after reviewing 16.09.2025; accepted for publication 07.10.2025.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 114–129.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 114–129.

Научная статья

УДК 004:159.923

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.011

Влияние цифрового тестирования на компьютере на негативные эмоциональные состояния личности

Романова Ксения Вячеславовна

Первый Московский государственный педагогический университет имени И. М. Сеченова
Минздрава России (Сеченовский Университет),

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Romanova_k_v@staff.sechenov.ru

RomanovaKV@mgpu.ru

Бершедова Людмила Ивановна

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

BershedovaLI@mgpu.ru

Аннотация. В психолого-педагогической парадигме появилась тенденция к углублению практики дистанционного образования, что связано не только с продвижением информационных технологий, но и с вызовами социального характера. Эти факторы стимулируют развитие сферы цифрового образования и технологий цифрового образования. Экзамены на компьютерах позволяют более гибко организовывать процесс тестирования и управлять данными. Однако вопрос о влиянии компьютера на негативные эмоциональные состояния личности экзаменуемых остается недостаточно изученным, что определяет актуальность его исследования.

Цель исследования заключается в изучении специфики условий компьютера как технологии цифрового образования по решению экзаменационных задач по отношению к негативным личностным эмоциональным состояниям. Нами была выдвинута гипотеза, что компьютер как технология цифрового образования является новой учебной задачей, предполагающей разные степени активности личности. Использование компьютера по-разному воздействует на эмоциональное состояние обучающихся, влияя как на уровень спокойствия, так и на возникновение тревожности, стресса и страха.

Основные методы исследования — выборка психологических методик и авторский опрос. Новизна исследования связана с тем, что проблема влияния компьютера на эмоциональное состояние личности изучена недостаточно глубоко. Теоретическая значимость заключается в разработке подхода к анализу влияния компьютера на негативные эмоциональные состояния личности обучающихся в периоды написания экзаменационных работ. Практическая значимость исследования связана с тем, что основные результаты, полученные автором, позволяют выявить факторы, влияющие на состояние обучающихся в период учебной нагрузки, что в свою очередь способствует оптимизации учебного процесса и снижению негативного воздействия на результативность обучения.

По итогам исследования, осуществленного на основе проведенных методик и авторского опросника, выявлены факторы негативного влияния компьютера на эмоциональное состояние личности. В качестве ведущих факторов определены «технический сбой» и «нехватка времени». Перспективы исследования связаны со сравнительным изучением влияния компьютера на эмоциональное состояние личности для того, чтобы разработать стратегии по улучшению работоспособности обучающихся и более эффективному управлению эмоциональным состоянием, по выявлению групп с повышенным риском развития негативных эмоций и осуществлению мер по их поддержке и сопровождению.

Ключевые слова: цифровое образование, технологии цифрового образования, персональный компьютер, ноутбук, эмоции, эмоциональное состояние, страх, экзаменационный страх, стресс, тревожность, личность, цифровое тестирование.

Для цитирования: Романова К. В., Бершедова Л. И. Влияние цифрового тестирования на компьютере на негативные эмоциональные состояния личности // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 114–129. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.011.

Original article

Influence of digital computer testing on negative emotional states of an individual

Romanova Kseniia Vyacheslavovna

Sechenov First Moscow State Medical University,
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia
Romanova_k_v@staff.sechenov.ru
RomanovaKV@mgpu.ru

Bershedova Lyudmila Ivanovna

Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia
BershedovaLI@mgpu.ru

Abstract. In the current psychological and pedagogical paradigm, we observe a trend toward deepening the practice of distance education, driven not only by the advancement of information technology but also by social challenges. These factors stimulate the development of digital education and its technologies. Computer-based exams allow for more flexible testing and data management. However, the impact of computers on negative emotional states in examinees is not sufficiently studied, which makes this research relevant.

The aim of this study is to examine the specifics of computer-based digital education for solving exam problems in relation to negative emotional states. The hypothesis was that computers, as digital education technologies, represent a new educational challenge that involves varying levels of personal activity. Computers influence students' emotional states in different ways. This includes their levels of calmness, anxiety, stress, and fear.

The primary research methods include a set of psychological methods and a survey. The novelty of this study stems from the fact that the impact of computers on emotional states has not been sufficiently studied. The theoretical significance of this study lies in the development of an approach to analyzing the impact of computers on students' negative emotional states during exam periods. The practical significance of this study lies in the fact that the author's key findings enable the identification of factors influencing students' moods during periods of academic stress, which in turn contributes to the optimization of the educational process and the reduction of the negative impact on learning outcomes.

Based on the research methodology and the author's original questionnaire, factors affecting the negative impact of computers on students' emotional states were identified. The leading factors identified were "technical failure" and "lack of time." The prospects of the study potential lies in comparative studies of the impact of computers on students' emotional states, which could lead to development of strategies to improve students' performance and effectively manage their emotional states, identify groups at increased risk of developing negative emotions, and implement measures to maintain them.

Keywords: digital education, digital education technologies, personal computer, laptop, emotions, emotional state, fear, exam anxiety, stress, personality, digital testing.

For citation: Romanova K. V., Bershedova L. I. Influence of digital computer testing on negative emotional states of an individual // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 114–129. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.011.

Введение. В современной психолого-педагогической парадигме появилась тенденция к углублению практики дистанционного образования, что связано не только с продвижением информационных технологий, включающих разработку новых структур и приложений, но и с вызовами

социального характера, включая пандемию COVID-19. Эти факторы стимулируют развитие сферы цифрового образования и технологий цифрового образования (Уваров, Гейбл, Дворецкая, 2019, с. 12). В результате оптимизации затрат времени и ресурсов, а также в свете необходимости обеспечения безопасности в условиях всплеск заболеваний часть экзаменационных процедур, значимых для личности обучающихся, проводится с использованием персональных компьютеров или ноутбуков.

Сегодня некоторые экзамены уже организованы посредством применения технологий цифрового образования, например ОГЭ/ЕГЭ по географии, информатике, устная часть по английскому языку, а также проведение диагностик МЦКО — Московского центра качества образования (Романова, 2024). Текущий контроль в высших учебных заведениях последние годы стал осуществляться посредством цифровых тестирований (ЦТ) через личный кабинет студента на сайте университета.

Воздействие технологий цифрового образования на эмоциональное состояние личности далеко не всегда поддается однозначной категоризации как положительного или отрицательного характера (Гончарова, 2024). Расширение практики компьютерного тестирования в рамках итоговой аттестации (например, ЕГЭ по информатике) и текущего контроля в вузах актуализирует вопрос о его психологических последствиях. Однако комплексных исследований, посвященных взаимосвязи личностных характеристик обучающихся и негативных эмоциональных состояний (тревожность, стресс, страх, эмоциональное истощение), которые возникают именно в условиях цифрового формата контроля знаний, нами обнаружено недостаточно, что определяет проблемное поле данного исследования.

Цель исследования заключается в выявлении личностно-психологических взаимосвязей негативных эмоциональных состояний у студентов, возникающих в процессе прохождения компьютерного тестирования.

Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении негативных эмоциональных состояний при цифровом тестировании не как изолированного феномена, а в их статистической связи с конкретными когнитивными (гибкость мышления, тип рефлексии) и регуляторными (самомониторинг) характеристиками личности, а также с фоновыми показателями тревожности и академического стресса.

Теоретическая значимость состоит в углублении представлений о структуре психологических факторов, ассоциированных с переживанием дистресса в цифровой образовательной среде. Результаты исследования вносят вклад в развитие представлений о психологии компьютерного тестирования, интегрируя подходы психологии эмоций, когнитивной психологии и киберпсихологии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленный комплекс взаимосвязанных личностных характеристик позволяет выделить студентов, наиболее уязвимых к стрессу при цифровом контроле. Это создает основу для разработки адресных программ психолого-педагогического сопровождения, тренингов по развитию когнитивной гибкости и навыков саморегуляции, направленных на минимизацию негативных переживаний и оптимизацию учебного процесса.

Выдвинута следующая **гипотеза** исследования: мы предполагаем, что интенсивность негативных эмоциональных состояний в ситуации компьютерного тестирования статистически связана с определенным психологическим профилем студентов. Например, более высокие уровни негативных эмоциональных состояний будут положительно коррелировать со склонностью к непродуктивной квазирефлексии и отрицательно — с показателями когнитивной гибкости и осознанного самомониторинга.

Для достижения цели исследования, а также подтверждения гипотезы исследования нами были выполнены следующие **задачи**:

- 1) проанализировать состояние проблемы компьютера как технологии цифрового образования;
- 2) подобрать и обосновать комплекс психодиагностических методик, направленных на измерение негативных эмоциональных состояний и связанных с ними личностных характеристик;
- 3) эмпирически выявить уровень и взаимосвязи между негативными эмоциональными состояниями и личностными характеристиками студентов в контексте компьютерного тестирования;
- 4) на основе данных авторского опросника провести качественный анализ субъективных факторов, усугубляющих дистресс при работе с цифровыми тестовыми платформами;
- 5) на основе полученных результатов разработать практические рекомендации (программу внеурочной деятельности) по психологическому сопровождению студентов для снижения остроты негативных переживаний.

В контексте технологий цифрового образования компьютер представляет собой «электронное устройство, способное выполнять разнообразные операции по обработке данных и предоставлению доступа к образовательным ресурсам и программам» (Уваров, Гейбл, Дворецкая, 2019, с. 27). Экзамены на компьютерах позволяют более гибко организовывать процесс тестирования и управлять данными. Удобной также является возможность автоматизации процесса проверки результатов. Системы автоматизированной проверки могут быстро и точно оценивать ответы обучающихся и формировать сводные отчеты, что существенно экономит время и уменьшает вероятность ошибок (Жигалова, 2019, с. 69).

Обучающиеся поколения Z, живущие в технологическом мире с детства, в повседневной жизни активно используют различные цифровые технологии для развлечений и учебных целей. Цифровая среда стала привычной для деятельности обучающихся: 99 % студентов не имеют бумажных учебников и даже тетрадей, а пользуются ноутбуками или планшетами, записывая ответы с помощью стилуса в специальных приложениях-блокнотах.

Важно учитывать, что при выполнении цифрового тестирования в конце изучения каждого тематического модуля студенты остаются наедине с компьютером в домашней обстановке, что делает их более уязвимыми перед возможными техническими неполадками или сбоями во время экзаменационного процесса. Система проведения экзамена одновременно обслуживает значительное количество участников, что может привести к перегрузке и сбоям в работе, в результате чего заполненные ответы могут быть утрачены.

В условиях длительного умственного напряжения и возможных технических проблем обучающиеся часто испытывают физиологические проявления страха, такие как повышенное потоотделение, нарушение дыхания и учащенное сердцебиение, что усиливает состояние дискомфорта и приводит к эмоциональному состоянию страха (Прихожан, 2000, с. 195). Обучающиеся испытывают страх, так как от этого зависит их будущее образование, которое в тот момент зависит не столько от уровня знаний, сколько от технических возможностей устройства перед ними.

Негативные эмоциональные состояния, такие как тревожность, стресс и страх, проявляются у личности в процессе написания экзаменационных работ и являются сопутствующими явлениями экзаменационного стресса. Научное внимание к явлению страха акцентируется у исследователей разнообразных дисциплин, включая философию, социологию, психологию, психиатрию, физиологию и др. Каждая из указанных областей анализирует данный феномен психики личности с уникальной научной перспективы. Ю. В. Щербатых отмечает особое внимание психологов к страху как механизму защиты, способствующему выживанию человека в экстремальных ситуациях. Страх действительно не всегда только негативно влияет на личность. Так, американский психолог Уильям Джеймс в 1977 сделал вывод, что страх средней степени полезен, потому что готовит личность к реальным обстоятельствам (Щербатых, Ноздрачев, 2000, с. 64).

Во-первых, страх способствует мобилизации человеческих ресурсов для активной деятельности, что часто необходимо в критических ситуациях. Во-вторых, страх улучшает запоминание опасных или неприятных событий. И, наконец, третья функция страха заключается в том, что в случае недостатка информации для принятия обоснованного решения страх направляет стратегию поведения (Изард, 1999).

Термин «страх» впервые начал активно использоваться в психологии в конце XIX — начале XX века. Одним из первых, кто занимался исследованием страха, был немецкий психолог и философ Вильгельм Вундт (1832–1920). Он ввел исследование человеческой психики в качестве отдельной области научного знания и в своих работах активно обсуждал и пытался объяснить различные аспекты эмоций, включая страх. Это состояние, которое близко к тревожности, но, в отличие от него, всегда связано с конкретным объектом: событием, предметом или человеком (Изард, 1999, с. 86).

Еще один распространенный тип — страх экзаменов, особенно характерный для личности обучающихся, которые обладают высоким уровнем адаптивности и меньше подвержены психосоматическим расстройствам. Однако при частых случаях такого страха могут возникать серьезные нарушения функционирования нервной и сердечно-сосудистой систем. Исследования Ю. В. Щербатых и А. Д. Ноздрачева свидетельствуют о том, что страх перед экзаменом активизирует симпатическую нервную систему: увеличивается частота сердечных сокращений, повышается артериальное давление, нарушается сердечный ритм и другие показатели (Щербатых, Ноздрачев, 2000).

Помимо прочего, когнитивные признаки страха включают трудности с концентрацией, отвлекаемость, негативные мысли. Последствиями страха являются снижение производительности, ошибки и неточности, ухудшение общего психологического состояния. Такие показатели не сразу возвращаются к нормальным значениям, и, если обучающийся сдает несколько экзаменов в течение короткого промежутка времени, это может привести к развитию артериальной гипертензии (Войскунский, 2006, с. 45).

Экзаменационный страх (стресс) — эмоциональная реакция, которая возникает перед экзаменом и характеризуется повышенным чувством беспокойства, тревоги или напряжения, объектом которого является конкретный исход — провал (Романова, 2024а, с. 2). Экзаменационный страх может привести к ухудшению академической производительности, негативно повлиять на результат экзамена. Основной причиной страха на экзамене является вероятность неуспеха — боязнь неудачи и получения низкой оценки. Обучающиеся могут испытывать страх из-за сравнения себя с другими, оценивания своих успехов и неудач. Эмоциональное состояние страха усиливается ввиду давления со стороны общества: родителей, учителей, одноклассников (Тарабакина, 2006 с. 94).

Экзаменационный стресс представляет собой сложное состояние психического напряжения, выражающееся сильным чувством тревожности, нервозности и беспокойства, которое охватывает психический аспект личности перед предстоящими экзаменами, такими как контрольные работы или тесты (Романова, 2024б). Важно отметить, что причины экзаменационного стресса многообразны. Согласно исследованию Ф. Тейлора, стресс, связанный с экзаменами, может быть вызван неопределенностью, страхом неудачи, социальным давлением, опасениями быть оцененным и другими аспектами (Ф. Тейлор, 1991). Эти факторы часто приводят к формированию у личности негативного стрессового эмоционального состояния.

Материалы и методы. Для комплексной оценки и анализа влияния компьютера как технологии цифрового образования на негативные эмоциональные состояния личности в процессе написания тестовых контрольных работ нами был реализован двухуровневый диагностический подход. В его основе лежало применение валидизированного психодиагностического инструментария, направленного на измерение устойчивых личностных характеристик, выступающих причинами эмоциональной уязвимости в стрессогенных условиях:

- Опросник когнитивной гибкости Дж. Денниса и Дж. Вандервола в адаптации С. С. Кургияна и Е. А. Осаволук;
- Шкала самомониторинга М. Снайдер в адаптации Н. В. Амяга;
- методика «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина и А. Ж. Салиховой;
- Шкала тревожности Тейлор;
- Шкала эмоционального выгорания Маслач (адаптированная для студентов).

В качестве дополнительного, качественного уровня использовался специально разработанный авторский опросник, призванный выявить конкретные контекстуальные факторы стресса, специфичные для цифровой тестовой среды.

Подбор стандартизированных методик был обусловлен теоретической моделью исследования, предполагающей, что интенсивность негативных переживаний при цифровом тестировании опосредована когнитивными и регуляторными особенностями личности. Для оценки когнитивной составляющей был использован Опросник когнитивной гибкости Дж. Денниса и Дж. Вандервола (в адаптации С. С. Кургияна и Е. А. Осаволук), поскольку способность к быстрому переключению и адаптации стратегий мышления является ключевой при столкновении с техническими неполадками или нестандартными интерфейсными решениями.

Способность к осознанной саморегуляции в социально-оценочной ситуации измерялась с помощью Шкалы самомониторинга М. Снайдера (адаптация Н. В. Амяга). Данный конструкт рассматривался как потенциальный ресурс для управления внешними проявлениями волнения в условиях опосредованной компьютером коммуникации. Особенности внутриличностной переработки стрессового опыта изучались с помощью методики «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина и А. Ж. Салиховой, позволяющей дифференцировать продуктивный, системный анализ деятельности от непродуктивного, навязчивого обдумывания проблем (квазирефлексии).

Непосредственно уровень негативных эмоциональных состояний оценивался по двум направлениям. Шкала тревожности (Manifest Anxiety Scale) Дж. Тейлор применялась для измерения фоновой, личностной тревожности в качестве устойчивой диспозиции к восприятию широкого круга ситуаций как угрожающих. Для оценки состояния хронического учебного стресса, ведущего к истощению эмоциональных ресурсов, была использована модифицированная версия опросника эмоционального выгорания К. Маслач (МВИ). В адаптации для студенческой выборки предметные области опросника были контекстуально переформулированы: «работа» заменена на «учебную деятельность», а «клиенты/коллеги» — на «учебный процесс/одногруппники».

В целях верификации и конкретизации данных, полученных стандартизированными методами, был разработан специализированный опросник. Его содержание, сфокусированное на технологических и ситуативных аспектах цифрового тестирования, формировалось на основе теоретического анализа проблем киберфобии и технологического стресса. Вопросы были структурированы в два тематических блока: «Блок А» фиксировал ожидания и опасения, связанные с предстоящим цифровым тестированием, а «Блок Б» — ретроспективную оценку пережитого опыта. Инструмент включал как вопросы закрытого типа, так и открытые («незавершенные») формулировки, требующие свободного ответа. В рамках исследования этот инструмент рассматривался как вспомогательный, качественный. Данные закрытых вопросов обрабатывались методами описательной статистики с расчетом процентных долей для иллюстрации распространенности тех или иных факторов. Ответы на открытые вопросы подвергались контент-анализу с выделением повторяющихся смысловых категорий и подсчетом частоты их упоминания, что позволило перейти к качественному обобщению.

Все методики и содержание опроса были подтверждены штатным психологом, что позволило валидно измерить состояние эмоционального истощения из-за академической нагрузки, которое служит важным фоном для развития ситуативного стресса при тестировании.

Эмпирическое исследование проводилось путем распространения единого электронного опросника, интегрировавшего все диагностические инструменты. Выборку составили 180 студентов первого курса Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова, обучающихся по таким направлениям, как Лечебное дело, Фармация, Стоматология, Биоинженерия, Биотехнология, Биоинформатика, Механика и Математическое моделирование.

Выбор группы был обусловлен ее репрезентативностью для целей исследования: студенты-медики первого курса, с одной стороны, активно вовлечены в цифровую образовательную среду и сталкиваются с компьютерным тестированием (внутривузовские СДО, ЦТ), с другой — испытывают высокую академическую нагрузку и стресс адаптационного периода, что создает значимый контекст для изучения негативных эмоциональных состояний. Ограничение выборки первым курсом позволило контролировать фактор накопленного опыта сдачи вузовских экзаменов.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием пакета IBM SPSS Statistics. Для анализа результатов стандартизированных методик был применен корреляционный анализ (Пирсона), направленный на выявление значимых взаимосвязей между показателями негативных эмоциональных состояний (тревожность, стресс, страх) и личностными характеристиками. Важно подчеркнуть, что данный метод устанавливает статистические взаимосвязи, но не причинно-следственные зависимости. Таким образом, полученные результаты указывают на значимые ассоциации и корреляции, интерпретация которых в контексте причинности требует дальнейших лонгитюдных или экспериментальных исследований. Данные авторского опросника анализировались с помощью методов описательной статистики и качественного контент-анализа.

Результаты и их обсуждение. В рамках исследования психологических коррелятов негативных эмоциональных состояний при цифровом тестировании было проведено комплексное психометрическое обследование студентов-медиков первого курса ($n = 180$). Для выявления ключевых личностных характеристик, способных модулировать уровень экзаменационной тревожности в условиях компьютерного тестирования, были использованы валидизированные диагностические методики.

Результаты диагностики, представленные в таблице 1, позволяют охарактеризовать общий психологический профиль выборки и выявить распространенность ключевых факторов. Статистический анализ данных выявил значительную распространенность факторов риска, что свидетельствует о необходимости учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся при организации образовательного процесса в цифровой среде.

Результаты психологической диагностики студентов (n = 180)

№	Методика	Исследовательский параметр	Средний балл (M ± SD)	Преобладающий уровень	% студентов	Краткая интерпретация
1	Опросник когнитивной гибкости	Гибкость мышления	62.3 ± 8.1	Ниже среднего	68	Сниженная способность к быстрой адаптации может осложнять реакцию на нестандартные ситуации при цифровом тестировании
2	Шкала самомониторинга	Контроль самопрезентации	45.1 ± 6.3	Средний	45	Умеренная способность к осознанной регуляции поведения в оценочной ситуации
3	Дифференциальный тип рефлексии	Системная рефлексия	5.8 ± 1.9	Низкий	35	Трудности в продуктивном анализе и структурировании деятельности в новых условиях
		Квазирефлексия	12.3 ± 2.7	Высокий	44	Выраженная склонность к непродуктивному «застреванию» на проблемах, что может усиливать тревогу
4	Шкала тревожности Тейлор	Личностная тревожность	28.9 ± 5.4	Повышенный	53	Высокий фоновый уровень тревожности как база для усиления ситуативного стресса
5	Адаптированная шкала МВІ	Фаза «напряжения» (эмоционального истощения)	18.7 ± 3.2	Сформированный	33	Признаки хронического учебного стресса, снижающие ресурсы для совладания с новыми вызовами

Для значительной части выборки характерен профиль, сочетающий повышенную личностную тревожность (53 %), склонность к квазирефлексии (44 %) и сниженную когнитивную гибкость (68 %). Этот комплекс характеристик усиливает уязвимость к развитию интенсивных негативных состояний в стрессогенных условиях, таких как цифровое тестирование. Преобладание квазирефлексии свидетельствует о склонности к навязчивому обдумыванию возможных технических сбоев, что провоцирует «паралич деятельности» в критический момент тестирования. Повышенная базальная тревожность может привести к формированию специфического страха цифрового тестирования как ситуативного усилителя общей тревоги. Сформированная фаза напряжения по методике выгорания указывает на истощение эмоциональных ресурсов, что может снижать способность к рациональному преодолению трудностей при работе с тестовой платформой. Средний уровень самомониторинга коррелирует с недостаточной способностью сознательно управлять внешними проявлениями тревоги, что усугубляет субъективное переживание негативных эмоций. Полученный профиль психологических характеристик позволяет предполагать, что негативные эмоциональные состояния при цифровом тестировании детерминированы не только технологическими факторами, но и особенностями когнитивно-эмоциональной сферы студентов, что требует комплексного подхода к решению проблемы.

Для выявления взаимосвязей между изученными психологическими характеристиками и определения их совместной корреляции на формирование негативных эмоциональных состояний при цифровом тестировании был проведен корреляционный анализ Пирсона. Статистический анализ направлен на установление степени и направленности связей между показателями когнитивной гибкости, самомониторинга, рефлексии, тревожности и эмоционального выгорания. Это позволяет перейти от описания отдельных психологических параметров к пониманию их системной организации в структуре личности студентов.

Полученная матрица интеркорреляций (табл. 2) представляет количественное выражение взаимозависимостей между исследуемыми переменными и создает основу для построения целостной модели психологических детерминант негативных эмоциональных состояний в цифровой образовательной среде.

Таблица 2

Матрица интеркорреляций исследуемых психологических показателей
(коэффициент Пирсона)

№	Психологические характеристики	1. Когнитивная гибкость	2. Само-мониторинг	3. Системная рефлексия	4. Квази-рефлексия	5. Тревожность	6. Эмоциональное выгорание
1	Когнитивная гибкость	1	0.42**	0.58***	-0.61*	-0.49*	-0.43*
2	Самомониторинг	0.42**	1	0.35**	-0.29*	-0.38**	-0.31*
3	Системная рефлексия	0.58***	0.35**	1	-0.52*	-0.45***	-0.39**
4	Квазирефлексия	-0.61*	-0.29*	-0.52*	1	0.67*	0.59*
5	Тревожность	-0.49*	-0.38**	-0.45***	0.67*	1	0.72*
6	Эмоциональное выгорание	-0.43*	-0.31*	-0.39**	0.59*	0.72*	1

Примечание: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Анализ выявил статистически значимую структуру взаимосвязей.

1. Сформирован «тревожно-истощающий кластер»: обнаружены сильные положительные связи между квазирефлексией, личностной тревожностью и эмоциональным выгоранием (r варьирует от 0.59 до 0.72). Это указывает на то, что склонность к навязчивому, непродуктивному обдумыванию тесно сопутствует высокому уровню общей тревоги и состоянию хронического стресса.

2. Когнитивная гибкость выступает как потенциальный ресурс, демонстрирует сильные отрицательные корреляции с показателями этого кластера (особенно с квазирефлексией, $r = -0.61$) и положительные — с адаптивными характеристиками (системной рефлексией и самомониторингом).

3. Полученная картина не устанавливает причинно-следственных отношений, но четко показывает, какие личностные особенности статистически связаны с более интенсивным переживанием негативных состояний.

Интеграция данных авторской анкеты: качественный и количественный анализ. Для верификации и углубления понимания данных стандартизированных методик были проанализированы результаты авторского опросника. Как отмечалось, он выступал вспомогательным качественным инструментом. Данные, систематизированные в таблице 3, иллюстрируют распространенность конкретных страхов и трудностей, о которых сообщили студенты.

На основе анализа всех ответов установлено, что 20–70 % студентов пребывают в устойчивых негативных эмоциональных состояниях разной степени проявления при написании ЦТ на компьютере. В ходе анализа данных, полученных от респондентов, а также на основе синтеза современных научных подходов, таких как исследования киберфобии (М. Розена и Л. Уивера), концепция технологического стресса (Т. Тарабриной), экзаменационный стресс, тревожность студентов (Е. В. Филиппова и С. В. Пазухина), эмоциональный интеллект, когнитивная психология, психология интернета (Д. В. Люсин и О. В. Волочкова), был выявлен комплекс взаимосвязанных факторов, детерминирующих возникновение и интенсивность негативных эмоциональных состояний.

Распределение ответов на ключевые вопросы авторской анкеты (n = 180), в %

Блок	Вопрос	Варианты ответов	%	Интерпретация в контексте
Блок А	Страх технического сбоя	Сильно/умеренно пугает	73	Большинство студентов отмечают этот фактор как значимый источник беспокойства
	Неуверенность в управлении	Да / скорее да	39	Для половины выборки интерфейс и управление программой являются стрессогенным элементом
	Отсутствие бумажных пометок	Сильно/умеренно тревожит	45	Утрата привычного инструментария работы с информацией является стресс-фактором для 2/3 студентов
	Сравнение стресса с традиционным тестом	ЦТ вызывает больше стресса	18	Меньшинство воспринимает цифровой формат как однозначно более стрессовый. ЦТ вызывает меньше стресса
ЦТ вызывает меньше стресса		45	Почти половина опрошенных, напротив, находят его менее стрессогенным	
Блок Б	Беспокойство из-за технологии	Очень сильно / умеренно	63	В ретроспективе технологический аспект подтверждается как ключевой источник беспокойства
	Страх ошибочного действия	Постоянно/периодически	46	Страх необратимой ошибки (нажать не ту кнопку) является практически универсальным
	Доминирование мыслей о технике	Постоянно/часто	23	У более половины студентов технические аспекты доминировали над содержательными во время теста
	Ощущение ускорения времени	Значительно/немного быстрее	67	Цифровой формат создает устойчивое ощущение дефицита времени

Анализ ответов студентов позволил не только подтвердить наличие известных в литературе факторов, но и выявить их специфическое проявление в контексте высокострессовой ситуации модульного контроля у студентов-медиков. Представленный ниже перечень систематизирует эти факторы по ключевым принципам, отражающим многоуровневую структуру изучаемого феномена.

1. Технологические факторы:
 - 1) страх технического сбоя;
 - 2) неуверенность в интерфейсе;
 - 3) боязнь ошибочных действий;
 - 4) проблемы с оборудованием.
2. Когнитивно-психологические факторы:
 - 1) когнитивная перегрузка;
 - 2) отсутствие традиционных (привычных) методов;
 - 3) «эффект таймера»;
 - 4) страх «цифрового» отвлечения;
 - 5) ощущение потери контроля над процессом.
3. Психофизиологические факторы:
 - 1) цифровое утомление;
 - 2) психомоторные нарушения.
4. Личностные и ситуационные факторы:
 - 1) цифровая грамотность и опыт;
 - 2) компьютерная тревожность (киберфобия);
 - 3) сравнение с «бумажным» форматом;
 - 4) страх «неаутентичности» результата;
 - 5) социальная изоляция.

Все перечисленные факторы часто действуют не изолированно, а накладываются друг на друга, создавая кумулятивный эффект, который может существенно снижать реальные академические показатели. Данные показывают, что негативные эмоции при цифровом тестировании носят комплексный характер и требуют системного подхода к минимизации, включая как техническое совершенствование платформ, так и психологическую подготовку студентов.

Для добавления анкеты в статистический анализ была проведена процедура сравнения групп. На основе ответа на вопрос 4 Блока А («Сравнение уровня стресса») были сформированы две контрастные группы: группа 1 (n = 32) — студенты, указавшие, что цифровой формат вызывает больше стресса, чем традиционный; группа 2 (n = 81) — студенты, указавшие, что цифровой формат вызывает меньше стресса. Для проверки гипотезы о различии их психологического профиля был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 4

Сравнение психологических показателей в группах с разным субъективным восприятием стресса от цифрового тестирования

Показатель	Группа 1 M ± SD	Группа 2 M ± SD	t-значение	p-value	Размер эффекта (d Коэна)
Личностная тревожность	34.2 ± 4.8	26.8 ± 5.0	7.84	< 0.001	1.50
Эмоциональное выгорание	21.5 ± 3.1	17.1 ± 2.9	7.21		1.46
Квазирефлексия	14.1 ± 2.5	10.9 ± 2.4	6.57		1.30
Когнитивная гибкость	58.7 ± 7.9	64.5 ± 7.5	-3.75		0.76

Обнаружены статистически значимые различия с крупным размером эффекта. Студенты, субъективно оценивающие цифровое тестирование как более стрессогенное (группа 1), объективно имеют достоверно более высокие показатели по шкалам личностной тревожности, эмоционального выгорания и квазирефлексии, а также более низкие — по когнитивной гибкости. Это подтверждает взаимосвязь между личностным профилем и субъективной оценкой стрессогенности цифрового формата.

Эмпирически подтверждена взаимосвязь между определенным личностным профилем (низкая когнитивная гибкость, высокая квазирефлексия, повышенная тревожность и эмоциональное истощение) и склонностью к интенсивному переживанию негативных состояний в контексте цифрового тестирования.

Качественные данные анкеты не только иллюстрируют высокую частоту технологических страхов (сбой, ошибка, дефицит времени), но и, будучи включенными в статистический анализ (табл. 4), показывают, что субъективная оценка формата как стрессогенного четко связана с объективно измеряемым «тревожно-истощающим» психологическим профилем.

Полученные результаты носят корреляционный характер и указывают на наличие устойчивых связей, а не на причинно-следственные отношения. Однако они позволяют выделить группу студентов, наиболее уязвимую к стрессу при цифровом контроле, и наметить точки для психолого-педагогического вмешательства (развитие когнитивной гибкости, работа с квазирефлексией, обучение техникам регуляции тревоги).

Таким образом, негативные эмоциональные состояния при цифровом тестировании являются комплексным феноменом, детерминированным как внешними технологическими факторами, так и внутренними, личностно-психологическими характеристиками студентов, что подтверждается согласованными данными стандартизированных методик и авторского опросника.

Выводы и перспективы исследования. Проведенное исследование подтверждает, что цифровое тестирование выступает значимым стресс-фактором для студентов, приводящим к росту ситуационной тревожности, ощущению беспомощности и негативным эмоциональным состояниям. Результаты показали, что интенсивность негативных эмоциональных состояний в этой ситуации статистически связана с определенным личностным профилем: повышенным уровнем личностной тревожности, склонностью к непродуктивной квазирефлексии, сниженной когнитивной гибкостью и признаками учебного эмоционального истощения. Качественный анализ выявил

ключевые технологические факторы дистресса: повсеместный страх технического сбоя, ощущение дефицита времени и доминирование мыслей о технологии над содержанием задания. Таким образом, негативные состояния при цифровом тестировании детерминированы взаимодействием технологических особенностей формата и личностных характеристик студентов.

На основе полученных данных нами была разработана программа внеурочной деятельности, сочетающая различные психологические практики смягчения негативных эмоциональных состояний. Целью программы является развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции у обучающихся, а также снижение уровня стресса, страха и тревожности перед экзаменационными работами. Программа рассчитана на 2,5 месяца и включает 10 занятий по 1,5 часа, направленных на оказание психологической помощи, поднятие уровня уверенности, мотивации и обучение методикам совладания со стрессом.

Структура занятий включает введение, разбор психологических стратегий, анализ философских текстов, обучение педагогическим стратегиям, практику, обсуждение и рефлексии. Упражнения на самопознание (дневник эмоций, техника «3W», визуализация) сочетаются с освоением техник саморегуляции: аутогенные тренировки (И. Шульц, Т. Г. Волкова, О. М. Любимова, А. В. Корнеева), дыхательные практики (Н. А. Стрельникова, А. М. Прихожан), арт-терапия (А. М. Прихожан), техники НЛП (Д. Гриндер, Р. Бэндер), ПМР, КПТ. Для работы со страхами используются актерские техники, методы релаксации, сказко- и куклотерапия.

Помимо групповых занятий, значительное внимание уделяется индивидуальному психологическому сопровождению. Как отмечает Т. А. Шилова, «принципами психологического сопровождения является положение гуманистической психологии о сопровождении процесса развития подростка, направлении его развития, а не навязывании ему цели и пути, правильного с точки зрения учителя» (Шилова, 2020, с. 99).

Важно помочь обучающимся осознать, что их жизнь и будущее не столь тесно связаны с результатами экзаменов, как это может представляться обществом. Основные принципы такого сопровождения включают ответственность субъекта развития за принятие решения, приоритет его интересов, непрерывность и мультидисциплинарность (Шилова, 2020). Этот процесс представляет собой специально организованное взаимодействие, направленное на развитие личности, оказание поддержки и преодоление стереотипов об экзаменах (Романова, Макшанцева, 2021, с. 107).

Таким образом, несмотря на попытку облегчить экзаменационные процедуры, они остаются стрессогенными, особенно в цифровом формате. Разработанная программа нацелена на смягчение этого воздействия. Ожидаемые результаты по итогам прохождения программы:

- 1) более глубокое понимание обучающимися своих эмоций и их влияния на поведение,
- 2) приобретение навыков саморегуляции и управления эмоциями в стрессовых ситуациях,
- 3) повышение эффективности совладания со страхом и тревогой в периоды экзаменов,
- 4) улучшение общего психологического благополучия за счет развития эмоционального интеллекта.

Таким образом, программа развития эмоционального интеллекта и управления негативными эмоциональными состояниями является перспективным направлением работы, способствующим всестороннему развитию личности обучающихся и повышению их устойчивости к стрессу в цифровой образовательной среде.

Приложение

БЛОК А: Отношение к цифровому тестированию и самооценка готовности (ДО ЦТ)

Закрытые вопросы

1. Насколько Вы уверены в своем умении работать с программным обеспечением для ЦТ? (Шкала от 1 — «совсем не уверен(а)» до 5 — «абсолютно уверен(а)»).
2. Как часто Вы используете компьютер для решения сложных учебных задач?
 - а) Ежедневно
 - б) Несколько раз в неделю
 - в) Несколько раз в месяц
 - г) Практически никогда

3. Насколько Вас пугает возможность технического сбоя во время теста? (Шкала от 1 — «совсем не пугает» до 5 — «вызывает сильный страх»).

4. Боитесь ли Вы, что не справитесь с управлением программой (например, случайно закроете тест, не нажмете «сохранить»)?

- а) Да, очень боюсь
- б) Скорее да, чем нет
- в) Скорее нет, чем да
- г) Нет, совершенно не боюсь

5. Насколько Вас тревожит отсутствие возможности делать пометки на бумаге? (Шкала от 1 — «совсем не тревожит» до 5 — «сильно тревожит»).

6. Ощущаете ли Вы разницу в уровне стресса при мысли о письменном экзамене на бумаге и о цифровом тестировании?

- а) Цифровой тест вызывает БОЛЬШЕ стресса
- б) Цифровой тест вызывает МЕНЬШЕ стресса
- в) Уровень стресса примерно ОДИНАКОВЫЙ

7. Насколько Вы опасаетесь, что неудобный интерфейс помешает Вам показать свои реальные знания? (Шкала от 1 — «совсем не опасаясь» до 5 — «очень сильно опасаясь»).

8. Беспokoит ли Вас, что за компьютером сложнее сосредоточиться, чем с бумажным носителем?

- а) Да, очень беспокоит
- б) Немного беспокоит
- в) Нет, не беспокоит

9. Испытываете ли Вы дискомфорт при длительном чтении текста с экрана?

- а) Да, значительный дискомфорт
- б) Небольшой дискомфорт
- в) Никакого дискомфорта

10. Боитесь ли Вы, что из-за стресса не сможете вспомнить, как пользоваться интерфейсом программы?

- а) Да, это один из моих главных страхов
- б) Возможно, немного боюсь
- в) Нет, не боюсь

Открытые вопросы (интервью)

1. Опишите Ваши самые сильные опасения, связанные именно с форматом цифрового тестирования (не с содержанием вопросов).

2. С какими техническими или интерфейсными сложностями Вы сталкивались ранее при работе с образовательными платформами?

3. Что вызывает у Вас большее беспокойство: проверка знаний или необходимость работать с незнакомой программой? Почему?

4. Опишите физические ощущения (если они есть), которые Вы испытываете при мысли о предстоящем цифровом тестировании (например, напряжение, учащенное сердцебиение).

5. Что лично для Вас является наиболее стрессовым в цифровом экзамене по сравнению с традиционным?

6. Как Вы думаете, повлияет ли цифровой формат на Вашу уверенность в ответах? Каким образом?

7. Что могло бы помочь лично Вам снизить страх перед цифровым тестированием?

8. Опишите, что Вы чувствуете, когда представляете себе момент нажатия кнопки «Завершить тест».

9. Есть ли что-то в цифровом формате, что вызывает у Вас раздражение или панику уже на этапе подготовки?

10. Как изменилось Ваше отношение к компьютеру как к инструменту обучения с тех пор, как Вы узнали о предстоящем цифровом тестировании?

**БЛОК Б: Восприятие процесса цифрового тестирования
(ПОСЛЕ ЦТ)**

Закрытые вопросы

1. Насколько сильно Вы ощущали беспокойство, связанное именно с использованием технологии, а не с проверкой знаний? (Шкала от 1 — «совсем не ощущал(а)» до 5 — «ощущал(а) крайне сильно»).
2. Оцените, насколько технические аспекты (работа устройства, интерфейс программы) повлияли на Ваш результат? (Шкала от 1 — «сильно помешали» до 5 — «помогли улучшить результат»).
3. Хотели бы Вы в будущем сдавать все экзамены в цифровой форме?
 - а) Да, безусловно
 - б) Скорее да, чем нет
 - в) Скорее нет, чем да
 - г) Нет, категорически
4. Часто ли Вы во время теста ловили себя на мысли о технических аспектах, а не о содержании вопросов?
 - а) Постоянно
 - б) Довольно часто
 - в) Изредка
 - г) Практически никогда
5. Возникало ли у Вас во время теста желание перейти на бумажный формат?
 - а) Да, постоянно
 - б) Да, несколько раз
 - в) Один-два раза
 - г) Нет, никогда
6. Насколько Вас отвлекали во время теста элементы интерфейса (прокрутка, переключение между вопросами, таймер)? (Шкала от 1 — «совсем не отвлекали» до 5 — «постоянно отвлекали»).
7. Ощущали ли Вы физический дискомфорт (напряжение в глазах, спине, кистях рук), который мешал концентрации?
 - а) Да, сильно мешал
 - б) Мешал, но не значительно
 - в) Нет, не ощущал(а)
8. Боялись ли Вы случайно нажать не ту кнопку и испортить результат?
 - а) Да, этот страх присутствовал постоянно
 - б) Да, периодически возникал
 - в) Нет, не боялся(ась)
9. Показалось ли Вам, что время на цифровом тесте истекло быстрее, чем на обычном экзамене?
 - а) Да, значительно быстрее
 - б) Немного быстрее
 - в) Нет, также
 - г) Нет, медленнее
10. Испытывали ли Вы чувство беспомощности или паники, когда не могли сразу найти нужный элемент в интерфейсе?
 - а) Да, и это сильно повлияло на меня
 - б) Да, но я быстро справился(ась)
 - в) Нет, не испытывал(а)

Открытые вопросы

1. Опишите самый напряженный момент во время тестирования, связанный с использованием технологии.
2. Что можно изменить в организации цифрового тестирования, чтобы снизить стресс у студентов?

3. Опишите, как работа с интерфейсом повлияла на Вашу стратегию прохождения теста (проверку ответов, распределение времени).
4. Были ли моменты, когда страх перед технологией полностью блокировал Вашу способность думать над заданием? Опишите эту ситуацию.
5. Какая мысль или опасение приходили Вам в голову в момент, когда Вы нажимали кнопку «Отправить результаты»?
6. Сравните Ваше состояние во время этого цифрового тестирования с состоянием во время традиционного письменного экзамена. В чем была принципиальная разница в переживаниях?
7. Опишите, как изменилось ваше эмоциональное состояние от начала к концу теста.
8. Что Вы чувствовали по отношению к компьютеру/программе в самый сложный момент тестирования (раздражение, страх, ненависть)?
9. Ощущали ли Вы себя зависимым от технологии в ситуации, когда хотелось бы чувствовать контроль?
10. Какой совет Вы бы дали другим студентам, которые испытывают страх перед цифровым тестированием, исходя из своего опыта?

Список источников

1. Алямкина Е. А., Рибокенс Е. В., Рыбакова Н. А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке / под общ. ред. О. В. Флерова. — М. : Моск. ун-т им. С. Ю. Витте, 2020. — 110 с.
2. Бузни В. А., Осипенко С. Д. Понимание роли цифровых технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 79-2. — С. 28–30. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-rol-i-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 02.09.2025).
3. Войскунский А. Е. Исследования в области психологии компьютеризации: история и актуальное состояние // Национальный психологический журнал. — 2006. — № 1. — С. 40–46. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-v-oblasti-psihologii-kompyuterizatsii-istoriya-i-aktualnoe-sostoyanie> (дата обращения: 07.08.2025).
4. Гончарова Е. М. Психологические особенности влияния цифровых технологий на развитие социальных качеств личности // Вестник Московского университета МВД России. — 2024. — № 5. — С. 259–264. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-vliyaniya-tsifrovyyh-tehnologiy-na-razvitiye-sotsialnyh-kachestv-lichnosti/viewer> (дата обращения: 15.09.2025).
5. Жигалова О. П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. — 2019. — Т. 14, № 2. — С. 69–74.
6. Изард К. Э. Психология эмоций. — СПб. : Питер, 1999. — 464 с.
7. Оганесян А. Г., Ермакова Н. А., Чабан К. О. Проблема «шпаргалок», или Как обеспечить объективность компьютерного тестирования? // Дистанционное образование. — 2000. — № 6. — С. 29–33.
8. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая и возрастная динамика. — М. ; Воронеж : Модэк, 2000. — 304 с.
9. Романова Е. С., Макшанцева Л. В. Организационное консультирование и психологическая экспертиза в образовании : учеб. пособие. — М. : Моск. город. пед. ун-т, 2021. — 176 с.
10. Романова К. В. Влияние технологий цифрового образования на эмоциональное состояние личности // Исследования молодых ученых: психолого-педагогические науки. — 2024а. — № 3 (59). — С. 1–12.
11. Романова К. В. Влияние технологий цифрового образования на уровень экзаменационного стресса личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2024б. — Т. 13, № 1-1. — С. 32–42. — URL : <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2024-1/a3-romanova.pdf> (дата обращения: 25.09.2025).
12. Романова К. В., Шилова Т. А. Влияние технологий цифрового образования на стрессовое состояние личности // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. — М. : РУДН, 2024в. — С. 206–213.
13. Тарабакина Л. В. Эмоциональный мир подростка. — М. : Прометей, 2006. — 169 с.
14. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента : пер. с англ. — М. : Контроллинг, 1991. — 104 с.
15. Уваров А. Ю., Гейбл Э., Дворецкая И. В. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — М. : Издат. дом ВШЭ, 2019. — 344 с.
16. Шамыев Б. Т. Краткая история эволюции и роста компьютерных технологий // Вестник науки. — 2022. — Т. 2, № 12 (57). — С. 316–319. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkaya-istoriya-evolyutsii-i-rosta-kompyuternyyh-tehnologiy/viewer> (дата обращения: 10.08.2025).
17. Шилова Т. А. Психологическое сопровождение подростков с аддиктивным поведением // Психология. Историко-критические обзоры и текущие исследования. — 2020. — № 9. — С. 98–104.
18. Щербатых Ю. В., Ноздрачев А. Д. Физиология и психология страха // Природа. — 2000. — № 5. — С. 61–67.

19. Broadbent J. Self-Regulated Learning and Procrastination in Online Exams // *Computers in Human Behavior*. — 2021. — Vol. 114. — DOI: 10.1016/j.chb.2020.106553.
20. Harley J. M. Emotion Regulation During Digital Learning: An Adaptive Framework // *Educational Psychology Review*. — 2022. — Vol. 34, N 3. — Pp. 1245–1280. — DOI: 10.1007/s10648-022-09678-1.
21. Hwang G.-J. Affective Computing in E-Assessment: A Review of Emotion Recognition Technologies // *Educational Technology & Society*. — 2021. — Vol. 24, N 2. — Pp. 132–147.
22. Rogers T. Digital Exam Stress: Physiological Correlates of Remote Proctoring // *Computers in Human Behavior*. — 2023. — Vol. 141. — DOI: 10.1016/j.chb.2022.107592.
23. Taylor F. W. *The Principles of Scientific Management*. New York, Harper & Brothers, 1911, 84 p.
24. Viberg O. The Dark Side of Digital Assessment: Technostress and Student Well-Being // *British Journal of Educational Technology*. — 2023. — Vol. 54, N 1. — Pp. 54–71. — DOI: 10.1111/bjet.13330.

References

1. Alyamkina E. A., Riebokens E. V., Rybakova N. A. *Psikhologo-pedagogicheskiye vyzovy vysshego obrazovaniya v tsifrovom veke. Pod obshch. red. O. V. Flerova*. [Psychological and Pedagogical Challenges of Higher Education in the Digital Age. Ed. by O. V. Flerov]. Moscow, Moscow University named after S. Yu. Witte, 2020, 110 p. (In Russian).
2. Buzni V. A., Osipenko S. D. Understanding the role of digital technologies in education. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2023, iss. 79-2, pp. 28–30. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-rolit-sifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanii/viewer> (accessed: 02.09.2025). (In Russian).
3. Voyskunsky A. E. Research in the field of psychology of computerization: history and current status. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal*. [National Psychological Journal]. 2006, iss. 1, pp. 40–46. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-v-oblasti-psihologii-kompyuterizatsii-istoriya-i-aktualnoe-sostoyanie> (accessed: 07.08.2025). (In Russian).
4. Goncharova E. M. Psychological Features of the Influence of Digital Technologies on the Development of Social Qualities of an Individual. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2024, iss. 5, pp. 259–264. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-vliyaniya-tsifrovyyh-tehnologiy-na-razvitie-sotsialnyh-kachestv-lichnosti/viewer> (accessed: 15.09.2025). (In Russian).
5. Zhigalova O. P. Formation of the educational environment in the context of the digital transformation of society. *Uchenyye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Scientific Notes of the Zabaikalsky State University]. 2019, vol. 14, iss. 2, pp. 69–74. (In Russian).
6. Izard K. E. *Psikhologiya emotsiy*. [Psychology of Emotions]. St. Petersburg, Peter, 1999, 464 p. (In Russian).
7. Oganesyanyan A. G., Ermakova N. A., Chaban K. O. The problem of “cheat sheets,” or How to ensure the objectivity of computer testing? *Distantsionnoye obrazovaniye*. [Distance Education]. 2000, iss. 6, pp. 29–33. (In Russian).
8. Prikhozhan A. M. *Trevozhnost u detey i podrostkov: psikhologicheskaya i vozrastnaya dinamika*. [Anxiety in children and adolescents: psychological and age-related dynamics]. Moscow, Voronezh, Modek, 2000, 304 p. (In Russian).
9. Romanova E. S., Makshantseva L. V. *Organizatsionnoye konsultirovaniye i psikhologicheskaya ekspertiza v obrazovanii: ucheb. posobiye*. [Organizational consulting and psychological expertise in education: a textbook]. Moscow, Moscow City Pedagogical University, 2021, 176 p. (In Russian).
10. Romanova K. V. The impact of digital education technologies on the emotional state of an individual. *Issledovaniya molodykh uchenykh: psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. [Research of young scientists: psychological and pedagogical sciences]. 2024a, iss. 3 (59), pp. 1–12. (In Russian).
11. Romanova K. V. The impact of digital education technologies on the level of examination stress in individuals. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya*. [Psychology. Historical and critical reviews and modern research]. 2024b, vol. 13, iss. 1-1, pp. 32–42. Available at: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2024-1/a3-romanova.pdf> (accessed: 25.09.2025). (In Russian).
12. Romanova K. V., Shilova T. A. Impact of digital education technologies on the stressful state of an individual. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy XVII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Higher school: experience, problems, prospects: Proceedings of XVII international scientific and practical conference]. Moscow, RUDN University, 2024c, pp. 206–213. (In Russian).
13. Tarabakina L. V. *Emotsionalnyy mir podrostka*. [The emotional world of a teenager]. Moscow, Prometheus, 2006, 169 p. (In Russian).
14. Taylor F. W. *Printsipy nauchnogo menedzhmenta: per. s angl.* [Principles of scientific management: translated from English]. Moscow, Controlling, 1991, 104 p. (In Russian).

15. Uvarov A. Yu., Gable E., Dvoretzkaya I. V. *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya. Pod red. A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina*. [Difficulties and prospects of digital transformation of education. Ed. by A. Yu. Uvarov, I. D. Frumin]. Moscow, HSE Publ., 2019, 344 p. (In Russian).
16. Shamyev B. T. A brief history of the evolution and growth of computer technologies. *Vestnik nauki*. [Science Bulletin]. 2022, vol. 2, iss. 12 (57), pp. 316–319. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkaya-istoriya-evolyutsii-i-rosta-kompyuternyh-tehnologiy/viewer> (accessed: 10.08.2025). (In Russian).
17. Shilova T. A. Psychological Support for adolescents with addictive behavior. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i tekushchiye issledovaniya*. [Psychology: historical and critical reviews and current research]. 2020, iss. 9, pp. 98–104. (In Russian).
18. Shcherbatykh Yu. V., Nozdrachev, A. D. Physiology and psychology of fear. *Priroda*. [Nature]. 2000, iss. 5, pp. 61–67. (In Russian).
19. Broadbent J. Self-Regulated Learning and Procrastination in Online Exams. *Computers in Human Behavior*. 2021, vol. 114. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106553.
20. Harley J. M. Emotion Regulation During Digital Learning: An Adaptive Framework. *Educational Psychology Review*. 2022, vol. 34, iss. 3, pp. 1245–1280. DOI: 10.1007/s10648-022-09678-1.
21. Hwang G.-J. Affective Computing in E-Assessment: A Review of Emotion Recognition Technologies. *Educational Technology & Society*. 2021, vol. 24, iss. 2, pp. 132–147.
22. Rogers T. Digital Exam Stress: Physiological Correlates of Remote Proctoring. *Computers in Human Behavior*. 2023, vol. 141. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107592.
23. Taylor F. W. *The Principles of Scientific Management*. New York, Harper & Brothers, 1911, 84 p.
24. Viberg O. The Dark Side of Digital Assessment: Technostress and Student Well-Being. *British Journal of Educational Technology*. 2023, vol. 54, iss. 1, pp. 54–71. DOI: 10.1111/bjet.13330.

Информация об авторах

Романова Ксения Вячеславовна — аспирант Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета; ассистент преподавателя в Первом Московском государственном педагогическом университете имени И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет).

Бершедова Людмила Ивановна — доктор психологических наук, профессор Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета.

Information about the authors

Romanova Kseniia Vyacheslavovna — Postgraduate Student at the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of Moscow City Pedagogical University, Junior lecturer at the Sechenov First Moscow State Medical University.

Bershedova Lyudmila Ivanovna — Doctor of Psychology, Professor at the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of Moscow City Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 29.10.2025; одобрена после рецензирования 21.12.2025; принята к публикации 29.12.2025.

The article was submitted 29.10.2025; approved after reviewing 21.12.2025; accepted for publication 29.12.2025.

Научная статья

УДК 004:159.923

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.012

Взаимосвязи проблемного комплекса цифровых зависимостей с эмоциональной и личностной сферами человека

Шейнов Виктор Павлович

Республиканский институт высшей школы

Минск, Беларусь

sheinov1@mail.ru

Карпиевич Виктор Александрович

Белорусский государственный технологический университет

Минск, Беларусь

karpievich68@yandex.by

Аннотация. Цифровые зависимости (от смартфона, социальных сетей, видеоигр) значительно распространены в современном обществе, что наносит большой вред их пользователям, особенно если зависимость у пользователя не одна.

В предыдущих публикациях авторов статьи показано, что зависимости от смартфона, социальных сетей, видеоигр образуют «проблемный комплекс цифровых зависимостей», включающий в себя эти зависимости с их положительными взаимосвязями между собой и положительными взаимосвязями с такими проблемными свойствами личности, как агрессивность, тревога, депрессия, прокрастинация, нарушение сна и продолжительность ежедневных видеоигр.

Гипотеза исследования заключается в том, что «проблемный комплекс цифровых зависимостей» возможно расширить за счет включения в него ощущения одиночества, воспринимаемого стресса, интеллектуальности и эмоционального интеллекта.

Основой исследования послужили результаты онлайн-тестирования 2181 респондента (средний возраст $M = 23,5$ года, $SD = 10,6$).

В исследовании использованы опросники зависимостей от смартфона (автор В. П. Шейнов), соцсетей (В. П. Шейнов, А. С. Девицын), видеоигр (адаптация В. П. Шейнова, В. А. Карпиевича); шкалы интеллектуальности (Кеттелл), стресса и одиночества (В. А. Абабков), эмоционального интеллекта (Э. Холл).

Гипотеза исследования подтвердилась: для мужчин и женщин выявлены одинаково направленные связи зависимостей от смартфона, соцсетей, видеоигр: положительные — с ощущением одиночества и воспринимаемым стрессом и отрицательные — с интеллектуальностью и эмоциональным интеллектом. Получено расширение «проблемного комплекса цифровых зависимостей» за счет включения в него указанных свойств.

Расширение «проблемного комплекса» имеет наднациональный характер, поскольку аналогичные связи между всеми указанными переменными установлены и в зарубежных исследованиях.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что установлены положительные связи цифровых зависимостей между собой и их однотипные связи с большим количеством свойств пользователей, страдающих хотя бы от одной цифровой зависимости: любая из сформировавшихся цифровых зависимостей психологически связана с другими двумя, и потому может формироваться новая зависимость.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в работе по предотвращению формирования у обучающихся и студентов цифровых зависимостей, поскольку показана предрасположенность к этому. Сообщение учащимся результатов данного исследования может способствовать убедительности этого воспитательного воздействия.

Ключевые слова: зависимость, смартфон, социальные сети, видеоигры, ощущение одиночества, воспринимаемый стресс, интеллектуальность, эмоциональный интеллект.

Для цитирования: Шейнов В. П., Карпиевич В. А. Взаимосвязи проблемного комплекса цифровых зависимостей с эмоциональной и личностной сферами личности // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 130–140. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.012.

Original article

Relationship between a problematic complex of digital addictions and the addict's emotional and personal spheres

Viktor Pavlovich Sheinov

Republican Institute of Higher Education
Minsk, Belarus
sheinov1@mail.ru

Viktor Alexandrovich Karpievich

Belarusian State Technological University
Minsk, Belarus
karpievich68@yandex.by

Abstract. Digital addictions (smartphone, social media, video games) are widespread in modern society, causing significant harm to the addicts, especially in case of multiple addictions.

The authors' previous publications demonstrate that smartphone, social media, and video game addictions form a "problem complex of digital addictions," including such addictions and their positive relationships with each other, as well as with problematic personality traits such as aggression, anxiety, depression, procrastination, sleep problems, and daily video game playing time.

Research hypothesis: The problem complex of digital addictions can extend to feelings of loneliness, perceived stress, intellectual ability, and emotional intelligence.

The study is based on the results of online testing of 2,181 respondents (mean age $M = 23.5$ years, $SD = 10.6$).

The following were used: 1) questionnaires on addictions to smartphones (author V. P. Sheinov), social media (V. P. Sheinov, A. S. Devitsyn), and video games (adapted by V.P. Sheinov and V. A. Karpievich); 2) scales on intelligence (Cattell), stress (V. A. Ababkov), loneliness (adapted by N. E. Vodopyanova), and emotional intelligence (E. Hall).

The initial hypothesis was confirmed: similarly directed associations were found for smartphones, social media, and video game addictions for men and women: positive associations with feelings of loneliness and perceived stress, and negative associations with intelligence and emotional intelligence. This expanded the "problem complex of digital addictions" by adding corresponding characteristics.

The resulting expansion of the "problem complex" is not limited to nationalities, as similar associations between all of the variables have been established in international studies.

The theoretical significance of the study lies in establishing positive correlations between digital addictions and their similar relationships with a wide range of characteristics in users suffering from at least one digital addiction: any established digital addiction is psychologically linked to two others, and therefore there may develop a new addiction.

The practical application of the study is due to the fact that the obtained results can be used in prevention of digital addictions in schoolchildren and students, as a predisposition to this condition has been demonstrated. Sharing the results of this study with students can raise the effectiveness of this educational direction.

Keywords: addiction, video games, smartphone, social media, feelings of loneliness, perceived stress, intelligence, emotional intelligence.

For citation: Sheinov V. P., Karpievich V. A. Relationship between a problematic complex of digital addictions and the addict's emotional and personal spheres // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 130–140. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.012.

Введение. Цифровые зависимости (ЦЗ) — зависимость от смартфона, зависимость от социальных сетей, зависимость от видеоигр — значительно распространены в современном обществе, что наносит большой вред их пользователям, особенно если зависимость у пользователя не одна. Данная проблема является актуальной, и в зарубежных исследованиях последних лет имеется много публикаций, которые показывают связи каждой из этих зависимостей с ощущением одиночества, воспринимаемым стрессом, интеллектуальностью, эмоциональным интеллектом.

Действительно, выявлена положительная корреляция между зависимостью от смартфонов и одиночеством (Geng, Lei, Ouyang [et al.], 2021 ; Li, Zhan, Zhou, Gao, 2021 ; Erdem, Efe, 2022 ; Шейнов, Девицын, 2021а). Исследование показало, что у студентов существует положительная корреляция между зависимостью от смартфонов и одиночеством (Sönmez, Gürlek Kısacık,

Eraydin, 2021). Одиночество положительно связано с аддиктивным использованием социальных сетей (Lawrence, Hunter, Cunneen [et al.], 2022 ; Andreassen, Billieux, Griffiths [et al.], 2016). У студентов была обнаружена положительная корреляция между мотивацией мобильных игр и шкалой одиночества (Öz, Üstün, 2022). Показано, что мужской пол, тревожность и одиночество были надежными предикторами проблемного игрового поведения молодежи (Cicarelli, Nigro, D'Olimpio [et al.], 2022). При этом одиночество является положительным предиктором игровой зависимости (Niazi, Gul, Niazi, 2024).

В других исследованиях установлена связь между цифровыми зависимостями и стрессом. Показано, что номофобия и зависимость от социальных сетей положительно связаны со стрессом (Maftai, Pătrăușanu, 2024). Выявлено, что молодые люди с зависимостью от видеоигр демонстрируют более высокий уровень стресса по сравнению с лицами без зависимости (Güzel, Erten, Seyidoğlu, Münevveroğlu, 2025). Проблемное использование социальных сетей имеет связь со стрессами из-за негативного отвержения (Dam [et al.], 2023). Воспринимаемый стресс и гедонистическое использование смартфона (развлечения, социальные сети, игры) оказались положительными предикторами зависимости от смартфона (Vujić, Szabo, 2022). У подростков стресс тесно связан с игровой зависимостью и зависимостью от социальных сетей (Li, Mu, Xie, Kwok, 2023). Полученные результаты свидетельствуют о том, что степень тяжести интернет-игр связана с более выраженным психологическим стрессом (Wong, Mo, Polenza [et al.], 2020).

Изучение показало, что наличие или отсутствие смартфонов у студентов не влияло на текущий невербальный интеллект или простые задачи на внимание, но страх остаться без смартфона коррелировал с невербальным интеллектом и простым вниманием. Отмечено, что при наличии смартфонов у студентов возникали трудности с выполнением более сложных задач на внимание (Schwaiger, Tahir, 2022). Исследования выявили обратную связь между исполнительными функциями (совокупностью когнитивных способностей, необходимых для контроля и саморегуляции поведения) и проблемным использованием сайтов социальных сетей (Aydin, Obuća, Boz, Ünal-Aydin, 2020). Выявлено, что видеоигры могут влиять на развитие когнитивных способностей (Hatlak, Bernik, Tomičić, 2023).

Между измерениями эмоционального интеллекта и зависимостью от смартфона имеет место обратная связь (Morales Rodríguez, Lozano, Linares Mingorance [et al.], 2020 ; Alshakhsi, Chemnad, Almourad [et al.], 2023). Исследования показали, что эмоциональный интеллект отрицательно коррелирует с зависимостью от социальных сетей (Aziz, Nallaluthan, Kanapathy [et al.], 2024 ; Jarrar, Awobamise, Nweke, Tamim, 2022). Высокий уровень стресса и низкий уровень эмоционального интеллекта способствуют развитию зависимости от социальных сетей (Pino, Mastromarino, 2023). У студентов были выявлены значимые связи между компонентами эмоционального интеллекта и активным использованием интернета, мессенджерами и мобильными телефонами (Villacís, Peña, Mejía [et al.], 2024). Исследования также выявили отрицательную связь между компонентами эмоционального интеллекта и симптоматикой расстройства видеоигр (Gisbert-Perez, Badenes-Ribera, Marti-Vilar, 2024 ; Che, Hu, Zhen [et al.], 2017).

В предыдущих исследованиях авторами данной статьи было выявлено, что «зависимость от смартфона, зависимость от социальных сетей и зависимость от видеоигр образуют триединый концепт (конструкт), который определен как “Проблемный комплекс цифровых зависимостей”», включающий в себя зависимость от смартфона, зависимость от социальных сетей и зависимость от видеоигр с их положительными взаимосвязями между собой и положительными взаимосвязями с такими проблемными свойствами личности, как тревожность, депрессия, проблемы со сном и продолжительность ежедневных видеоигр» (Шейнов, Карпиевич, 2025а, с. 72).

Результаты исследований последних лет позволяют поставить вопрос о расширении этого комплекса, включив в него связи с переживанием одиночества, стрессом, когнитивными способностями и эмоциональным интеллектом.

Цель — расширение «проблемного комплекса цифровых зависимостей».

Гипотеза: «проблемный комплекс цифровых зависимостей» возможно расширить за счет включения в него ощущения одиночества, воспринимаемого стресса, интеллектуальности и эмоционального интеллекта.

К задачам исследования относятся следующие:

1) выявить возможные взаимосвязи между зависимостью от социальных сетей, зависимостью от смартфона, зависимостью от видеоигр, переживаемым одиночеством, стрессом, интеллектуальностью и эмоциональным интеллектом;

2) расширить «проблемный комплекс цифровых зависимостей» за счет включения в него ощущения одиночества, воспринимаемого стресса, интеллектуальности и эмоционального интеллекта;

3) сравнить степень выраженности личностных свойств у мужчин и женщин (зависимости от социальных сетей, смартфона и видеоигр, ощущения одиночества, воспринимаемого стресса, интеллектуальности и эмоционального интеллекта).

Материалы и методы. Основой данного эмпирического исследования послужили результаты онлайн-тестирования 2181 респондента (средний возраст $M = 23,5$ года, $SD = 10,6$), в том числе 722 мужчин ($M = 23,1$, $SD = 10,2$) и 1459 женщин ($M = 23,7$, $SD = 10,8$).

В исследовании использованы: короткая версия опросника зависимости от смартфона (Шейнов, 2021), опросник зависимости от социальных сетей (Шейнов, Девицын, 2021б), адаптированный авторами статьи опросник АПА зависимости от компьютерных игр (Шейнов, Карпиевич, 2025а), шкала В (интеллектуальность) опросника 16 PF Р. Кеттелла (Лучшие психологические тесты ... , 2010), русскоязычная версия опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» (Абабков, Барышникова, Воронцова-Венгер [и др.], 2009), шкала субъективного ощущения одиночества (UCLA Loneliness Scale) — тест-опросник, разработанный Д. Расселлом, Л. Пепло, М. Фергюсоном (адаптация Н. Е. Водопьяновой), опросник Э. Холла измерения эмоционального интеллекта посредством самоотчета (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002, с. 57–59).

Статистический анализ проводился программами из пакета SPSS-22, принят уровень статистической значимости $p = 0,05$.

Обсуждение основных результатов. Перед проведением корреляционного анализа мы проверили выборки на предмет их соответствия нормальному закону распределения. Одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова показал, что асимптотическое значение p меньше критического значения 0,05 для выборок всех рассматриваемых нами переменных, кроме эмоционального интеллекта, для которого $p = 0,119$ (общая выборка), $p = 0,504$ (мужская выборка), $p = 0,333$ (женская выборка). Поэтому в работе с выборками использовали непараметрический ранговый критерий Кендалла.

1. *Обнаружение взаимосвязей между зависимостью от социальных сетей, зависимостью от смартфона, зависимостью от видеоигр, ощущением одиночества, воспринимаемым стрессом, интеллектуальностью и эмоциональным интеллектом.*

Корреляции Пирсона и Кендалла и для мужчин, и для женщин показывают одинаково направленные связи трех цифровых (ЦЗ) зависимостей (ЗС, ЗСС и ЗВИ): положительные — с одиночеством и воспринимаемым стрессом и его факторами, отрицательные — с коэффициентом интеллекта IQ и эмоциональным интеллектом (табл. 1).

Ввиду имеющихся различий в цифровых зависимостях у мужчин и женщин рассмотрим их связи по отдельности для мужского и женского пола (табл. 2, 3).

Таблица 1

Корреляции Кендалла цифровых зависимостей с личностными качествами (общая выборка, $N = 2181$)

Корреляции Кендалла	ЗВИ	ЗСС	ЗС	ОД	Воспринимаемый стресс	IQ	ЭИ
ЗВИ	1,000	0,311**	0,273**	0,360**	0,165**	-0,207**	-0,248**
ЗСС	0,311**	1,000	0,407**	0,337**	0,204**	-0,136**	-0,231**
ЗС	0,273**	0,407**	1,000	0,283**	0,260**	-0,103**	-0,163**
ОД	0,360**	0,337**	0,283**	1,000	0,328**	-0,138**	-0,342**
Воспринимаемый стресс	0,165**	0,204**	0,260**	0,328**	1,000	-0,107**	-0,195**
IQ	-0,207**	-0,136**	-0,103**	-0,138**	-0,107**	1,000	0,139**
ЭИ	-0,248**	-0,231**	-0,163**	-0,342**	-0,195**	0,139**	1,000

Примечание. ЗВИ — зависимость от видеоигр, ЗСС — зависимость от соцсетей, ЗС — зависимость от смартфона, ОД — одиночество, ЭИ — эмоциональный интеллект. Значимость: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Таблица 2

Корреляции Кендалла цифровых зависимостей с личностными качествами
(мужская выборка, N = 722)

Корреляции Кендалла	ЗВИ	ЗСС	ЗС	ОД	Воспринимаемый стресс	IQ	ЭИ
ЗВИ	1,000	0,372**	0,371**	0,435**	0,239**	-0,205**	-0,321**
ЗСС	0,372**	1,000	0,386**	0,408**	0,245**	-0,190**	-0,295**
ЗС	0,371**	0,386**	1,000	0,329**	0,293**	-0,164**	-0,214**
ОД	0,435**	0,408**	0,329**	1,000	0,385**	-0,192**	-0,399**
Воспринимаемый стресс	0,239**	0,245**	0,293**	0,385**	1,000	-0,196**	-0,230**
IQ	-0,205**	-0,190**	-0,164**	-0,192**	-0,196**	1,000	0,138**
ЭИ	-0,321**	-0,295**	-0,214**	-0,399**	-0,230**	0,138**	1,000

Примечание. ЗВИ — зависимость от видеоигр, ЗСС — зависимость от соцсетей, ЗС — зависимость от смартфона, ОД — одиночество, ЭИ — эмоциональный интеллект. Значимость: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Таблица 3

Корреляции Кендалла цифровых зависимостей с личностными качествами
(женская выборка, N = 1459)

Корреляции Кендалла	ЗВИ	ЗСС	ЗС	ОД	Воспринимаемый стресс	IQ	ЭИ
ЗВИ	1,000	0,302**	0,267**	0,327**	0,171**	-0,200**	-0,199**
ЗСС	0,302**	1,000	0,420**	0,299**	0,182**	-0,108**	-0,199**
ЗС	,267**	0,420**	1,000	0,264**	0,240**	-0,078**	-0,144**
ОД	0,327**	0,299**	0,264**	1,000	0,306**	-0,107**	-0,312**
Воспринимаемый стресс	0,171**	0,182**	0,240**	0,306**	1,000	-0,071**	-0,187**
IQ	-0,200**	-0,108**	-0,078**	-0,107**	-0,071**	1,000	0,134**
ЭИ	-0,199**	-0,199**	-0,144**	-0,312**	-0,187**	0,134**	1,000

Примечание. ЗВИ — зависимость от видеоигр, ЗСС — зависимость от соцсетей, ЗС — зависимость от смартфона, ОД — одиночество, ЭИ — эмоциональный интеллект. Значимость: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Данные таблиц 2 и 3 свидетельствуют о том, что аналогичные представленным в таблице 1 по направленности и значимости корреляции Кендалла имеют место для мужской и женской выборок.

2. *Расширение «проблемного комплекса цифровых зависимостей» за счет включения в него ощущения одиночества, воспринимаемого стресса, интеллектуальности и эмоционального интеллекта.*

Объединяя результаты, полученные в настоящем и предыдущем наших исследованиях (Шейнов, Карпиевич, 2025б), можно утверждать, что получено расширение «проблемного комплекса цифровых зависимостей» за счет включения в него ощущения одиночества, воспринимаемого стресса, интеллектуальности и эмоционального интеллекта со следующими связями с зависимостью от видеоигр, зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей: положительными — с ощущением одиночества и воспринимаемым стрессом и отрицательными — с интеллектуальностью и эмоциональным интеллектом. Указанный проблемный комплекс имеет наднациональный характер, поскольку аналогичные связи установлены и в зарубежных исследованиях, что подробно рассмотрено во введении данной статьи.

Отметим, что показанные в таблицах 1–3 взаимосвязи являются весьма устойчивыми. В частности, все установленные нами взаимосвязи воспринимаемого стресса сохраняются и для двух его компонентов — перенапряжения и противодействия стрессу.

Продемонстрируем подобное положение и на связях интеллектуальности с тестом Э. Холла измерения эмоционального интеллекта (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002, с. 57–59).

Нами рассчитаны следующие показатели эмоционального интеллекта: 1) эмоциональная осведомленность (ЭО) — осознание и понимание своих эмоций; 2) управление своими эмоциями (УСЭ) — эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, произвольное управление своими эмоциями; 3) самомотивация (СМ) — управление своим поведением за счет управления эмоциями; 4) эмпатия (Эмп) — понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, готовность оказать поддержку; 5) распознавание эмоций других людей (РЭ) — умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей; 6) интегративный уровень эмоционального интеллекта (ЭИ) — сумма по всем перечисленным шкалам.

Показатели эмоционального интеллекта распределены нормально, а интеллектуальность — не нормально, поэтому взаимосвязи между ними определим посредством корреляций Пирсона и Кендалла. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Корреляции r Пирсона и τ Кендалла интеллектуальности с тестом эмоционального интеллекта Холла и его компонентами (общая выборка, $N = 2181$)

Корреляции		ЭО	УСЭ	СМ	Эмпатия	РЭ	ЭИ
Пирсона	r	0,270**	-0,028	0,110**	0,205**	0,195**	0,186**
	p	0,000	0,184	0,000	0,000	0,000	0,000
Кендалла	τ	0,205**	-0,020	0,086**	0,153**	0,143**	0,139**
	p	0,000	0,189	0,000	0,000	0,000	0,000

Примечание. Значимость: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Данные таблицы 4 свидетельствуют о положительных корреляциях Пирсона и Кендалла между интеллектуальностью и эмоциональным интеллектом — как интегральным ЭИ, так и большинством составляющих его компонентов.

3. Сравнение степени выраженности у пользователей проблемных личностных свойств.

Проведенный анализ показал, что выраженность изучаемых проблемных свойств у мужчин и женщин имеет некоторые отличия. В таблице 5 представлены средние значения личностных свойств мужчин и женщин. Почти все они имеют значимость на уровне $p \leq 0,01$, за исключением зависимости от соцсетей и противодействия стрессу.

Таблица 5

Сравнение средних значений личностных свойств мужчин и женщин

Свойства личности	Пол	N	Средние значения	p
Зависимость от видеоигр	Мужчины	722	2,85	0,000
	Женщины	1459	1,63	
Зависимость от соцсетей	Мужчины	722	33,74	0,792
	Женщины	1459	33,91	
Зависимость от смартфона	Мужчины	722	17,63	0,000
	Женщины	1459	19,32	
Ощущение одиночества	Мужчины	722	20,90	0,004
	Женщины	1459	19,08	
Перенапряжение	Мужчины	722	15,14	0,000
	Женщины	1459	16,56	
Противодействие стрессу	Мужчины	722	11,58	0,258
	Женщины	1459	11,39	
Воспринимаемый стресс	Мужчины	722	26,72	0,000
	Женщины	1459	27,96	
Интеллектуальность	Мужчины	722	6,77	0,004
	Женщины	1459	7,06	
Эмоциональный интеллект	Мужчины	722	23,58	0,000
	Женщины	1459	29,24	

Примечание. В таблице п/ж шрифтом выделены статистически значимые случаи превышения показателей личностных свойств у одного пола над другим.

Данные таблицы 5 показывают, что у мужчин средние показатели зависимости от видеоигр и ощущения одиночества превышают аналогичные результаты у женщин. В то же время у женщин выше результаты в показателях зависимости от смартфона, воспринимаемого стресса (и его фактора «перенапряжение»), интеллектуальности и эмоционального интеллекта.

4. Влияние возраста на проявления проблемных свойств личности.

Влияние возраста отражено в таблице 6.

Таблица 6

Корреляции r Пирсона и τ Кендалла цифровых зависимостей с возрастом (N = 2181)

Корреляции	ЗВИ	ЗСС	ЗС
r	-0,061**	-0,185**	-0,219**
p	0,005	0,000	0,000
τ	-0,069**	-0,076**	-0,107**
p	0,000	0,000	0,000

Примечание. Значимость: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

С возрастом в целом уменьшаются все три цифровые зависимости (от смартфона, социальных сетей и видеоигр).

Выводы и перспективы исследования. Получено расширение «проблемного комплекса цифровых зависимостей» за счет включения в него ощущения одиночества, воспринимаемого стресса, интеллектуальности и эмоционального интеллекта.

Таким образом, зависимости от смартфона, социальных сетей и видеоигр образуют «проблемный комплекс цифровых зависимостей», включающий в себя три указанные зависимости с их положительными взаимосвязями между собой и положительными взаимосвязями с такими проблемными свойствами личности, как тревожность, депрессия, проблемы со сном, продолжительность ежедневных видеоигр, ощущение одиночества, воспринимаемый стресс, отрицательными взаимосвязями — с интеллектуальностью и эмоциональным интеллектом.

Полученное расширение проблемного комплекса имеет наднациональный характер, поскольку аналогичные связи установлены и в зарубежных исследованиях.

Показано, что с возрастом в целом уменьшаются все три цифровые зависимости (от смартфона, социальных сетей и видеоигр), но в большей степени это уменьшение выражено у женщин.

У мужчин средние показатели зависимости от видеоигр и ощущения одиночества превышают аналогичные результаты у женщин. В то же время у женщин выше результаты в показателях зависимости от смартфона, воспринимаемого стресса (и его фактора «перенапряжение»), интеллектуальности и эмоционального интеллекта.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что установлены положительные связи цифровых зависимостей между собой и их однотипные связи с большим количеством свойств пользователей, страдающих хотя бы от одной цифровой зависимости: любая из сформировавшихся цифровых зависимостей психологически связана с другими двумя и потому может формироваться новая зависимость.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в работе по предотвращению формирования у учащихся и студентов цифровых зависимостей, поскольку показана предрасположенность к этому. Сообщение учащимся результатов данного исследования может способствовать убедительности воспитательного воздействия.

Перспективы исследований авторы видят в расширении и изучении «проблемного комплекса цифровых зависимостей» за счет включения в него свойств личности, тесно связанных с зависимостями от видеоигр, смартфона и социальных сетей.

Список источников

1. Абабков В. А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О. В. [и др.]. Психодиагностика стресса. — СПб. : Питер, 2009. — 336 с.
2. Лучшие психологические тесты: диагностика интеллекта, личностные опросники, шкала для само-тестирования, тесты для отбора кадров / сост. М. В. Оленникова. — М. : СПб. : АСТ ; Сова, 2010. — 639 с.

3. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. — 490 с.
4. Шейнов В. П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона». // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. — 2021. — № 1. — С. 97–115. — DOI: 10.38098/ipran.opwr.2021.18.1.005.
5. Шейнов В. П., Девицын А. С. Личностные свойства и состояние здоровья у страдающих зависимостью от смартфона // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2021а. — Т. 6, № 1. — С. 171–191. — DOI: 10.38098/ipran.sep.2021.21.1.007.
6. Шейнов В. П., Девицын А. С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. — 2021б. — № 2. — С. 41–55. — DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04.
7. Шейнов В. П., Карпиевич В. А. Адаптация в русскоязычном социуме опросника АПА зависимости от компьютерных игр // Журнал Белорусского государственного университета. Сер. «Социология». — 2025а. — № 2.
8. Шейнов В. П., Карпиевич В. А. Личностные корреляты цифровых зависимостей школьников // Сибирский психологический журнал. — 2025б. — Т. 95. — С. 61–77. — DOI: 10.17223/17267080/95/4.
9. Alshakhsi S., Chemnad K., Almourad M. B. [et al.]. The Impact of Objectively Recorded Smartphone Usage and Emotional Intelligence on Problematic Internet Usage // Journal of Advances in Information Technology. — 2023. — Vol. 14, N 1. — Pp. 85–93. — DOI: 10.12720/jait.14.1.85-93.
10. Andreassen C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D. [et al.]. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study // Psychology of addictive behaviors. — 2016. — Vol. 30, N 2. — Pp. 252–262. — DOI: 10.1037/adb0000160.
11. Aydın O., Obuća F., Boz C., Ünal-Aydın P. Associations between executive functions and problematic social networking sites use // Journal of clinical and experimental neuropsychology. — 2020. — Vol. 42, N 6. — Pp. 634–645. — DOI: 10.1080/13803395.2020.1798358.
12. Aziz A. A., Nallaluthan K., Kanapathy K. [et al.]. The digital media platforms and students emotional intelligence during COVID-19 pandemic in Malaysia // Jurnal Pendidikan Bitara UPSI. — 2022. — Vol. 15, N 2. — Pp. 1–12. — DOI: 10.37134/bitara.vol15.2.1.2022.
13. Che D., Hu J., Zhen S. [et al.]. Dimensions of emotional intelligence and online gaming addiction in adolescence: The indirect effects of two facets of perceived stress // Frontiers in psychology. — 2017. — Vol. 8. — P. 1206.
14. Ciccarelli M., Nigro G., D'Olimpio F. [et al.]. The associations between loneliness, anxiety, and problematic gaming behavior during the COVID-19 pandemic: The mediating role of mentalization // Mediterranean Journal of Clinical Psychology. — 2022. — Vol. 10, N 1. — Pp. 1–21. — DOI:10.13129/2282-1619/mjcp-3257.
15. Dam V. A. T. [et al.]. Quality of life and mental health of adolescents. Relationships with social media addiction, Fear of Missing out, and stress associated with neglect and negative reactions by online peers // PLoS one. — 2023. — Vol. 18, N 6. — DOI:10.1371/journal.pone.0286766.
16. Erdem E., Efe Y. S. The smartphone addiction, peer relationships and loneliness in adolescents // L'encephale. — 2022. — Vol. 48, N 5. — Pp. 490–495. — DOI: 10.1016/j.encep.2021.06.009.
17. Geng J. Y., Lei L., Ouyang M. K. [et al.]. The influence of perceived parental phubbing on adolescents' problematic smartphone use: A two-wave multiple mediation model // Addictive Behaviors. — 2021. — Vol. 121, N 1-2. — DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.106995.
18. Gisbert-Perez J., Bañenes-Ribera L., Marti-Vilar M. Emotional intelligence and gaming disorder symptomatology. A systematic review and meta-analysis // Adolescent Research Review. — 2024. — Vol. 9, N 4. — Pp. 621–646. — DOI: 10.1007/s40894-024-00233-3.
19. Güzel C., Erten F. D., Seyidoğlu A., Münevveroğlu S. Association between video game addiction, stress, and bruxism in adolescents: a cross-sectional study // BMC Oral Health. — 2025. — Vol. 25, N 1. — P. 1164.
20. Hatlak D., Bernik A., Tomičić I. Influence of video games on cognitive abilities and intelligence // Tehnički glasnik. — 2023. — Vol. 17, N 4. — Pp. 572–580. — DOI: 10.31803/tg-20220427170715.
21. Jarrar Y., Awobamise A., Nweke G. E., Tamim K. Motivations for social media use as mediators in the relationship between emotional intelligence and social media addiction // Online Journal of Communication and Media Technologies. — 2022. — Vol. 12, N 4. — DOI: 10.30935/ojcm/12580.
22. Lawrence D., Hunter S. C., Cunneen R. [et al.]. Reciprocal relationships between trajectories of loneliness and screen media use during adolescence // Journal of Child and Family Studies. — 2022. — Vol. 31, N 5. — Pp. 1306–1317. — DOI: 10.1007/s10826-021-02066-3.
23. Li J. Y., Zhan D., Zhou Y. H., Gao X. M. Loneliness and problematic mobile phone use among adolescents during the COVID-19 pandemic. The roles of escape motivation and self-control // Addictive Behaviors. — 2021. — Vol. 118, N 2. — DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.106857.
24. Li Y., Mu W., Xie X., Kwok S. Y. Network analysis of internet gaming disorder, problematic social media use, problematic smartphone use, psychological distress, and meaning in life among adolescents // Digital Health. — 2023. — Vol. 9. — DOI: 10.1177/20552076231158036.

25. Maftai A., Pătrăușanu A. M. Digital reflections: narcissism, stress, social media addiction, and nomophobia // *The Journal of Psychology*. — 2024. — Vol. 158, N 2. — Pp. 147–160. — DOI: 10.1080/00223980.2023.2256453.
26. Morales Rodríguez F. M., Lozano J. M. G., Linares Mingorance P., Pérez-Mármol J. M. Influence of smartphone use on emotional, cognitive and educational dimensions in university students // *Sustainability*. — 2020. — Vol. 12, N 16. — DOI: 10.3390/su12166646.
27. Niazi A., Gul M., Niazi Y. The Association Between Loneliness, Social Anxiety, and Gaming Addiction in Male University Students // *Bulletin of Business and Economics (BBE)*. — 2024. — Vol. 13, N 1. — Pp. 901–906. — DOI: 10.61506/01.00304.
28. Öz N. D., Üstün F. Investigation of the relationship between university students' mobile gaming motivations and loneliness levels // *Physical Education of Students*. — 2022. — Vol. 26, N 4. — Pp. 196–206. — DOI: 10.15561/20755279.2022.0405.
29. Pino O., Mastromarino S. Impact of emotional intelligence (EI) on social network abuse among adolescents during COVID-19 outbreak in Italy // *Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis*. — 2023. — Vol. 94, N 3. — DOI: 10.23750/abm.v94i3.14468.
30. Schwaiger E., Tahir R. The impact of nomophobia and smartphone presence on fluid intelligence and attention // *Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. — 2022. — Vol. 16, N 1. — Art. 5. — DOI: 10.5817/CP2022-1-5.
31. Sönmez M., Gürlek Kısacık Ö., Eraydın C. Correlation between smartphone addiction and loneliness levels in nursing students // *Perspectives in Psychiatric Care*. — 2021. — Vol. 57, N 1. — Pp. 82–87. — DOI: 10.1111/ppc.12527.
32. Villacís M. H. D., Peña M. J. T., Mejía J. L. M. [et al.]. Emotional Intelligence and the Use of Ict in Upper Basic Education Students // *Revista de Gestão Social e Ambiental*. — 2024. — Vol. 18, N 1. — Pp. 1–19. — DOI: 10.24857/rgsa.v18n12-109.
33. Vujić A., Szabo A. Hedonic use, stress, and life satisfaction as predictors of smartphone addiction // *Addictive Behaviors Reports*. — 2022. — Vol. 15. — DOI: 10.1016/j.abrep.2022.100411.
34. Wong H. Y., Mo H. Y., Potenza M. N. [et al.]. Relationships between severity of internet gaming disorder, severity of problematic social media use, sleep quality and psychological distress // *International journal of environmental research and public health*. — 2020. — Vol. 17, N 6. — P. 1879. — DOI: 10.3390/ijerph17061879.

References

1. Ababkov V. A., Baryshnikova K., Vorontsova-Venger O. V. et al. *Psikhodiagnostika stressa*. [Psychodiagnosics of Stress]. St. Petersburg, Piter, 2009, 336 p. (In Russian).
2. *Luchshiyе psikhologicheskkiye testy: diagnostika intellekta, lichnostnyye oprosniki, shkala dlya samotestirovaniya, testy dlya otbora kadrov. Sost. M. V. Olennikova*. [The best psychological tests: intelligence diagnostics, personality questionnaires, self-testing scales, personnel selection tests. Compiled by M. V. Olennikova]. Moscow, St. Petersburg, AST, Sova, 2010, 639 p. (In Russian).
3. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp*. [Social-Psychological Diagnostics of Personality and Small Group Development. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. 490 p. (In Russian).
4. Sheinov V. P. Shorter version of the Smartphone Addiction Scale questionnaire. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. [Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology]. 2021, iss. 1, pp. 97–115. DOI: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005. (In Russian).
5. Sheinov V. P., Devitsyn A. S. Personality traits and health status of those suffering from smartphone addiction. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsialnaya i ekonomicheskaya psikhologiya*. [Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology]. 2021a, vol. 6, iss. 1, pp. 171–191. DOI: 10.38098/ipran.sep.2021.21.1.007. (In Russian).
6. Sheinov V. P., Devitsyn A. S. Development of a Reliable and Valid Social Media Addiction Questionnaire. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*. [Systems Psychology and Sociology]. 2021b, iss. 2, pp. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04. (In Russian).
7. Sheinov V. P., Karpievich V. A. Adaptation of the APA questionnaire on computer game addiction in the Russian-speaking society. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Sotsiologiya*. [Journal of Belarusian State University. Series Sociology]. 2025a, iss. 2. (In Russian).
8. Sheinov V. P., Karpievich V. A. Personality correlates of digital addictions in schoolchildren. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*. [Siberian Psychological Journal]. 2025b, vol. 95, pp. 61–77. DOI: 10.17223/17267080/95/4. (In Russian).
9. Alshakhsi S., Chemnad K., Almourad M. B. [et al.]. The impact of objectively recorded smartphone usage and emotional intelligence on problematic internet usage. *Journal of Advances in Information Technology*. 2023, vol. 14, iss. 1, pp. 85–93. DOI: 10.12720/jait.14.1.85-93.

10. Andreassen C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D. et al. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of addictive behaviors*. 2016, vol. 30, iss. 2, pp. 252–262. DOI: 10.1037/adb0000160.
11. Aydın O., Obuća F., Boz C., Ünal-Aydın P. Associations between executive functions and problematic social networking sites use. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*. 2020, vol. 42, iss. 6, pp. 634–645. DOI: 10.1080/13803395.2020.1798358.
12. Aziz A. A., Nallalathan K., Kanapathy K. et al. The digital media platforms and students emotional intelligence during covid-19 pandemic in Malaysia. *Journal Pendidikan Bitara UPSI*. 2022, vol. 15, iss. 2, pp. 1–12. DOI: 10.37134/bitara.vol15.2.1.2022.
13. Che D., Hu J., Zhen S. et al. Dimensions of emotional intelligence and online gaming addiction in adolescence: The indirect effects of two facets of perceived stress. *Frontiers in psychology*. 2017, vol. 8, pp. 1206.
14. Ciccarelli M., Nigro G., D'Olimpio F. et al. The associations between loneliness, anxiety, and problematic gaming behavior during the COVID-19 pandemic: The mediating role of mentalization. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*. 2022, vol. 10, iss. 1, pp. 1–21. DOI:10.13129/2282-1619/mjcp-3257.
15. Dam V. A. T. et al. Quality of life and mental health of adolescents. Relationships with social media addiction, Fear of Missing out, and stress associated with neglect and negative reactions by online peers. *PloS one*. 2023, vol. 18, iss. 6. DOI:10.1371/journal.pone.0286766.
16. Erdem E., Efe Y. S. The smartphone addiction, peer relationships and loneliness in adolescents. *L'encephale*. 2022, vol. 48, iss. 5, pp. 490–495. DOI: 10.1016/j.encep.2021.06.009.
17. Geng J. Y., Lei L., Ouyang M. K. et al. The influence of perceived parental phubbing on adolescents' problematic smartphone use: A two-wave multiple mediation model. *Addictive Behaviors*. 2021, vol. 121, iss. 1-2. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.106995.
18. Gisbert-Perez J., Badenes-Ribera L., Marti-Vilar M. Emotional intelligence and gaming disorder symptomatology. A systematic review and meta-analysis. *Adolescent Research Review*. 2024, vol. 9, iss. 4, pp. 621–646. DOI: 10.1007/s40894-024-00233-3.
19. Güzel C., Erten F. D., Seyidoğlu A., Münevveroğlu S. Association between video game addiction, stress, and bruxism in adolescents: a cross-sectional study. *BMC Oral Health*. 2025, vol. 25, iss. 1, pp. 1164.
20. Hatlak D., Bernik A., Tomičić I. Influence of video games on cognitive abilities and intelligence. *Tehnički glasnik*. 2023. Vol. 17, iss. 4, pp. 572–580. DOI: 10.31803/tg-20220427170715.
21. Jarrar Y., Awobamise A., Nweke G. E., Tamim K. Motivations for social media use as mediators in the relationship between emotional intelligence and social media addiction. *Online Journal of Communication and Media Technologies*. 2022, vol. 12, iss. 4. DOI: 10.30935/ojcm/12580.
22. Lawrence D., Hunter S. C., Cunneen R. et al. Reciprocal relationships between trajectories of loneliness and screen media use during adolescence. *Journal of Child and Family Studies*. 2022. Vol. 31, iss. 5, pp. 1306–1317. DOI: 10.1007/s10826-021-02066-3.
23. Li J. Y., Zhan D., Zhou Y. H., Gao X. M. Loneliness and problematic mobile phone use among adolescents during the COVID-19 pandemic. The roles of escape motivation and self-control. *Addictive Behaviors*. 2021, vol. 118, iss. 2. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.106857.
24. Li Y., Mu W., Xie X., Kwok S. Y. Network analysis of internet gaming disorder, problematic social media use, problematic smartphone use, psychological distress, and meaning in life among adolescents. *Digital Health*. 2023. Vol. 9. DOI: 10.1177/20552076231158036.
25. Maftai A., Pătrăușanu A. M. Digital reflections: narcissism, stress, social media addiction, and nomophobia. *The Journal of Psychology*. 2024. Vol. 158, iss. 2. Pp. 147–160. DOI: 10.1080/00223980.2023.2256453.
26. Morales Rodríguez F. M., Lozano J. M. G., Linares Mingorance P., Pérez-Mármol J. M. Influence of smartphone use on emotional, cognitive and educational dimensions in university students. *Sustainability*. 2020, vol. 12, iss. 16. DOI: 10.3390/su12166646.
27. Niazi A., Gul M., Niazi Y. The Association Between Loneliness, Social Anxiety, and Gaming Addiction in Male University Students. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*. 2024, vol. 13, iss. 1, pp. 901–906. DOI: 10.61506/01.00304.
28. Öz N. D., Üstün F. Investigation of the relationship between university students' mobile gaming motivations and loneliness levels. *Physical Education of Students*. 2022. Vol. 26, iss. 4, pp. 196–206. DOI: 10.15561/20755279.2022.0405.
29. Pino O., Mastromarino S. Impact of emotional intelligence (EI) on social network abuse among adolescents during COVID-19 outbreak in Italy. *Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis*. 2023, vol. 94, iss. 3. DOI: 10.23750/abm.v94i3.14468.
30. Schwaiger E., Tahir R. The impact of nomophobia and smartphone presence on fluid intelligence and attention. *Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2022. Vol. 16, iss. 1, art. 5. DOI: 10.5817/CP2022-1-5.
31. Sönmez M., Gürlek Kısacık Ö., Eraydın C. Correlation between smartphone addiction and loneliness levels in nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care*. 2021. Vol. 57, iss. 1, pp. 82–87. DOI: 10.1111/ppc.12527.

32. Villacís M. H. D., Peña M. J. T., Mejía J. L. M. et al. Emotional Intelligence and the Use of Ict in Upper Basic Education Students. *Revista de Gestão Social e Ambiental*. 2024. Vol. 18, iss. 1, pp. 1–19. DOI: 10.24857/rgsa.v18n12-109.

33. Vujić A., Szabo A. Hedonic use, stress, and life satisfaction as predictors of smartphone addiction. *Addictive Behaviors Reports*. 2022, vol. 15. DOI: 10.1016/j.abrep.2022.100411.

34. Wong H. Y., Mo H. Y., Potenza M. N. et al. Relationships between severity of internet gaming disorder, severity of problematic social media use, sleep quality and psychological distress. *International journal of environmental research and public health*. 2020, vol. 17, iss. 6, pp. 1879. DOI: 10.3390/ijerph17061879.

Информация об авторах

Шейнов Виктор Павлович — доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы, академик Международной академии информационных технологий.

Карпиевич Виктор Александрович — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии и права Белорусского государственного технологического университета.

Information about the authors

Sheinov Viktor Pavlovich — Doctor of Social Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Excellence of the Republican Institute of Higher Education, Academician of International Academy of Information Technologies.

Karpievich Viktor Alexandrovich — Candidate of History Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Law of Belarusian State Technological University.

Статья поступила в редакцию 19.10.2025; одобрена после рецензирования 26.11.2025; принята к публикации 01.12.2025.

The article was submitted 19.10.2025; approved after reviewing 26.11.2025; accepted for publication 01.12.2025.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 141–152.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 141–152.

Научная статья

УДК 316.752

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.013

Место и роль материальных ценностей в жизни современного человека

Казанцева Елена Васильевна

Таганрогский институт управления и экономики,

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)

Ростовского государственного экономического университета (РИНХ),

Таганрог, Россия

Klein44@yandex.ru

Синчук Максим Александрович

Таганрогский институт управления и экономики,

Таганрог, Россия

sin4ukmax@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен материальных ценностей (материализма) как значимого психологического конструкта в психической структуре современного человека. Основная цель работы состоит в описании степени отражения материализма в ведущих сферах человеческой жизнедеятельности: персональной реальности, пространстве семьи и культуры.

В статье анализируются ведущие концепции, раскрывающие природу материализма как психологического феномена. Отмечается их дискуссионный характер и неоднозначность оценок материализма (материальных ценностей). Авторами обозначены основные уровни присутствия материальной культуры: персональный, ближайшего социального окружения (семьи) и культуры сообщества. Рассмотрение материализма на уровне персональной сферы демонстрирует его тесную связь с такими личностными характеристиками, как склонность к макиавеллизму, самовлюбленности, одиночеству. В ряде других работ подчеркивается связь с такими характеристиками, как экономическое мышление, экономическая мотивация, высокий уровень достижений. В исследованиях Л. Д. Шрум природа материализма раскрывается через «символическую ценность» и способность включаться в структуру персональной идентичности.

В работах М. Ричинс и Л. Чаплина обозначены основные семейные условия, способствующие формированию материализма у детей. Подчеркивается активная вовлеченность детей и подростков в систему товарно-денежных отношений в условиях общества потребления. Развиваемый в современных условиях феномен материального воспитания транслируется на таком более значимом уровне, как культура.

На основе анализа иностранной литературы установлена укорененность материальных ценностей в повседневной жизнедеятельности современного человека. В сравнительном аспекте рассмотрены основные уровни формирования материальных ценностей как личностных коррелятов. Показано, что изучение материальных ценностей на уровне культуры, семьи и личностного пространства позволит создать основу для разработки целостного представления о роли материального в системе личностных ценностей, мотивов и выборов.

Ключевые слова: индивидуальные базовые ценности, материализм, собственничество, ценностная структура личности, материальное воспитание, транзиторная привязанность к материальным объектам, компульсивные покупки, антропокультура, ориентация на материальные ценности.

Для цитирования: Казанцева Е. В., Синчук М. А. Место и роль материальных ценностей в жизни современного человека // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 141–152. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.013.

Original article

Place and role of material values in the life of our contemporary

Elena Vasilyevna Kazantseva

Taganrog Institute of Management and Economics,
Chekhov Institute of Physics and Technology (Branch)
of Russian State Economic University of Economics (RINH),
Taganrog, Russia
Klein44@yandex.ru

Maxim Alexandrovich Sinchuk

Taganrog Institute of Management and Economics,
Taganrog, Russia
sin4ukmax@yandex.ru

Abstract. The article examines the phenomenon of material values (materialism) as a significant psychological construct in the mental structure of a contemporary person. The main purpose of the work is to describe the degree of reflection of materialism in the leading spheres of human life: in personal reality, in the space of family and culture.

The article analyzes the leading concepts that reveal the nature of materialism as a psychological phenomenon. Such concepts show controversial nature and ambiguity in their assessments of materialism (material values). The authors identify the main levels of the presence of material culture: personal level, the level of the immediate social environment (family), and the level of culture of the social community. Consideration of materialism at the level of the personal sphere demonstrates its close connection with such personal characteristics as a tendency to Machiavellianism, narcissism, or loneliness. A number of other works emphasize connections with such characteristics as economic thinking, economic motivation, and a high level of achievement. In L. D. Shrum's research, the nature of materialism is revealed through its "symbolic value" and its capacity to integrate into the structure of personal identity.

The works of M. Richins and L. Chaplin identify the main family conditions that contribute to the formation of materialism in children: the ability to handle money, external motivation. Active involvement of children and adolescents in the system of commodity-money relations in a capitalist consumer society is emphasized. The phenomenon of material education, which is developed in modern conditions, is translated to a more significant level — the cultural level.

Based on the analysis of foreign literature, the paper shows that material values are deep-rooted in the daily life of our contemporaries. In a comparative aspect, the main levels of formation of material values as personal correlates are considered. We show that the study of material values at the level of culture, family and personal space will create a basis for the development of a holistic view of the role of material in the system of personal values, motives and choices.

Keywords: individual basic values, materialism, possessiveness, personality value structure, material education, transient attachment to material objects, compulsive purchases, anthropoculture, focus on material values.

For citation: Kazantseva E. V., Sinchuk M. A. Place and role of material values in the life of our contemporary // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 141–152. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.013.

Введение. Ориентация на материальные ценности приобретает устойчивую значимость в жизни современного человека. Традиционно социокультурная среда включала в себя сочетание духовного и материального миров, отдавая главенствующую роль первому. В обществе потребления акценты сместились на мир материального, которое имеет приоритетную позицию в системе общественных отношений и оказывает значительное воздействие на индивидуальные ценности человека. Материальное становится признаком наличия важнейших жизненных ресурсов, и знаком отличия в социальном пространстве, структурным элементом в персональном образе собственного «Я». Это не вербализируется вовне, но транслируется через практики создания повседневной реальности современного человека. Социальные сети предлагают яркий пример трансляции материальных ценностей для молодежной аудитории. Создаваемые образы тинейджеров дают четкое представление о том, какими вещами необходимо владеть, чтобы вписаться в общество и считаться принятым (Zawadzka, Lewandowska-Walter, Borchet, Iwanowska, 2022). «Известная формулировка Джорджа Ритцера, “супермаркеты — это наши храмы” дополняется мыслью З. Баумана: “...списки покупок — это наши трюфели; а прогулки по моллам становятся для нас паломничеством. Полнота потребительского наслаждения означает полноту жизни”» (Bauman, 2013).

Появляется все больше отечественных и зарубежных исследований (Смирнова, Хашченко, Хашченко, 2022 ; Хашченко, Хашченко, 2023, 2024), нацеленных на рассмотрение материальных ценностей (материализма) и их значения в пространстве отдельной личности (Górnik-Durose, Voroń, 2018). Идея о том, что материализм может рассматриваться как значимая личностная структура, «личностная предрасположенность», первоначально выдвинул Р. Белк (Belk, 1985). Иной подход представлен в работах Р. Ингларта. Концепция материалистической социализации выдвигает тезис о том, что материализм занимает позицию внутриличностной индивидуальной ценности в тех ситуациях, когда человек чувствует себя экономически незащищенным (Смирнова, Хашченко, Хашченко, 2022).

На рубеже веков вышло исследование М. Ричинс и С. Доунсона, определивших материализм как личностную ценность (Richins, Dawson, 1992), и работы Т. Кассера, обозначившего материализм как значимую ценность/цель в жизни индивида (Kasser, Ryan, Couchman, Sheldon, 2004 ; Kasser, 2016). Профессор психологии Т. Кассер пишет, что «...материализм включает в себя набор ценностей и целей, ориентированных на богатство, собственность, имидж и статус. Эти цели являются фундаментальным аспектом системы ценностей и целей человека, которые находятся в относительном противоречии с целями, касающимися благополучия других, а также собственного личностного и духовного роста» (Kasser, 2016, p. 91).

Ключевой работой для понимания материализма в пространстве психологических исследований стала статья М. Ричинс и С. Доунсона, которые, опираясь на концепцию ценностей Рокича, приводят следующее определение: «...материализм как набор основных убеждений о важности имущества в жизни человека (понятие “убеждение” соответствует определению ценности, данное Рокичем)» (Richins, Dawson, 1992, p. 308). Для измерения этих убеждений авторы выделили три важных показателя: фокус внимания на приобретении имущества, роль приобретения в достижении индивидуального счастья и роль имущества в определении успеха (Richins, Dawson, 1992, p. 308).

Для большинства исследователей в сфере психологии общее понимание материализма сводится к приписыванию особой важности, которую потребители придают приобретению материальных ценностей и владению ими. Это ценность, которая определяет суждения и действия в различных ситуациях. Для материалистов собственность и ее приобретение находятся на переднем крае личных целей и диктуют «образ жизни» (Górnik-Durose, Voroń, 2018). Несмотря на наличие социально-экономических и культурных различий между отдельными странами, ориентация на материальные ценности выступает устойчивым межкультурным явлением и не зависит от благосостояния общества.

Отечественные исследователи (В. А. Хашченко, Н. Н. Хашченко, Н. В. Смирнова), изучающие ценностную структуру личности, указывают, что материализм выступает важным элементом ценностного сознания личности. Рассмотрение материализма с точки зрения инструментальной функции, то есть понимание, «с какой целью будут использованы материальные блага», позволяет увидеть его глубокую связь с персональными мотивами и смыслами индивида (Хашченко, Хашченко, 2023, с. 191). Материализм выступает как средство, с помощью которого личность решает персональные задачи в соответствии с особенностями ценностно-мотивационной сферы. При актуализации мотивов личностного роста и саморазвития фиксируется положительная корреляционная связь между высоким уровнем материализма и психологическим благополучием личности. В случае преобладания мотивов самозащиты и избегания возможных угроз отмечается наличие негативной связи между материализмом и психологическим благополучием личности (Хашченко, Хашченко, 2023, с. 191).

Цель исследования — провести обзор научной литературы, раскрывающей степень психологической проявленности материализма (материальных ценностей) в значимых социальных сферах человеческой жизни.

Гипотеза исследования — рассмотрение исследований материализма (материальные ценности) в жизни современного человека позволит выделить основные сферы его формирования и создать основу для разработки целостного представления о роли этого явления в системе личностных ценностей, мотивов и выборов.

Методы исследования — теоретический анализ ведущих концепций и исследований (Т. Кассера), М. Ричинс и Л. Чаплин, Л. Д. Шурма, М. Дж. Сирги), анализирующих природу материализма и основные сферы его проявленности.

Обсуждение основных результатов. В психологической литературе существуют научные обзоры, рассматривающие влияние материализма на отдельные сферы социального пространства. Например, в работе китайских авторов выделены персональный, потребительский, организационный и общесоциальный уровни влияния материализма (Fu, Liu, 2019). Анализ социальных факторов влияния материализма на повседневную жизнь человека представлен в исследованиях М. Ричинс

(Richins, Dawson, 1992 ; Richins, 2017). В сфере психологии потребительского поведения проведен обширный свод исследований (A. Mueller, L. Claes, J. E. Mitchel, R. J. Faber, H. Dittmar), в которых представлен анализ поведения покупателей разных возрастных групп.

В нашей работе определены следующие уровни описания: персональный, ближайшего социального окружения (семья) и культурный. Выбор этих сфер обусловлен необходимостью изучить степень включенности материализма в психологическую канву важных жизненных сред человека, следуя тем концептуальным традициям, которые сложились в научном пространстве психологии. В методологическом плане исследование ориентированно на положения культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, которые подчеркивают определяющую роль социальной ситуации в процессе становления психических функций современной личности.

Персональный уровень проявленности материализма.

Большая часть работ, выполненных зарубежными исследователями и посвященных изучаемой проблеме, сосредоточена на определении личностных особенностей человека со склонностью к материализму и установлению характера его психологического благополучия. Наличие положительных корреляционных связей между материализмом и такими чертами, как нейротизм, интроверсия, склонность к макиавеллизму, самовлюбленности, одиночеству, было установлено отдельными исследователями (Р. Белк, М. Ричинс, М. Горник-Дуроуз, К. Борон, Р. Питерс). Р. Белк разработал шкалу, которая непосредственно выявляла черты, включенные в структуру материализма — склонность к собственничеству, жадность и зависть (Belk, 1985).

На основе полученных в ходе исследований самоотчетов респондентов ученые установили, что материалисты чаще всего оценивают себя как людей, склонных больше тратить, чем накапливать (Maison, Adamczyk, 2020), совершать компульсивные покупки (Roberts, Pullig, David, 2019), использовать практику приобретения товаров как ведущую стратегию получения удовольствия в жизни (Baker, Chan, 2020). В когнитивном плане материалисты убеждены, что обладание имуществом является ключевым показателем успеха. Такие люди сосредоточены на получении прибыли и накоплении материального имущества, отводят им важную роль в своей жизни (Maison, Adamczyk, 2020).

По данным Т. Кассера, люди с выраженной материалистической ориентацией демонстрируют тенденцию к социальному доминированию и предвзятому отношению к представителям других социальных групп. Кроме этого, материализм отрицательно связан с личным благополучием и удовлетворенностью жизнью (Kasser, 2016). Обширный мета-анализ по вопросам взаимосвязей материализма и психологического благополучия, подготовленный Хельгой Диттмар и ее коллегами, показал, что многие исследования материализма включают оценку депрессии и тревоги — двух наиболее распространенных типов эмоциональных проблем (Dittmar, Hurst, Kasser, 2014).

Противоположная позиция представлена в исследованиях М. Дж. Сирги и его коллег (Sirgy, Gurel-Atay, Webb [et al.], 2013). Опираясь на данные макроэкономических исследований, авторы утверждают, что ориентация на материальное потребление способствует росту благосостояния общества и развитию экономических показателей. Негативное отношение к материализму в связи с оценкой персонального благополучия может быть объяснено неверно выстроенной причинно-следственной связью между двумя этими факторами. Исследователи, работающие в пространстве оценки психологического благополучия, как правило, используют два подхода — теорию субъективного благополучия «сверху-вниз» (top-down theory) и теорию субъективного благополучия «снизу-вверх» (bottom-up theory) (Sirgy, Gurel-Atay, Webb [et al.], 2013). В теории «сверху-вниз» психологическое благополучие человека объясняется с опорой на личностные особенности и диспозиционные установки (самооценка, нейротизм, экстраверсия/интроверсия, пессимизм). В теории «снизу-вверх», напротив, утверждается, что психологическое благополучие обусловлено набором ситуативных факторов, связанных с ощущением благополучия в отдельных сферах жизни (взаимоотношения с семьей, на работе, с соседями, уровень жизни, социум в целом и проч.). Если мы исходим из положений первой теории, человек, наделенный негативными личностными чертами (скупость, жадность, склонность к накопительству), будет демонстрировать склонность к материальным ценностям и неудовлетворенность своей жизнью. Если сфокусироваться на второй концепции, то определяющим выступает система отношений, которые человек выстраивает относительно различных сфер своей жизнедеятельности и основных эмоциональных реакций, связанных с ними. «Сфера материальной жизни включает эмоциональные реакции, связанные с материальными благами, доходами семьи, сбережениями, инвестициями и другими материальными ресурсами, связанными с личным благосостоянием. Представления об удовлетворенности/неудовлетворенности жизнью напрямую связаны с тем, как человек воспринимает свой уровень жизни» (Sirgy, Gurel-Atay, Webb [et al.], 2013, p. 352). В более ранних рабо-

тах М. Дж. Сирги было установлено, что отрицательная связь между материализмом и удовлетворенностью жизнью определяется оценками персонального уровня жизни. Исследователь сравнил типы ожиданий относительно уровня жизни у материалистов и нематериалистов и пришел к выводу, что материалисты чаще выстраивают идеальные ожидания, характеризующиеся наличием высоко оцениваемых достижений и удовлетворения потребностей. Таким образом, неудовлетворенность жизнью будет проистекать из нереалистичных представлений о необходимом высоком уровне жизни. Еще одним важным выводом стало положение о том, что чем больше человек сфокусирован на неудовлетворительной оценке своего уровня жизни, тем выше вероятность общей неудовлетворенности жизнью в целом. Положительным аспектом материализма стало выделение группы людей, ориентированных на развитие своих способностей, имеющих экономическую мотивацию. Они продемонстрировали большую удовлетворенность своей жизнью (Sirgy, Gurel-Atay, Webb [et al.], 2013).

Другой современный подход к пониманию материализма как значимой личностной структуры развивают Л. Д. Шрум и его коллеги. Они выдвигают идею о конструировании персональной идентичности современного человека средствами материализма. Повсеместно проявляя модель поведения потребителя, человек вынужден вступать в систему товарно-денежных отношений, которые не только удовлетворяют насущные потребности, но и обладают «символической ценностью». Посредством приобретенных товаров человек управляет процессом развития своей личности (например, снаряжение для альпинизма позволяет совершенствоваться в этом виде деятельности) и сигнализирует другим и самому себе о принадлежности к определенным социальным группам (Shrum, Wong, Farrah [et al.] 2013).

Особое значение для развития личности имеет поддержка внутренних мотивов, нацеленных на самооценку и самоотношение личности, «когда мотивами финансового успеха являются такие вещи, как безопасность, поддержка семьи или даже просто чувство гордости за самого себя» (Shrum, 2013, p. 1181). Исследователи продолжают углублять идею о наличии внешних и внутренних мотивов, предложенную в работах Т. Кассера. Им было установлено, что ориентация на внешние мотивы выступает признаком материалистической ориентации и приводит к психологическому неблагополучию (Kasser, Ryan, Couchman, Sheldon, 2004). Л. Д. Шрум же приходит к выводу, что ориентация на внутренние мотивы, связанные с процессом самоидентификации (удовольствие от покупки, осмысление своих целей и ценностей), при реализации финансовых действий будет способствовать процессу самоактуализации (Shrum, 2013).

Уровень ближайшего социального окружения (семья). Идею о том, что дети усваивают материальные ценности вместе с другими социально значимыми навыками в пространстве семьи, поддерживают многие зарубежные исследователи (Т. Кассер, М. Ричинс, Л. Чаплин, К. Нэш, С. Басини, П. Валкенбург, А. М. Завадска, А. Левандовска-Вальтер). Как отмечает М. Ричинс, семья оказывает значительное влияние на установки и модели отношений, которые складываются у детей в системе взаимодействия с миром материальных предметов. «Это социализирующее воздействие будет повсеместным и всеобъемлющим, поскольку оно вписано в ежедневные циклы и влияет на результативность тех задач, которые ставятся взрослыми перед детьми», — пишет исследователь (Richins, 2017, p. 6). М. Ричинс называет ряд семейных условий, которые влияют на восприятие и построение отношений с миром материальных предметов. Финансовое положение семьи в целом; развод как важный фактор экономической нестабильности семьи; влияние родительской модели поведения (в отношении к материальным ценностям); родительское заботливое отношение к ребенку (теплота); материальное воспитание (Richins, 2017).

Финансовое положение семьи выступает как фоновый фактор, поскольку оно задает общую тенденцию материальных возможностей, на которые может рассчитывать ребенок. Все это в целом определяет, сможет ли он посещать определенные кружки или секции (например, уроки музыки или танцев, спортивные занятия), содействующие развитию важных личностных способностей и качеств, насколько доступными будут дорогостоящие мероприятия, например отдых в детском лагере или летняя школа по робототехнике. Более высокий доход семьи позволяет ребенку выявлять его способности и получать доступ к другим разнообразным материальным ресурсам (Richins, 2017).

Согласно различным исследованиям, развод не всегда напрямую влияет на уровень материального состояния родителя, с которым остается ребенок. Тем не менее многие авторы связывают с ним обострение финансовых вопросов. Раздел имущества, уменьшение материальных ресурсов монородителя как факторы финансовых стрессов у детей приводят к возрастанию эмоциональной напряженности, в отдельных случаях фиксации на материальном благополучии (Zawadzka, Lewandowska-Walter, Iwanowska, 2022 ; Zhang, Hawk, 2019).

Влияние родительских поведенческих паттернов по отношению к материальным ценностям связано с их способностью демонстрировать в своем поведении разнообразные стратегии (материальные и нематериальные) по выстраиванию ценностного отношения к другим людям, вещам и предметам. Чаще всего в фокусе внимания оказывается поведение покупателя, поскольку оно выступает как актуальная повседневная практика, характеризующая современную личность. «Родители как агенты социализации непосредственно влияют на потребительское поведение детей и их отношение к выбору, включая предпочтения и лояльность к бренду, чувствительность к ценам и покупательские привычки» (Nash, Basini, 2008, p. 132). Необходимо обозначить несколько аспектов, которые указывают на повседневную практику выстраивания отношений с материальной сферой. Во-первых, современные дети имеют на руках собственные финансовые средства, которые они могут потратить самостоятельно. Во-вторых, как правило, чем старше дети в семье, тем они активнее принимают участие в обсуждении того, как семья будет отдыхать, какие продукты необходимо приобрести и т. п. Решение повседневных вопросов делает детей ориентированными на рынок и материальные ценности (Valkenburg Patti, Cantor, 2001). Кроме этого, в детско-родительских отношениях первой четверти XXI века наметились значительные изменения. Сегодня взаимодействия между родителями и детьми не регулируются приказами, носят договорную форму, основными стратегиями в построении общения являются равенство и компромисс. К. Нэш и С. Басини отмечают, что родители, использующие поощряющее поведение, склонны формировать у детей способность самостоятельно выбирать и принимать на себя ответственность за покупку (Nash, Basini, 2008).

Дети становятся полноправными представителями системы потребительских отношений и активными участниками рынка. Совместные покупки считаются основным методом социализации, когда дети наблюдают за потребительским поведением своих родителей и принимают участие в процессе покупки (Valkenburg Patti, Cantor, 2001). При этом все больше исследователей пишет о том, что насыщение социального пространства коммерческими сообщениями, рассчитанными на детскую аудиторию, снижает влияние родителей на выбор их детей (Zawadzka, Lewandowska-Walter, Borchet, Iwanowska, 2022). В качестве дополнительных источников влияния на специфику потребительского поведения и материальные ценности детей выделяют рекламу, социальные сети и группы сверстников. Б. Синуан указывает, что возрастающая ориентация на материализм среди детей — то негативное последствие, которое мы наблюдаем вследствие давления коммерческих структур на современное детство (Senooane, 2023, p. 353).

Особая тема — взаимосвязь между заботливым отношением к ребенку в семье (родительская теплота и принятие) и формированием его склонности к материальным ценностям. В ряде исследований Т. Кассер установил взаимосвязь между характером взаимоотношений в системе «родитель — ребенок» и склонностью детей к материальным ценностям (Kasser, 2016). Люди, в семейной истории которых выявляется холодный, непоследовательный и/или контролирующий стиль родительского воспитания, с высокой вероятностью развода родителей, отсутствием продовольственной безопасности, в своей повседневной жизни в условиях экономического стресса придают относительно большое значение материалистическим ценностям (Kasser, Ryan, Couchman, Sheldon, 2004). В целом с позицией Т. Кассера согласна М. Ричинс: «Хотя было высказано предположение, что теплое, поддерживающее родительское воспитание, полученное в детстве, приведет к снижению уровня материализма, механизмы этого до конца не раскрыты» (Richins, 2017, p. 490). Принятие и поддержка со стороны родителей делают ребенка психологически более устойчивым и уверенным в собственных силах, стабилизируют самооценку. Это позволяет избегать стратегии «поиска опоры на внешние материальные ресурсы», которая сопряжена с материальными ценностями. «Также возможно, что теплые и прочные семейные узы могут помочь детям противостоять требованиям сверстников соответствовать материальным требованиям. В любом случае доказательства взаимосвязи между родительской теплотой и материальными ориентациями ребенка несколько противоречивы» (Richins, 2017, p. 490).

В последующих исследованиях были получены данные, не позволяющие однозначно утверждать, что отсутствие родительского тепла в отношении к ребенку впоследствии компенсируется материалистической ориентацией (Roberts, Pullig, David, 2019). На основе проведенного исследования системы ценностей подростков из разведенных семей Дж. А. Робертс и его коллеги пришли к выводу, что одна из возможных причин противоречивых результатов, касающихся последствий развода (или их отсутствия), может быть связана с наличием семейных конфликтов: «Можно утверждать, что изучение семейных конфликтов как первопричины компульсивного потребительского поведения дает определенное теоретическое объяснение феномена подростковой склонности к материализму» (Roberts, Pullig, David, 2019).

К аналогичным выводам пришел Р. Дж. Фабер. Он рассматривал особенности детско-родительского взаимодействия в неблагополучных семьях, где родители ожидают, что дети будут идеальными (ожидание совершенства передается детям их родителями), а те в конечном счете терпят неудачу на этом пути и не оправдывают ожиданий родителей. Эта деструктивная динамика (неспособность ребенка угодить своим родителям, нежелание получать признание за свои усилия быть идеальным и возникающий в результате этого гнев) может, в свою очередь, привести к навязчивым покупкам (Faber, O'Guinn, 1992). Немецкий исследователь Р. Крюгер подчеркивает, что у детей-подростков навязчивые покупки очень часто тесно связаны с отсутствием значительной эмоциональной связи с родителями. Навязчивые покупки и/или хождение по магазинам представляют собой попытку ощутимо восстановить разрушенную связь с другим важным человеком (Roberts, Pullig, David, 2019).

В последних исследованиях М. Ричинс и Л. Чаплин был обнаружен интересный эффект. Наблюдая за характером привязанностей детей к материальным предметам и виртуальным аватарам, исследователи установили: «Если ребенок демонстрирует устойчивую привязанность к материальным объектам, которые сменяют друг друга (имеют транзиторный характер), это может выступать свидетельством склонности к материализму» (Richins, Chaplin, 2021, p. 22). Дети, не получившие надежную эмоциональную поддержку в раннем возрасте со стороны родителей, могут демонстрировать неуверенность. Для того чтобы компенсировать состояние неуверенности, ребенок формирует сверхценное отношение и привязанность к материальным объектам (любимая игрушка, телефон, видеоигра и проч.). Поскольку социальные условия динамичны и приоритеты изменчивы, активное воздействие СМИ, рекламы, информации, полученной от сверстников, может формировать у детей потребность в обладании новыми и лучшими объектами, особенно если в социальном пространстве рядом с ребенком значимый взрослый не проявляется в должной степени. Когда ребенок не испытывает чувства безопасности рядом со взрослым, он может использовать материальные предметы для формирования привязанности и внутреннего самоуспокоения (Richins, Chaplin, 2021). Такие переходящие (транзиторные) привязанности к материальным предметам, по мнению М. Ричинс и Л. Чаплин, являются отличительной чертой фиксации на материальных ценностях. Эта стратегия поддержания внутренней безопасности для ребенка может сохраняться долгие годы, изменяя свою конфигурацию. Так, для подростка символами его уверенности в себе (персональной состоятельности, соответствующей лозунгу “be cool”) могут служить дорогая брендовая одежда, обувь, телефоны или другие технические устройства (Zawadzka, Lewandowska-Walter, Borchet, Iwanowska, 2022).

Еще одним важным условием развития склонности к материальным ценностям, согласно М. Ричинс, выступает материальное воспитание. Это «использование материальных поощрений и наказаний во взаимодействии с детьми» (Richins, 2017, p. 490). Такое воспитание включает практики, которые сформировались в человеческой культуре в процессе выстраивания договорных отношений между ребенком и взрослым, например поощрять успехи в учебе через покупки сладостей или гаджетов, отбирать игрушку или закрыть доступ к интернету за плохое поведение, покупать спортивную одежду, как у выдающихся спортсменов, по желанию ребенка. Все это можно рассматривать как практики материального воспитания. В современных семьях демонстрация любви и заботы о здоровье и благополучии также реализуется с опорой на материальные объекты. Взрослый неосознанно транслирует ребенку, как использовать мир вещей и предметов для своей пользы. В исследованиях Р. Белка ставился вопрос о том, в какой степени дарение материальных благ является адекватной заменой более непосредственному межличностному выражению любви. Деньги и подарки могут иметь символическую значимость, но, как правило, являются недостаточной компенсацией за получение любви (Belk, 1985).

В исследованиях ценных вещей М. Чиксентмихайи и Д. Рочберг-Халтон установили, что одни люди высоко ценят свое имущество, а другие — нет. Есть также свидетельства того, что имущество имеет терапевтическую ценность для пожилых людей и психически больных (Belk, 1985).

Культурное пространство материализма.

Приведенные данные показывают тесную взаимосвязь между материальными и духовными сферами человеческой культуры, где одни формы могут перетекать в другие или выполнять функцию компенсации.

Материальное воспитание как практика обращения с миром материальных предметов формирует модель материальных ценностей на более высоком культурном уровне. Антропосфера предстает в качестве непосредственной среды, в которой развиваются и системы межличностных, семейных отношений, и уникальная личность как отражение данной эпохи и культуры. По меткому замечанию В. А. Шкуратова, «человек в ареале своего обитания создает пространственную систему антропокультуры. <...> Антропокультура — это пространство преобразований, где человек переходит

в культуру, а культура в человека». Отношения между человеком и вещами носят, прежде всего, символический характер — «это отношение артифициализации-очеловечивания» (Шкуратов, 2009, с. 125). Вещи, подручные человеку, обретают очеловеченный характер, в то же время человек принадлежит вещам. Значимость обладания материальными объектами искусственно создается в условиях отдельных культур. Например, в исследованиях Т. Кассера было показано, что поддержание корпоративных капиталистических организаций (широко распространены в западных странах) требует от граждан активного постоянного внимания к материалистическим устремлениям (Kasser, 2016). Кросс-культурные исследования, проведенные под руководством Ш. Шварца, также подтвердили это положение, как указывается в работе Т. Кассера.

В ряде исследований Т. Кассера было показано, что возрастание материалистических ориентаций происходит при повышении социального давления, связанного с материальными ценностями. Например, в экспериментальном исследовании делали замеры на степени выраженности материальных ценностей до просмотра рекламного ролика и после него. Результаты показали, что «информация, содержащая материалистические установки, влияет на актуализацию и принятие материалистических ценностей/целей» (Kasser, 2016). Б. Сенуан исследовала степень выраженности материализма у южноафриканских подростков и показала, что они в основной массе не ориентированы на материальные ценности (Senouane, 2023), в отличие от подростков из западных стран и США, где более развиты маркетинговые стратегии вовлечения подростков в сферу активного потребления.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет нам обозначить основные стратегии влияния материальных ценностей и определить их модальность (+/–) в важнейших сферах человеческой жизни (табл.).

Таблица

Характер влияния материальных ценностей в важных сферах жизни человека

Уровни проявления материализма	Положительное влияние материализма	Негативное влияние материализма
Персональный уровень	<ul style="list-style-type: none"> – Формируется представление о том, что наличие финансовой стабильности положительно влияет на личностное благополучие; – Возникает мотивация к изучению экономических знаний об обращении с деньгами, ценными бумагами; – Учит делать выбор личной траектории развития; – Создает дополнительные условия для внутренней мотивации (способствует развитию социально полезной активности: благотворительность и забота о других) 	<ul style="list-style-type: none"> – Влияет на развитие склонности к собственничеству, накопительству, жадности; – Создает условия для формирования негативных эмоций, снижения самооценки при отсутствии средств; – Может включать склонность к компульсивным покупкам; – Проявляет в личностном пространстве эгоизм, себялюбие, гордыню; – Направляет фокус внимания на внешнюю мотивацию в социальном пространстве («быть не хуже, чем другие»), обладание важными социальными атрибутами — материальными объектами и вещами
Уровень ближайшего окружения (семья)	<ul style="list-style-type: none"> – Способствует усвоению родительских моделей поведения в распоряжении деньгами; – Формирует представление о комфортной среде проживания, обеспеченной с помощью материальных объектов 	<ul style="list-style-type: none"> – В системе семейного взаимодействия развивается глубокая привязанность к материальным вещам как форма компенсации при отсутствии эмоциональной открытости, эмпатии в семье; – Применяется социальная практика дарения подарков как компенсаторный механизм («у меня ничего не было, пусть у тебя будет вдвойне»; «я не могу подарить тебе свое время, но могу подарить дорогой подарок»)
Культурный уровень (социальная среда)	<ul style="list-style-type: none"> – Позволяет реализовать практики воспитания по обращению с материальной культурой; – Учит использовать материальные объекты как специальные, символические средства для развития отдельной личности и общества в целом 	<ul style="list-style-type: none"> – Ориентирует личность на трудоголизм и постоянное стремление к успеху; – Создает предпосылки идеализации в общественном сознании материальных ценностей; – Формирует представление о торговых моллах как местах отдыха и развлечений

Выводы и перспективы исследования. В новейшей зарубежной психологии и дисциплинах антропологического цикла много внимания уделяется исследованию материальных ценностей и их влиянию на жизнь современного человека. Подчеркивается важность материализма, оказывающего генерирующее воздействие на поведение и психологическое состояние отдельного человека и всего социума. Феномен материальных ценностей рассматривается неоднозначно, подходы к его описанию имеют различные методологические основания, поэтому обзорные исследования позволяют создать более полноценную картину этого явления, рассматривая его с разных позиций и точек зрения.

Обозначены и рассмотрены три важнейшие сферы проявленности материальных ценностей: персональная, ближайшего окружения (семьи), культурная. Анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить глубокую укорененность материальных ориентаций в повседневной жизнедеятельности современного человека. Отмечается, что ориентация на материальные ценности формируется на протяжении всего процесса социализации личности (от самых ранних этапов до пожилого возраста) и может трансформироваться. Важную роль в этом процессе играют семья и культурная среда.

Пересмотр места и роли материальных ценностей в жизни человека позволит, с одной стороны, научиться принимать эту важную личностную структуру как неотъемлемый элемент человеческого бытия, а с другой — использовать его как определяющий маркер ценностно-мотивационной сферы личности. Перспективами изучения проблемы материальных ценностей являются исследования их выраженности у отдельных возрастных групп на отечественной выборке респондентов, описание ментальных структур, сопряженных с материализмом и со структурами экономического мышления.

Список источников

1. Смирнова Н. П., Хащенко В. А., Хащенко Н. Н. Ценностные детерминанты материализма личности // Пензенский психологический вестник. — 2022. — № 2 (19). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-determinanty-materializma-lichnosti> (дата обращения: 07.08.2025).
2. Хащенко В. А., Хащенко Н. Н. Опросник ценностного материализма: концептуализация и разработка // Экспериментальная психология. — 2023. — № 16 (4). — 189–203. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160413>.
3. Хащенко В. А., Хащенко Н. Н. Модерирующее влияние ценностей на связь материализма и удовлетворенности жизнью // Экспериментальная психология. — 2024. — Т. 17, № 4. — С. 154–167. — DOI: [10.17759/exppsy.2024170410](https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170410).
4. Шкуратов В. А. Новая историческая психология : моногр. — Ростов н/Д : Изд-во Южн. федер. ун-та, 2009. — 208 с.
5. Baker A., Chan K. The effects of life events on the development of materialism and compulsive consumption: a life course study in the United States and Hong Kong // Journal of Global Scholars of Marketing Science. — 2020. — N 30 (1). — Pp. 88–104. — DOI: <https://doi.org/10.1080/21639159.2019.1613904>.
6. Nash C., Basini S. Fathers: A Contemporary Perspective on Their Role in Child-Driven Materialism // Academy of Marketing Annual Conference. Aberdeen : Aberdeen Business School. — 2008. — Pp. 129–156. — DOI: <https://doi.org/10.21427/D7MZ26>.
7. Bauman Z. Does the Richness of the Few Benefit Us All? Polity. — 2013. — 100 p. — URL : https://www.universalinternetlibrary.ru/book/102085/chitat_knigu.shtml?ysclid=mdwyeypaq2677666398 (accessed: 05.08.2025).
8. Belk R. W. Materialism: Traits aspects of living in the material world. // Journal of Consumer Research. — 1985. — N 12 (3). — Pp. 265–280. — URL : <https://www.sci-hub.ru/10.1086/208515> (accessed: 02.08.2025).
9. Dittmar H., Hurst M., Kasser T. The Relationship between Materialism and Personal Well-Being: A Meta-Analysis // Journal of Personality and Social Psychology, American Psychological Association (APA). — 2014. — Pp. 879–924. — URL : https://www.academia.edu/55378334/The_relationship_between_materialism_and_personal_well_being_A_meta_analysis (accessed: 02.08.2025).
10. Faber R. J., O’Guinn T. C. A clinical screener for compulsive buying // Journal of Consumer Research. — 1992. — Vol. 19, N 3. — Pp. 459–469. — URL : https://www.researchgate.net/publication/24098753_A_Canical_Screener_for_Comulsive_Buying (accessed: 15.07.2025).
11. Fu S. X., Liu Y. Z. Research Progress on the Influence of Materialism and Its Interventions // Psychology. — 2019. — Vol. 10. — Pp. 358–370. — DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2019.103025>.
12. Górnik-Durose M. E., Boroń, K. Not materialistic, just neurotic. The mediating effect of neuroticism on the relationship between attitudes to material assets and well-being // Personality and Individual Differences. — 2018. — Vol. 123. — Pp. 27–33.

13. Górnik-Durose M. E. Materialism and Well-Being Revisited: The Impact of Personality // *Journal of Happiness Studies*. — 2020. — Vol. 21. — Pp. 305–326. — DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00089-8>.
14. Kasser T., Ryan R. M., Couchman C. E., Sheldon K. M. Materialistic values: Their causes and consequences // *Psychology and Consumer Culture: The struggle for a Good Life in a Materialistic World* / T. Kasser, A. D. Kanner (eds.). — Washington : American Psychological Association, 2004. — Pp. 11–28. — URL : <https://www.sci-hub.ru/10.1146/annurev-psych-122414-033344> (accessed: 15.07.2025).
15. Kasser T. Materialistic Values and Goals // *Annual Review of Psychology*. — 2016. — Vol. 67. — Pp. 489–514. — DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033344>.
16. Maison D., Adamczyk D. The relations between materialism, consumer decisions and advertising perception // *Procedia Computer Science*. — 2020. — Vol. 176. — Pp. 2526–2535. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.09.320>.
17. Pieters R. Bidirectional Dynamics of Materialism and Loneliness: Not Just a Vicious Cycle // *Journal of Consumer Research*. — 2013. — Vol. 40 (4). — Pp. 615–631. — DOI: <https://doi.org/10.1086/671564>.
18. Richins M. L., Dawson S. A consumer values orientation for materialism and its measurement: Scale development and validation // *Journal of Consumer Research* (December). — 1992. — Vol. 19. — Pp. 303–316. — URL : https://www.researchgate.net/publication/24098742_A_Consumer_Values_Orientation_for_Materialism_and_Its_Measurement (accessed: 22.07.2025).
19. Richins M. L., Chaplin L. N. Object attachment, transitory attachment, and materialism in childhood // *Current Opinion in Psychology*. — 2021. — Vol. 39. — Pp. 20–25. — DOI: [10.1016/j.copsyc.2020.07.020](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.020).
20. Richins M. L. Materialism Pathways: The Processes that Create and Perpetuate Materialism // *Journal of Consumer Psychology*. — 2017. — Vol. 27 (4). — Pp. 480–499. — DOI: [10.1016/j.jcps.2017.07.00](https://doi.org/10.1016/j.jcps.2017.07.00).
21. Roberts J. A., Pullig C., David M. Family conflict and adolescent compulsive buying behavior // *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*. — 2019. — Vol. 20, N 3. — Pp. 208–218. — DOI: <https://doi.org/10.1108/YC-10-2018-0870>.
22. Senoane B. The commercialisation of childhood? Materialism values of South African tweens // *International Journal of Research in Business and Social Science*. — 2023. — Vol. 12, N 4. — Pp. 2147–4478. — DOI: <https://doi.org/10.20525/IJRBS.V12I4.2457>.
23. Shrum L. J., Wong N., Farrah A. [et al.] Reconceptualizing materialism as identity goal pursuits: Functions, processes, and consequences // *Journal of Business Research*. — 2013. — Vol. 66, N 8. — Pp. 1179–1185. — URL : <https://sci-hub.ru/10.1016/j.jbusres.2012.08.010> (accessed: 15.07.2025).
24. Sirgy M. J., Gurel-Atay E., Webb D. [et al.]. Is Materialism All That Bad? Effects on Satisfaction with Material Life, Life Satisfaction, and Economic Motivation. // *Social Indicators Research*. — 2013. — Vol. 110. — Pp. 349–366. — DOI : <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9>.
25. Valkenburg Patti M., Cantor J., The development of a child into a consumer // *Applied Developmental Psychology*. — 2001. — N 22. — Pp. 61–72. — URL : https://www.researchgate.net/publication/222553251_The_Development_of_a_Child_into_a_Consumer (accessed: 02.08.2025).
26. Zawadzka A. M., Lewandowska-Walter A., Borchet J., Iwanowska M. Risk factors for materialistic attitudes and values of teenagers — role of parents and peers // *Journal of Family Studies*. — 2022. — Vol. 29 (4). — Pp. 1566–1583. — DOI: <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2060120>.
27. Zhang Y., Hawk S. T. Considering the Self in the Link Between Self-Esteem and Materialistic Values: The Moderating Role of Self-Construal // *Frontiers in Psychology*. — 2019, Jun. 25. — Vol. 10. — DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01375](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01375).

References

1. Smirnova N. P., Khashchenko V. A., Khashchenko N. N. Value determinants of personality materialism. *Penzenskiy psikhologicheskiy vestnik*. [Penza Psychological Bulletin]. 2022, iss. 2 (19). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-determinanty-materializma-lichnosti> (accessed: 07.08.2025). (In Russian).
2. Khashchenko V. A., Khashchenko N. N. Questionnaire of value-based materialism: conceptualization and development. *Ekspierimentalnaya psikhologiya*. [Experimental Psychology]. 2023, iss. 16 (4), pp. 189–03. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160413>. (In Russian).
3. Khashchenko V. A., Khashchenko N. N. Moderating influence of values on the relationship between materialism and life satisfaction. *Ekspierimentalnaya psikhologiya*. [Experimental Psychology]. 2024, vol. 17, iss. 4, pp. 154–167. DOI: [10.17759/exppsy.2024170410](https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170410). (In Russian).
4. Shkuratov V. A. *Novaya istoricheskaya psikhologiya: monogr.* [New historical psychology: monograph]. Rostov-on-Don, Southern Federal University, 2009, 208 p. (In Russian).
5. Baker A., Chan K. The effects of life events on the development of materialism and compulsive consumption: a life course study in the United States and Hong Kong. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*. 2020, iss. 30 (1), pp. 88–104. DOI: <https://doi.org/10.1080/21639159.2019.1613904>.

6. Nash C., Basini S. Fathers: A Contemporary Perspective on Their Role in Child-Driven Materialism. *Academy of Marketing Annual Conference*. Aberdeen, Aberdeen Business School, 2008, pp. 129–156. DOI: <https://doi.org/10.21427/D7MZ26>.
7. Bauman Z. *Does the Richness of the Few Benefit Us All?* Polity, 2013, 100 p. Available at: https://www.universalinternetlibrary.ru/book/102085/chitat_knigu.shtml?ysclid=mdwyeypaq2677666398 (accessed: 05.08.2025).
8. Belk R. W. Materialism: Traits aspects of living in the material world. *Journal of Consumer Research*. 1985, iss.12 (3), pp. 265–280. Available at: <https://www.sci-hub.ru/10.1086/208515> (accessed: 02.08.2025).
9. Dittmar H., Hurst M., Kasser T. The Relationship between Materialism and Personal Well-Being: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, American Psychological Association (APA)*. 2014, pp. 879–924. Available at: https://www.academia.edu/55378334/The_relationship_between_materialism_and_personal_well_being_A_meta_analysis (accessed: 02.08.2025).
10. Faber R. J., O'Guinn T. C. A clinical screener for compulsive buying. *Journal of Consumer Research*. 1992, vol. 19, iss. 3, pp. 459–469. Available at: https://www.researchgate.net/publication/24098753_A_Canical_Screener_for_Compulsive_Buying (accessed: 15.07.2025).
11. Fu S. X., Liu Y. Z. Research Progress on the Influence of Materialism and Its Interventions. *Psychology*. 2019, vol. 10, pp. 358-370. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2019.103025>.
12. Górnik-Durose M. E., Boroń K. Not materialistic, just neurotic. The mediating effect of neuroticism on the relationship between attitudes to material assets and well-being. *Personality and Individual Differences*. 2018, vol. 123, pp. 27–33.
13. Górnik-Durose M. E. Materialism and Well-Being Revisited: The Impact of Personality. *Journal of Happiness Studies*. 2020, vol. 21, pp. 305–326. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00089-8>.
14. Kasser T., Ryan R. M., Couchman C. E., Sheldon K. M. Materialistic values: Their causes and consequences. *Psychology and Consumer Culture: The struggle for a Good Life in a Materialistic World*. T. Kasser, A. D. Kanner (eds.). Washington, American Psychological Association, 2004, pp. 11–28. Available at <https://www.sci-hub.ru/10.1146/annurev-psych-122414-033344> (accessed: 15.07.2025).
15. Kasser T. Materialistic Values and Goals. *Annual Review of Psychology*. 2016, vol. 67, pp. 489–514. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033344>.
16. Maison D., Adamczyk D. The relations between materialism, consumer decisions and advertising perception. *Procedia Computer Science*. 2020, vol. 176, pp. 2526–2535. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.09.320>.
17. Pieters R. Bidirectional Dynamics of Materialism and Loneliness: Not Just a Vicious Cycle. *Journal of Consumer Research*. 2013, vol. 40 (4), pp. 615–631. DOI: <https://doi.org/10.1086/671564>.
18. Richins M. L., Dawson S. A consumer values orientation for materialism and its measurement: Scale development and validation. *Journal of Consumer Research (December)*. 1992, vol. 19, pp. 303–316. Available at : https://www.researchgate.net/publication/24098742_A_Consumer_Values_Orientation_for_Materialism_and_Its_Measurement (accessed: 22.07.2025).
19. Richins M. L., Chaplin L. N. Object attachment, transitory attachment, and materialism in childhood. *Current Opinion in Psychology*. 2021, vol. 39, pp. 20–25. DOI: [10.1016/j.copsyc.2020.07.020](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.020).
20. Richins M. L. Materialism Pathways: The Processes that Create and Perpetuate Materialism. *Journal of Consumer Psychology*. 2017, vol. 27 (4), pp. 480–499. DOI: [10.1016/j.jcps.2017.07.00](https://doi.org/10.1016/j.jcps.2017.07.00).
21. Roberts J. A., Pullig C., David M. Family conflict and adolescent compulsive buying behavior. *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*. 2019, vol. 20, iss.3, pp. 208–218. DOI: <https://doi.org/10.1108/YC-10-2018-0870>.
22. Senooane B. The commercialisation of childhood? Materialism values of South African tweens. *International Journal of Research in Business and Social Science*. 2023, vol. 12, iss.4, pp. 2147–4478. DOI: <https://doi.org/10.20525/IJRBS.V12I4.2457>.
23. Shrum L. J., Wong N., Farrah A. et al. Reconceptualizing materialism as identity goal pursuits: Functions, processes, and consequences. *Journal of Business Research*. 2013, vol. 66, iss.8, pp. 1179–1185. Available at : <https://sci-hub.ru/10.1016/j.jbusres.2012.08.010> (accessed: 15.07.2025).
24. Sirgy M. J., Gurel-Atay E., Webb D. et al. Is Materialism All That Bad? Effects on Satisfaction with Material Life, Life Satisfaction, and Economic Motivation. *Social Indicators Research*. 2013, vol. 110, pp. 349–366. DOI : <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9>.
25. Valkenburg Patti M., Cantor J., The development of a child into a consumer. *Applied Developmental Psychology*. 2001, iss.22, pp. 61–72. Available at: https://www.researchgate.net/publication/222553251_The_Development_of_a_Child_into_a_Consumer (accessed: 02.08.2025).
26. Zawadzka A. M., Lewandowska-Walter A., Borchet J., Iwanowska M. Risk factors for materialistic attitudes and values of teenagers — role of parents and peers. *Journal of Family Studies*. 2022, vol. 29 (4), pp. 1566–1583. DOI: <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2060120>.
27. Zhang Y., Hawk S. T. Considering the Self in the Link Between Self-Esteem and Materialistic Values: The Moderating Role of Self-Construal. *Frontiers in Psychology*. 2019, June 25, vol. 10. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01375](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01375).

Информация об авторах

Казанцева Елена Васильевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Таганрогского института управления и экономики, доцент кафедры психологии Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ).

Синчук Максим Александрович — аспирант третьего года Таганрогского института управления и экономики.

Information about the authors

Kazantseva Elena Vasilyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Humanities, Taganrog Institute of Management and Economics; Associate Professor of the Department of Psychology, Chekhov Technical University (branch) of Russian State Economic University (RINH).

Sinchuk Maxim Aleksandrovich — 3rd year postgraduate student at Taganrog Institute of Management and Economics.

Статья поступила в редакцию 30.09.2025; одобрена после рецензирования 01.12.2025; принята к публикации 05.12.2025.

The article was submitted 30.09.2025; approved after reviewing 01.12.2025; accepted for publication 05.12.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 153–164.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 153–164.

Научная статья
УДК 159.923:159.922.762
DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.014

Жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с задержкой психического развития

Токарская Людмила Валерьевна

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Екатеринбург, Россия
liydmil@mail.ru

Бисярина Елена Алексеевна

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Екатеринбург, Россия
bisyarina.lena@yandex.ru

Аннотация. Выявление ограниченных возможностей здоровья у детей является стрессовым фактором, влияющим на возможности функционирования семьи и специфику взаимодействия с ребенком. При этом задержка психического развития (ЗПР) устанавливается чаще в старшем дошкольном или младшем школьном возрасте и не имеет выраженных внешних проявлений, что может еще более осложнять процесс принятия особенностей ребенка. В ряде случаев ЗПР возникает и вследствие негативного влияния ближайшего социального окружения, в том числе семьи. В связи с этим значимым является поиск ресурсов, способствующих сохранению эмоционального состояния родителей, прежде всего матерей. Одним из таких факторов становится жизнестойкость. В проведенном исследовании приняли участие 29 матерей, имеющих детей с ЗПР, и 20 матерей, воспитывающих детей с нормативным развитием. Использованные методики: тест жизнестойкости (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), опросник родительских отношений А. Я. Варги и В. В. Столина, методика диагностики отношения к болезни ребенка. Уровень жизнестойкости не различается в двух группах матерей, что может быть обусловлено развитостью данного ресурса за счет его постоянной тренировки или невыраженностью проблем ребенка. Однако у матерей детей с ЗПР в среднем выше общая напряженность. Выявлено также, что чем выше жизнестойкость матери, тем проще она относится к неудачам ребенка. Полученные данные дополняют представления о проявлениях жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в зависимости от нозологической группы и могут быть использованы при проектировании психокоррекционных программ. В перспективе необходимо увеличение выборки для расширения и уточнения полученных данных.

Ключевые слова: жизнестойкость, родительское отношение, отношение к болезни ребенка, матери, задержка психического развития.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-01409 «Фундаментальные подходы к проектированию сенсорно-благополучных сред для людей с ограниченными возможностями здоровья».

Для цитирования: Токарская Л. В., Бисярина Е. А. Жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с задержкой психического развития // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 153–164. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.014.

Original article

Hardiness of mothers raising children with mental development delay

Lyudmila Valerievna Tokarskaya

Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia
liydmil@mail.ru

Elena Alekseevna Bisyarina

Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia
bisyarina.lena@yandex.ru

Abstract. Identification of limited health capabilities in children is a stressful factor that affects the family's ability to function and the specifics of interacting with the child. Moreover, mental developmental delay (MDD) is more commonly identified in older preschool or elementary school age and does not have pronounced external manifestations, which can further complicate the process of accepting the child's characteristics. In a number of cases, MDD also occur as a result of the negative influence of the immediate social environment, including the family. In this regard, it is important to find resources that can help maintain the emotional well-being of parents, especially mothers. Hardiness is one such factor. The study involved 29 mothers of children with MDD and 20 mothers of normally developing children. The following methods were used: the Hardiness Test (adapted by D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova); the Parental Relationship Questionnaire (ORO) by A. Ya. Varga and V. V. Stolin; and the method for diagnosing attitudes towards a child's illness. The level of hardiness does not differ between the two groups of mothers, which may be due to the development of this resource through constant training or rare manifestation of the child's problems. However, mothers of children with MDD have an average higher level of overall stress. It is also found that the higher the mother's hardiness, the easier she takes her child's failures. These findings add to our understanding of the hardiness of mothers raising children with disabilities, depending on the specific health condition, and can help in the design of psychosocial support programs. In the future, it is necessary to increase the sample size to expand and clarify the data obtained.

Keywords: hardiness, parental attitude, attitude towards a child's disease, mothers, mental developmental delay

For citation: Tokarskaya L. V., Bisyarina E. A. Hardiness of mothers raising children with mental development delay // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 153–164. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.014.

Введение. Матери, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, сталкиваются с трудностями и переживаниями, нередко испытывая сильный стресс и чувство переутомления. Они могут быть не готовы к вызовам, связанным с особенностями поведения и развития своих детей, что часто приводит к ощущению безысходности и утрате мотивации. В связи с этим понимание факторов, способствующих адаптации к ситуации «особого родительства», может помочь в разработке программ поддержки, направленных на улучшение качества жизни матерей и их детей.

Целью исследования является исследование жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с задержкой психического развития, и матерей, имеющих детей без особенностей развития.

В соответствии с целью были сформулированы **задачи**, направленные на анализ научных работ, посвященных описанию психолого-педагогических особенностей детей с ЗПР и личностных особенностей родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья; на эмпирическое исследование жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с ЗПР, и обобщение полученных данных.

Гипотезы исследования: 1) Жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с ЗПР, и жизнестойкость матерей детей с нормативным развитием будет различаться; 2) чем выше уровень жизнестойкости матери, тем проще она относится к неудачам ребенка.

Материалы и методы. Количество детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте составляет 25 % от всей детской популяции и около 50 % среди неуспевающих обучающихся начальных классов (Аксенова, Архипов, Белякова, 2010). В 2024/2025 учебном году количество обучающихся дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций с ЗПР составляло 34,5 % (Доклад о результатах комплексного анализа ... , 2025, с. 6). Задержка психического развития представляет собой отставание в развитии высших психических функций по сравнению с возрастной нормой. У этих детей наблюдается не только специфика в развитии мышления (Алехин, Беляева, 2023), но и признаки эмоциональной незрелости. Для них характерна нестабильность и непосредственность эмоций, быстрая утомляемость, эгоцентризм, доминирование игровых мотивов, сложность контроля поведения и эмоционального отклика (Игнатова, Ушакова, Кушева, 2024).

Особенности познавательной сферы создают серьезные препятствия в обучении, вызывая значительное эмоциональное напряжение, приводят к развитию поведенческих девиаций. Дети

с ЗПР часто демонстрируют непоследовательность действий, повышенный уровень конфликтности и низкую предсказуемость поведения, обусловленную общей психологической нестабильностью (Специальная психология, 2005).

При ЗПР психогенного происхождения, возникающей вследствие «патологического влияния социального окружения на ребенка с первых дней его жизни», появляются выраженные и стойкие психопатоподобные расстройства поведения, что, в свою очередь, может вызвать у родителей особые проблемы социального характера. При этом именно отношение родителей и атмосфера в семье играют основную роль, поскольку психогенный вариант ЗПР возникает из-за «социальной депривации ребенка», при которой родителями могут использоваться «неадекватные модели воспитания», что оказывает «деформирующее» влияние на личность ребенка. Как следствие возникают искажения коммуникативного взаимодействия, в первую очередь с родителями (Ткачева, 2014, с. 21).

Таким образом, семейная среда в некоторых случаях может стать причиной возникновения задержки психического развития у ребенка, что может привести к затруднениям внутрисемейного взаимодействия и поведенческим девиациям.

В семьях, где воспитываются дети с ЗПР, преобладает разделенный уровень сплоченности, воспитательная неуверенность и неустойчивость стиля семейного воспитания на фоне их большей (в сравнении с семьями, воспитывающими детей других нозологических групп) удовлетворенностью семейным функционированием (Красильникова, 2012).

Е. Г. Шевыревой, изучавшей субъективные факторы, вызывающие конкретный тип отношений родителя к ребенку младшего школьного возраста с ЗПР, выделено две категории родителей: с деструктивным (55 %) и конструктивным (45 %) стилями воспитания. Для родителей с деструктивным типом воспитания характерны состояние напряжения, беспокойство, озабоченность и нервозность, что отражает восприятие ими своей ситуации как стрессовой. У них проявляется низкая толерантность к эмоциогенным факторам, неуверенность в себе, повышенная раздражительность и волнение. Такие родители часто чувствуют себя усталыми, беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями, что может проявляться как уклонение от реальности и нежелание брать ответственность на себя. Характерен экстернальный уровень субъективного контроля, то есть они не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать развитие этих событий. Такие родители рассматривают болезнь и здоровье как результат случая и надеются на других людей, прежде всего специалистов.

Родители с конструктивным стилем воспитания решительны, не теряются при столкновении с неожиданными ситуациями, сохраняют спокойствие. Они умеют выдерживать эмоциональные нагрузки и отличаются открытостью, большей уравновешенностью, последовательностью, зрелостью.

Кроме того, выявляется прямая связь между успешностью адаптации семьи и степенью жизнестойкости родителей. Чем выше жизнестойкость, тем лучше семья справляется с внешним воздействием и сохраняет свою стабильность. Родителям с высокими показателями жизнестойкости легче создавать конструктивные отношения внутри семьи, укрепляя ее прочность и повышая эффективность функционирования. Убеждения родителей относительно принятия жизненных рисков способствуют стабильности семейной системы, преодолению трудностей и решению проблем, возникающих в ходе воспитания ребенка с особыми потребностями (Хорошева, 2011). При этом особенности родительства, семейной и личной устойчивости (жизнестойкости) влияют на эмоциональное развитие детей (Иванова, Шаповаленко, 2023). Так, адекватное самоотношение, основанное на самопонимании, самопринятии и самоуважении, будет позитивно влиять на развитие ребенка с ОВЗ (Кузьмина, Стоянова, Кривошей, 2024).

Таким образом, значимым является исследование уровня жизнестойкости обоих родителей, однако, несмотря на то, что исследователями выделяется гендерная специфика в некоторых личностных показателях (например, глобальное самоотношение, интерес к своей личности и др.) (Борисенко, 2025), именно матери чаще всего сталкиваются с наибольшими трудностями и требуют особой поддержки.

В соответствии с фазовой моделью переживаний матери М. Jonas наличие особенностей в развитии ребенка воспринимается женщиной как потеря на трех уровнях в отношении важных жизненных перспектив: образа идеального ребенка, поиска несуществующего нормально развивающегося; игнорирования реальных особенностей своего собственного; самоопределения из-за утраты самоидентификации (это происходит в связи с невозможностью идентифицировать себя с образом «матери нормотипичного ребенка» и отсутствием «эталона» «мать ребенка с ОВЗ»);

в связи с утратой одобрения социума из-за отличия от традиционных норм и стандартов деторождения. Проявляется несоответствие между ожиданиями и действительностью, что вызывает глубокие переживания и внутренний кризис у матери (Jonas, 1990).

Матери, воспитывающие детей с особыми потребностями, чаще имеют высокую субъективную оценку силы вызова, связанную, как правило, с проблемами со здоровьем. При этом для них характерны такие копинг-стратегии, как мысленный и поведенческий уход от проблем, отрицание, использование успокоительных (Одинцова, Лубовский, Гусарова, Иванова, 2023а). У них снижена физическая активность и самоактивация, меньше жизнестойкости (Одинцова, Лубовский, Прудникова, Бородкова, 2023б).

В исследовании группы из 30 матерей, воспитывающих детей с ЗПР, проведенном Н. В. Агиевич и Т. Г. Шатюк, выявлено, что наиболее выраженным показателем психологического благополучия стало положительное отношение к другим. Это выражается через стремление к удовлетворительным, доверительным отношениям с окружающими; заботе о других. Они способны сопереживать, допускают привязанность и близкие отношения; понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках.

Матери также могут быть малоподвижны. Отмечается высокий уровень утомления, а эмоциональное состояние характеризуется как подавленное, тяжелое, с утратой интереса ко всем видам активности и уходом от них, что часто связано с депрессией. У этих матерей наблюдается умеренный уровень депрессии (36,7 %), некоторое психическое угнетение и подавленность, которые сопровождаются вялостью мышления. Депрессивное состояние может развиваться медленно и достаточно долго, вплоть до нескольких лет, а может наступить внезапно.

В целом психическое состояние матерей детей с ЗПР менее благоприятно, чем у матерей, воспитывающих детей без особенностей развития (Агиевич, Шатюк, 2017). В связи с этим возникает необходимость поиска и развития ресурсов, способствующих более успешной адаптации родителей, прежде всего матерей, к ситуации появления в семье ребенка с ОВЗ. Таким ресурсом может стать жизнестойкость как особое мировоззрение человека, убеждения о самом себе, окружающем мире и своем месте в нем, которые помогают сохранять спокойствие даже в сложных обстоятельствах и успешно справляться со стрессовыми ситуациями (Новикова, 2021).

Ключевые компоненты жизнестойкости (вовлеченность, контроль и принятие риска), взаимодополняя друг друга, позволяют человеку справляться с тревожностью, связанной с неопределенностью будущего, и воспринимать стрессы в большей степени как стимулы развития. Иными словами, жизнестойкость становится тем инструментом, который пробуждается в моменты серьезных испытаний и обеспечивает эффективное преодоление жизненных трудностей, стимулируя стремление личности к изменениям и росту, становясь важной частью ее личностного потенциала (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Нами использованы следующие методики: Тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), Опросник родительских отношений (ОРО) А. Я. Варга и В. В. Столина, Диагностика отношения к болезни ребенка (ДОБР).

Базами исследования стали ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 9», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы, МОУ «Средняя общеобразовательная школа поселка Уральский» Свердловской области и МАОУ «СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Екатеринбурга. Исследование проводилось очно и через гугл-формы.

В работе приняли участие 49 матерей обучающихся 1–4 классов. Из них было 29 матерей детей с ЗПР и 20 матерей, воспитывающих детей с нормативным развитием.

Нами не анализировались, но фиксировались социально-демографические данные. Так, 75 % матерей детей с ЗПР и 85 % матерей нормативно развивающихся детей находятся во втором периоде зрелого возраста (от 36 до 55 лет), остальные — в первом. 62 % матерей, воспитывающих детей с ЗПР и 80 % матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей состоят в браке. 27,6 % матерей детей с ЗПР находятся в разводе и/или не состоят в отношениях, воспитывая ребенка самостоятельно и испытывая двойную нагрузку, связанную с решением финансовых вопросов, развитием ребенка и необходимостью преодоления личного стресса.

Только 13,8 % матерей, воспитывающих детей с ЗПР имеют одного ребенка, что значительно меньше, чем в семьях, воспитывающих детей с другими особенностями (Токарская, 2025). У 51,7 % матерей детей двое, у 27,6 % — трое, у 6,9 % — более четырех. Такие данные могут указывать на то, что наличие ребенка с ЗПР не является причиной прекращения деторождения в семье.

Для анализа полученных данных был использован коэффициент корреляции Пирсона в случае, если выявлялось нормальное распределение, и коэффициент корреляции Спирмена — в ситуации ненормального распределения.

Результаты и их обсуждение. Результаты изучения взаимосвязи между жизнестойкостью и особенностями родительских отношений (ОРО) с применением критерия Спирмена на группе матерей, воспитывающих детей с ЗПР представлены в таблице 1.

Таблица 1

Связь между жизнестойкостью и особенностями родительского отношения в группе матерей детей с ЗПР

Шкалы	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Принятие	-0,363	-0,268	-0,328	-0,29
Кооперация	-0,256	-0,022	-0,383*	-0,243
Симбиоз	-0,251	-0,002	-0,357	-0,212
Контроль	0,225	0,333	0,141	0,269
Инфантилизация	-0,497*	-0,452*	-0,469*	-0,442*

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Достоверные взаимосвязи выявлены только между шкалами «Инфантилизация» и всеми показателями жизнестойкости, а также между шкалами «Кооперация» и «Принятие риска».

В данной группе респондентов невысокий уровень средних значений по шкале «Инфантилизация» (рис. 1) может указывать на то, что матери считают неудачи своего ребенка случайными и верят в него.

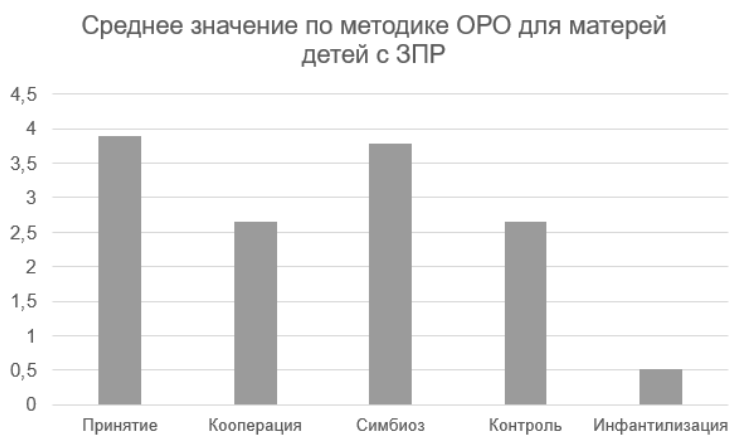


Рис. 1. Среднее значение по методике диагностики родительского отношения для матерей детей с ЗПР

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что чем выше жизнестойкость матери, тем проще она относится к неудачам ребенка.

Шкала «Кооперация» отображает стремление матери сотрудничать с ребенком, искренне интересоваться его делами и активно участвовать в них. Более низкий показатель при более высоком значении по шкале «Принятие риска» отражает мнение матери о том, что любые события и опыты полезны для развития ребенка.

Такой результат свидетельствует о специфическом балансе в воспитании ребенка с ЗПР. Если мать предпочитает не вмешиваться во все практические аспекты его жизни, это скорее всего обусловлено желанием предоставить ему больше свободы для самостоятельных действий и приобретения жизненных навыков методом проб и ошибок. В таком случае низкий уровень кооперации компенсируется готовностью принять риски, позволив ребенку получить собственный опыт и извлечь из него уроки.

Результаты изучения взаимосвязи между жизнестойкостью и родительскими отношениями (ОРО) в группе матерей, воспитывающих детей с нормативным развитием, получены с использованием критерия Спирмена и представлены в таблице 2.

Таблица 2

Связь между жизнестойкостью и особенностями родительского отношения в группе матерей детей с нормативным развитием

Шкалы	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Принятие	-0,469*	-0,535*	-0,58*	-0,588*
Кооперация	-0,255	-0,309	-0,535*	-0,4
Симбиоз	0,16	-0,052	-0,211	0,037
Контроль	0,312	0,254	0,007	0,23
Инфантилизация	-0,14	-0,403	-0,376	-0,327

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Выявлена умеренная обратная зависимость между шкалами «Принятие» и всеми показателями жизнестойкости, а также между шкалами «Принятие риска» и «Кооперация» (как и в группе матерей детей с ЗПР). При выраженном положительном отношении к ребенку матери принимают его таким, какой тот есть, уважают и признают его индивидуальность, при этом показатели жизнестойкости снижаются.

Матери, принимающие и поддерживающие ребенка безусловно, могут испытывать большое давление извне из-за стремления соответствовать идеальному образу, что может приводить к постоянному внутреннему конфликту и сильному чувству долга, истощающему ресурсы женщины.

В обеих группах респондентов низкий уровень кооперации компенсируется высоким уровнем принятия риска, позволяя ребенку получать личный опыт, а активное вовлечение матери в деятельность ребенка сочетается с осторожностью и минимизацией потенциальных рисков.

Взаимосвязь между жизнестойкостью и отношением к болезни ребенка в группе матерей, воспитывающих детей с ЗПР, установленная с применением критерия Пирсона, показала умеренную прямую зависимость между шкалами «Принятие риска» и «Тревога» (0,382 при $p \leq 0,05$), а также между шкалами «Контроль» и «Нозогнозия» (0,368 при $p \leq 0,05$).

Тревожно настроенные матери могут чувствовать беспокойство, наблюдая, как ребенок сталкивается с трудностями или проблемами, однако такая реакция стимулирует осознание матерями важности именно негативного опыта как источника новых знаний и умений. Вместо попыток избежать рискованных ситуаций эти матери предпочитают давать детям возможность столкнуться с различными ситуациями, полагая, что полученный опыт принесет пользу в будущем.

Кроме того, если матери считают, что их действия могут оказать положительное влияние на состояние здоровья ребенка (например, строгое следование рекомендациям специалиста), у них формируется выраженное ощущение собственного контроля над ситуацией и высокий уровень личной ответственности за происходящее.

Тем не менее усиление чувства контроля нередко сопровождают повышенные ожидания и ответственность. Матери начинают верить, что все зависит исключительно от их усилий и настойчивости. Если же развитие происходит медленно и не достигает нормативного уровня в ожидаемые сроки, такая установка усиливает внутреннее напряжение и давление на саму мать. Повышается вероятность гиперболизировать тяжесть симптомов.

Преувеличение тяжести состояния происходит потому, что сильное чувство контроля делает мать сверхчувствительной к любым изменениям здоровья ребенка. Каждый симптом воспринимается как свидетельство неэффективности собственных стараний, усиливая страх и беспокойство. В результате небольшие ухудшения кажутся катастрофическими, обычные проявления особенностей ребенка превращаются в признаки тяжелого течения заболевания.

В группе матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей, не было выявлено достоверно значимых связей между уровнем жизнестойкости и отношением к болезни ребенка, что, вероятно, обусловлено спецификой выборки.

Взаимосвязь между родительским отношением (ОРО) и отношением к болезни ребенка (ДОБР) в группе матерей, воспитывающих детей с ЗПР, с применением критерия Спирмена, демонстрирует одну достоверную умеренную зависимость между шкалами «Контроль» и «Тревога» ($-0,509$ при $p \leq 0,05$). Матери с высоким уровнем собственного контроля, проявляют меньше тревоги по поводу особенностей ребенка. Вероятно, высокий уровень контроля матерей обусловлен эффективными когнитивными и поведенческими стратегиями, направленными на снижение тревоги. Матери, чувствующие контроль над ситуацией, уверенно действуют в ней, следуя четким правилам и рекомендациям специалистов, благодаря чему они обладают большим ресурсом для совладания с беспокойством и не допускают избыточного переживания.

В группе матерей, воспитывающих детей с нормативным развитием, выявлена умеренная обратная значимая зависимость между шкалами «Симбиоз» и «Тревога» ($-0,485$ при $p \leq 0,05$). Если мать не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, то растет тревога. Такие матери склонны постоянно следить за поведением, здоровьем и социальными контактами ребенка. Возникающий вследствие этого постоянный поток информации о состоянии ребенка усиливает тревогу матери, поскольку она остро воспринимает малейшие отклонения от нормы. Это приводит к фиксации на возможных проблемах и осложнениях, что еще больше повышает тревогу.

Таким образом, в одной группе матерей уровень тревоги коррелирует с возможностью контролировать ситуацию, а в другой — с наличием психологической дистанции.

Сравнительный анализ уровня жизнестойкости в двух группах матерей не выявил статистически значимых различий, то есть первая гипотеза исследования не была подтверждена. При этом в средних значениях жизнестойкости выявлены некоторые различия (рис. 2).

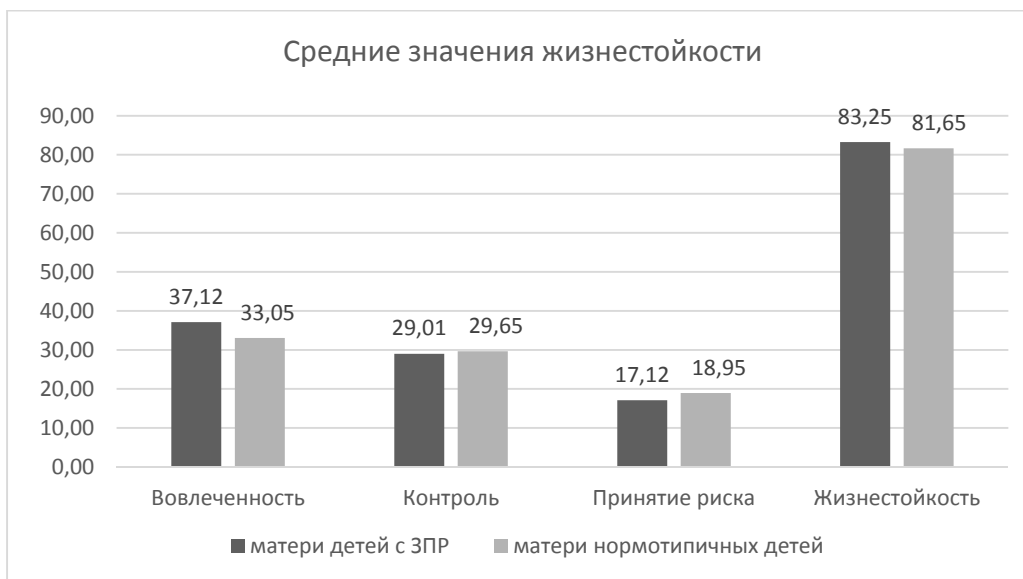


Рис. 2. Средние значения жизнестойкости в двух группах матерей

Так, средние значения по шкале «Вовлеченность» указывают на то, что матери, воспитывающие детей с ЗПР, больше включены в процесс воспитания и взаимодействия с ребенком. Они активнее участвуют в жизни ребенка, оказывая ему значительную эмоциональную и физическую поддержку, а также готовы уделять больше времени и сил процессу воспитания.

Материнская вовлеченность повышается в ответ на особые потребности ребенка, связанные с задержкой психического развития. Матери стараются их компенсировать, оказывая дополнительное внимание и помощь, чтобы содействовать лучшему развитию ребенка. Также повышенная вовлеченность может выступать способом эмоционального утешения и снятия чувства вины у матери, вызванных особенностями развития ребенка. Это может быть также обусловлено лучшей информированностью матерей о значимости вовлеченности для развития детей.

Средние значения свидетельствуют о том, что у матерей, воспитывающих детей с ЗПР, показатель общей жизнестойкости также немного выше (примерно на 2 %), поскольку жизнь с особым ребенком требует больших усилий и навыков приспособления, что способствует посте-

пенному развитию большей устойчивости к стрессам и жизненным трудностям. Привлечение ресурсов внешней среды также постепенно улучшает психологическое состояние матерей и повышает общие показатели жизнестойкости.

Родительские отношения в двух группах матерей не имеют статистически значимых различий. Средние значения представлены на рисунке 3.

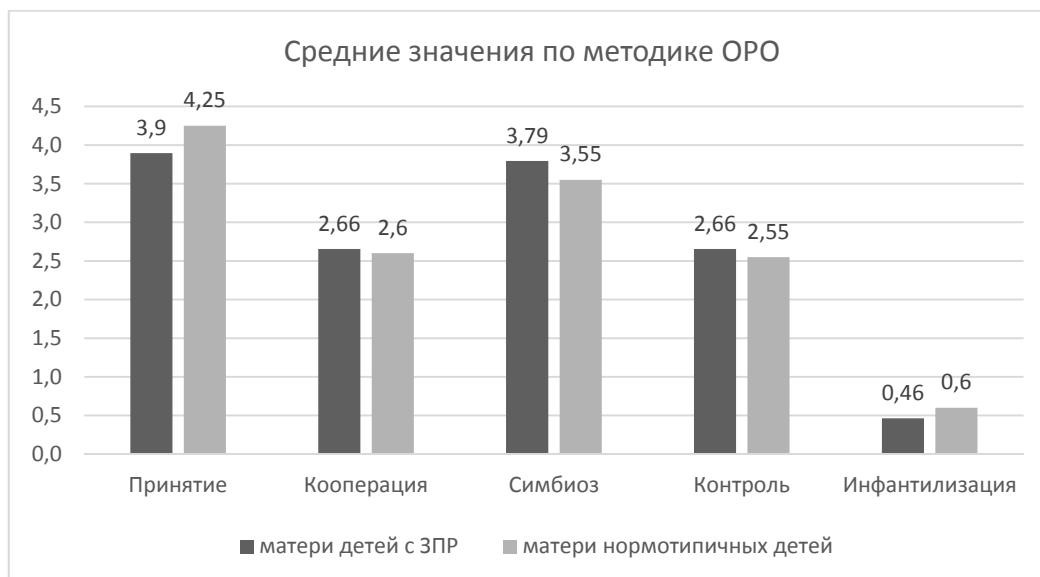


Рис. 3. Средние значения родительских отношений в двух группах матерей

Средние значения показывают, что у матерей детей с ЗПР показатель «Принятие» примерно на 8 % ниже, чем у матерей, воспитывающих детей с нормативным развитием. Это может свидетельствовать о некоторых трудностях принятия своего ребенка таким, какой он есть, из-за наличия у него особенностей, требующих дополнительного внимания и специальных мероприятий. Возможно, это обусловлено тем, что матери узнали об особенностях ребенка лишь в последние годы, поскольку при ЗПР, как правило, отсутствуют внешние стигмы, и в дошкольном возрасте эти особенности не всегда выявляются. Такие результаты могут быть вызваны и поведенческими проявлениями детей, из-за которых некоторые матери ощущают, что сами не справляются с требованиями к воспитанию ребенка. Внутреннее недовольство своими усилиями, разочарование и усталость ведут к снижению общего уровня удовлетворенности и, соответственно, принятия.

Возникновение переживаний и стрессовых эпизодов, связанных с воспитанием ребенка с ЗПР, препятствует полной реализации материнской любви и уважения к нему. Усилия матери направлены на компенсацию дефицитов ребенка, а не на удовлетворение его базовых потребностей.

Средние значения по шкале «Симбиоз» показывают, что матери детей с ЗПР чаще демонстрируют особое состояние слияния, при котором практически утрачивается грань между матерью и ребенком, в том числе вследствие недостаточного понимания особенностей психического развития детей. Этим матерям нередко трудно отделять себя от ребенка из-за того, что они винят себя в возникших нарушениях.

Иногда поведение матери, основанное на постоянной близости и защите, является формой самозащиты от внешнего неодобрения и критики. Общество часто недооценивает проблему задержки психического развития, что побуждает мать демонстрировать максимальную преданность и жертвенность.

При высоком уровне симбиоза в семьях, воспитывающих детей с ЗПР, тормозится самостоятельность ребенка, замедляется развитие его способностей и усиливаются зависимые черты характера. Это приводит к серьезным последствиям как для ребенка, так и для самой матери, вызывая эмоциональное выгорание и снижение самооценки.

Сравнение отношения к болезни ребенка (методика ДОБР) в двух группах матерей позволило установить статистически значимые различия по шкале «Нозогнозия» ($p = 0,047$). Полученные данные свидетельствуют о том, что обе группы матерей склонны к завышенной оценке тяжести имею-

щихся у ребенка особенностей и заболеваний (в отношении матерей детей с нормативным развитием речь идет о соматических и других заболеваниях, которые могут встречаться у всех детей), однако данный феномен выражен значительно ярче у матерей, воспитывающих детей с ЗПР.

Подобная картина может быть объяснена спецификой психологического функционирования женщин, находящихся в ситуации повышенного стресса и тревоги, что связано с воспитанием ребенка с особенностями развития. При этом представления о тяжести имеющихся у него нарушений могут быть гипертрофированы и выступают в качестве психологической защиты, создающей иллюзию контроля над ситуацией и придающей смысл существованию многочисленных трудностей, сопутствующих процессу воспитания.

Кроме того, полученные результаты могут быть обусловлены тем, что диагноз «задержка психического развития» был поставлен ребенку только перед началом школьного обучения и период столкновения с ситуацией «особого» родительства еще достаточно короткий.

Уровень тревоги за здоровье ребенка у матерей, воспитывающих детей с ЗПР, оказался примерно на 25 % ниже, чем у матерей, воспитывающих детей с нормативным развитием (рис. 4). Возможно, они привыкли жить в обстановке повышенного стресса и неопределенности, им приходится регулярно сталкиваться с трудностями, имеющимися у ребенка, что воспринимается ими как нечто обыденное, не вызывающее повышенной тревоги.

Субъективное восприятие тяжести заболевания («Нозогнозия») у матерей детей с ЗПР почти в 2,4 раза выше, чем у матерей детей с нормативным развитием. Матери сильно завышают оценку тяжести особенностей ребенка, возможно, из-за необходимости обучаться в специальной школе, посещать специалистов, проходить реабилитацию. Все это способствует формированию ощущения, что нарушение крайне серьезно и опасно, даже если в действительности это не так.

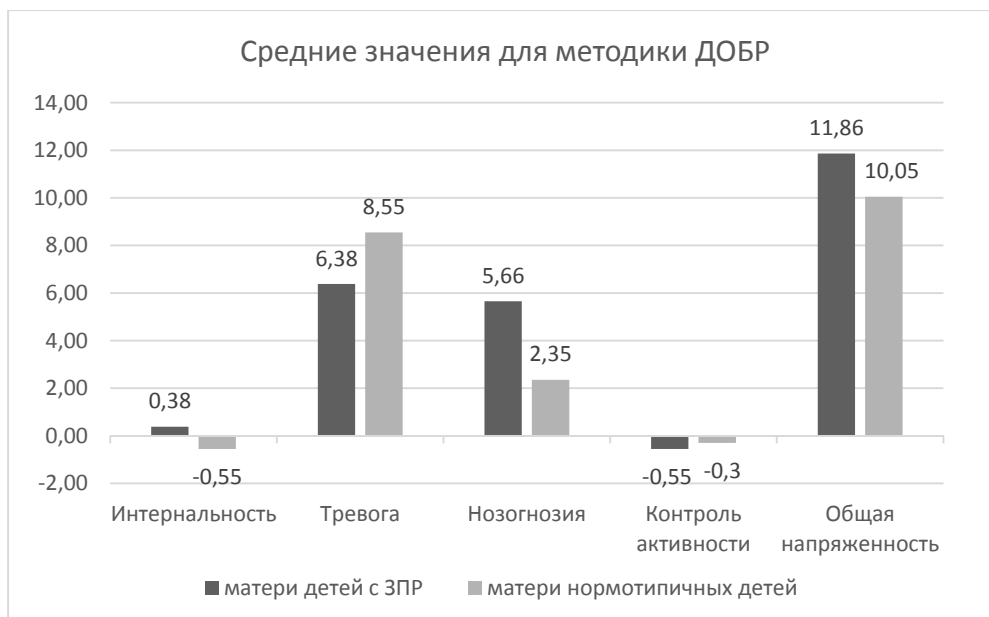


Рис. 4. Средние значения по уровню отношения к болезни ребенка в двух группах матерей

Общая напряженность у матерей детей с ЗПР выше примерно на 18 %, что также может быть вызвано необходимостью посещения специалистов, утратой чувства безопасности и комфорта из-за наличия особенностей у ребенка, а также незавершенностью процесса принятия его особенностей.

Выводы и перспективы исследования. В целом матери детей с ЗПР верят в своего ребенка, предоставляют ему достаточно свободы для обретения любого опыта, готовы принять связанные с этим риски. Благодаря контролю над ситуацией и личной ответственности у них может снижаться уровень тревоги. У этих матерей выше вовлеченность в процесс воспитания ребенка, однако они чаще демонстрируют и стремление к повышенному слиянию с ним. Необходимо также отметить более низкий уровень принятия, возможно, обусловленный кратким периодом, прошед-

шим с момента выявления задержки психического развития, поскольку выборку составили матери младших школьников. С этим же может быть связана и завышенная оценка тяжести имеющихся у ребенка особенностей. Уровень жизнестойкости у них может быть высоким, что свидетельствует о сформированных стратегиях совладания и подчеркивает значимость данного ресурса как определяющего способность матерей эффективно справляться с трудностями, возникающими в процессе воспитания ребенка с ЗПР, и позволяющего проще относиться к неудачам ребенка.

Перспективой работы может стать расширение выборки респондентов за счет включения в нее других членов семьи, а также матерей, воспитывающих детей различных возрастных групп, что позволит оценить влияние возраста детей на сформированность жизнестойкости матерей.

Результаты работы могут лечь в основу программ и рекомендаций, направленных на повышение жизнестойкости матерей детей с ЗПР. Программы должны быть ориентированы на развитие когнитивной гибкости, повышение уровня осознанности, лучшее понимание особенностей проявления задержки психического развития и формирование поддерживающей родительской среды.

Список источников

1. Агиевич Н. В., Шатюк Т. Г. Некоторые аспекты психического состояния матери ребенка с задержкой психического развития // *Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура»* : сб. науч. ст. / под общ. ред. проф. Б. В. Илькевича. — Гжель : Гжельск. гос. ун-т, 2017. — С. 211–215.
2. Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. [и др.]. *Специальная педагогика : учеб. пособие* / под ред. Н. М. Назаровой. — 10-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 400 с.
3. Алехин А. Н., Беляева С. И. Особенности мышления современных дошкольников с задержкой психического развития // *Клиническая и специальная психология*. — 2023. — № 12 (3). — С. 57–77. — DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120303>.
4. Борисенко Ю. В., Семенищева А. А. Особенности самоотношения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // *Экспериментальная психология*. — 2025. — № 18 (1). — С. 86–107. — DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2025180106>.
5. Доклад о результатах комплексного анализа системы общего и дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в рамках исполнения поручения Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека 10 декабря 2024 года Пр-248 от 07.02.2025 года. — М., 2025. — 46 с.
6. Иванова Е. В., Шаповаленко И. В. Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях // *Современная зарубежная психология*. — 2023. — № 12 (3). — С. 52–63. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120305>.
7. Игнатова Е. С., Ушакова Л. Л., Кушева Е. В. Эмпатийный потенциал у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // *Клиническая и специальная психология*. — 2024. — № 13 (1). — С. 5–23. — DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130101>.
8. Красильникова Е. Д. Психологические особенности семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушений психического развития // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. — 2012. — Т. 12, № 2. — С. 29–36.
9. Кузьмина А. С., Стоянова И. Я., Кривошей К. О. Психологические ресурсы матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития*. — 2024. — № 22 (4). — С. 21–30. — DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220403>.
10. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
11. Новикова Н. А. Стресс и жизнестойкость // *Психологические проблемы смысла жизни и акме*. — 2021. — № 1. — С. 95–101.
12. Одинцова М. А., Лубовский Д. В., Гусарова Е. С., Иванова П. А. Жизнестойкость, самоактивация и копинг-стратегии матерей в условиях инвалидности ребенка как вызова // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2023а. — № 31 (1). — С. 79–106. — DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310104>.
13. Одинцова М. А., Лубовский Д. В., Прудникова М. Г., Бородкова В. И. Индивидуально-психологические и семейные ресурсы матерей, воспитывающих детей с инвалидностью // *Клиническая и специальная психология*. — 2023б. — № 12 (3). — С. 98–120. — DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120305>.
14. *Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / сост. Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — 10-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 400 с.
15. *Специальная психология* / под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., — М., 2005. — 464 с.
16. Ткачева В. В. *Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование*. — М. : Нац. книжн. центр, 2014. — 160 с.

17. Токарская Л. В., Коврова Д. А. Исследование жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2025. — Т. 31, № 1. — С. 114–122.
18. Хорошева Е. В. Индивидуальные ресурсы родителей нетипичного ребенка // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. — 2011. — С. 92–94.
19. Шевырева Е. Г. Особенности родительского отношения к ребенку с задержкой психического развития // Психология обучения. — 2019. — № 1. — С. 100–115.
20. Jonas M. Behinderte Kinder, behinderte Mütter? : Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit. — Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch : Originalausgabe Edition, 1990. — 168 s.

References

1. Agievich N. V., Shatyuk T. G. Some aspects of the mental state of the mother of a child with mental development delay. *Materialy mezhdunarodnogo nauchnogo foruma "Obrazovaniye. Nauka. Kultura": sb. nauch. st. Pod obshch. red. prof. B. V. Ilkevicha*. [Proceedings of international scientific forum "Education. Science. Culture": collection of scientific articles. Ed. by Prof. B. V. Ilkevich]. Gzhel, Gzhel State University, 2017, pp. 211–215.
2. Aksenova L. I., Arkhipov B. A., Belyakova L. I. et al. *Spetsialnaya pedagogika: ucheb. Posobiye. Pod red. N. M. Nazarovoy*. [Special pedagogy: textbook. Ed. by N. M. Nazarova]. Moscow, Academiya, 2010, 400 p. (In Russian).
3. Alekhin A. N., Belyaeva S. I. Features of thinking of modern preschoolers with mental development delay. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*. [Clinical and special psychology]. 2023, iss. 12 (3), pp. 57–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120303>. (In Russian).
4. Borisenko Yu. V., Semenishcheva A. A. Features of self-attitude of parents raising children with disabilities. *Eksperimentalnaya psikhologiya*. [Experimental Psychology]. 2025, iss. 18 (1), pp. 86–107. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2025180106>. (In Russian).
5. *Doklad o rezultatakh kompleksnogo analiza sistemy obshchego i dopolnitelnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v ramkakh ispolneniya porucheniya Prezidenta Rossiyskoy Federatsii po itogam zasedaniya Soveta pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po razvitiyu grazhdanskogo obshchestva i pravam cheloveka 10 dekabrya 2024 goda. Pr-248 ot 07.02.2025 goda*. [Report on the results of a comprehensive analysis of the general and supplementary education system for students with disabilities in the context of fulfilling the instructions of President of the Russian Federation following the meeting of Presidential Council of the Russian Federation for Development of Civil Society and Human Rights on December 10, 2024, Pr-248 of February 7, 2025]. Moscow, 2025, 46 p. (In Russian).
6. Ivanova E. V., Shapovalenko I. V. The issue of psychological and emotional well-being of children and the resilience of their parents in modern foreign research. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. [Modern Foreign Psychology]. 2023, iss. 12 (3), pp. 52–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120305>. (In Russian).
7. Ignatova E. S., Ushakova L. L., Kusheva E. V. Empathic potential in preschool children with delayed mental development. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*. [Clinical and Special Psychology]. 2024, iss. 13 (1), pp. 5–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130101>. (In Russian).
8. Krasilnikova E. D. Psychological characteristics of families raising children with various types of mental disorders. *Voprosy psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov*. [Issues of mental health of children and adolescents. 2012, Vol. 12, iss. 2, pp. 29–36. (In Russian).
9. Kuzmina A. S., Stoyanova I. Ya., Krivoshey K. O. Psychological Resources of Mothers Raising Children with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya*. [Autism and Developmental Disorders]. 2024, iss. 22 (4), pp. 21–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220403>. (In Russian).
10. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestaykosti*. [Hardiness Survey]. Moscow, Smysl, 2006, 63 p. (In Russian).
11. Novikova N. A. Stress and vitality. *Psikhologicheskiye problemy smysla zhizni i akme*. [Psychological Issues of the Meaning of Life and Acme]. 2021, iss. 1, pp. 95–101. (In Russian).
12. Odintsova M. A., Lubovsky D. V., Gusarova E. S., Ivanova P. A. Resilience, self-activation, and coping strategies of mothers in the context of a child's disability as a challenge. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2023a, iss. 31 (1), pp. 79–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310104>. (In Russian).
13. Odintsova M. A., Lubovsky D. V., Prudnikova M. G., Borodkova V. I. Individual psychological and family resources of mothers raising children with disabilities. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*. [Clinical and Special Psychology]. 2023b, iss. 12 (3), pp. 98–120. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120305>. (In Russian).
14. *Spetsialnaya pedagogika: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. Sost. L. I. Aksenova, B. A. Arkhipov, L. I. Belyakova i dr. Pod red. N. M. Nazarovoy*. [Special Pedagogics: a textbook for students of higher educational institutions. Compiled by L. I. Aksenova, B. A. Arkhipov, L. I. Belyakova et al. Ed. by N. M. Nazarova]. Moscow, Akademiya, 2010, 400 p. (In Russian).
15. *Spetsialnaya psikhologiya. Pod red. V. I. Lubovskogo*. [Special Psychology. Ed. by V. I. Lubovsky]. Moscow, 2005, 464 p. (In Russian).

16. Tkacheva V. V. *Semya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: diagnostika i konsultirovaniye*. [Family of a child with disabilities: diagnostics and consulting]. Moscow, Natsionalny Knizhny Tsenter, 2014, 160 p. (In Russian).
17. Tokarskaya, L. V., Kovrova, D. A. A study of the hardiness of mothers raising children with musculoskeletal disabilities. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2025, vol. 31, iss. 1, pp. 114–122. (In Russian).
18. Khorosheva E. V. Individual resources of parents of an atypical child. *Inklyuzivnoye obrazovaniye: metodologiya, praktika, tekhnologii*. [Inclusive Education: Methodology, Practice, and Technologies]. 2011, pp. 92–94. (In Russian).
19. Shevyreva E. G. Characteristics of parental attitudes toward a child with mental retardation. *Psikhologiya obucheniya*. [Psychology of Education]. 2019, iss. 1, pp. 100–115. (In Russian).
20. Jonas M. *Behinderte Kinder, behinderte Mütter?: Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit*. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch, Originalausgabe Edition, 1990, 168 s. (In German).

Информация об авторах

Токарская Людмила Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Бисярина Елена Алексеевна — студент кафедры возрастной и педагогической психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Information about the authors

Tokarskaya Lyudmila Valerievna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Age and Educational Psychology, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin (Ural Federal University).

Bisyarina Elena Alekseevna — Student of the Department of Age and Educational Psychology, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin (Ural Federal University).

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 12.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 12.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 165–172.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 165–172.

Научная статья

УДК 316.6:343.81

DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.015

Изучение особенностей представления осужденных мужчин, находящихся в местах лишения свободы, о своем жизненном пути

Зауторова Эльвира Викторовна

Вологодский институт права и экономики,
Вологда, Россия

Научно-исследовательский институт ФСИН России
Москва, Россия

elvira-song@mail.ru

Аннотация. Осознание жизненного пути как целостного, непрерывного явления, определяемого прежде всего нравственно-этическими отношениями личности к другим людям и всему окружающему миру, представляет собой сложный и многогранный психологический феномен. Особенно важно знать представления о жизненном пути лиц, отбывающих наказания в местах лишения свободы. Эти представления отражают способность человека к самоанализу, осмыслению жизненного опыта и принятию ответственных решений, направленных на изменение своей судьбы. В статье представлено эмпирическое исследование жизненных планов осужденных мужчин, находящихся в условиях исправительного учреждения.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей представления осужденных мужчин, находящихся в местах лишения свободы, о своем жизненном пути.

Использованы обзорно-аналитический метод, заключающийся в теоретическом анализе научных источников по проблематике исследования, эмпирический метод (проективная методика неоконченных предложений «Жизненный путь для меня — это...»); тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, метод обобщения и сравнения.

Определены некоторые особенности жизненного пути осужденных мужчин, находящихся в местах лишения свободы: низкий интерес к жизни, ее незначительная эмоциональная насыщенность, недостаточность жизненных целей, при этом цели будущего не поставлены, а временная перспектива не обозначена; жизнь воспринимается скорее как неинтересная, недостаточно наполненная смыслом, а уже прожитый отрезок слабо осмысливается испытуемыми. Самореализация происходит не в полной мере, а на текущем этапе нет удовлетворенности от прожитого.

Полученные данные подчеркивают необходимость адресной психолого-педагогической помощи данной категории осужденных. В местах лишения свободы необходимо осуществлять воспитательную и коррекционную работу, направленную на повышение уровня осознанности осужденными своего жизненного пути, более четкого представления своего будущего, создания реалистичных планов дальнейшей трудовой деятельности, положительного настроения на создание семьи и возвращения в социум. В долгосрочной перспективе такая работа важна для повышения эффективности процесса исправления осужденных и более успешной их ресоциализации после освобождения из исправительного учреждения.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, места лишения свободы, осужденные мужчины, представления о жизненном пути, жизненные планы осужденных, процесс ресоциализации, социальная адаптация, коррекционно-воспитательная работа.

Для цитирования: Зауторова Э. В. Изучение особенностей представления осужденных мужчин, находящихся в местах лишения свободы, о своем жизненном пути // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 165–172. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.015.

Original article

Study of perceptions of convicted prison inmates (males) about their life paths

Elvira Viktorovna Zautorova

Vologda Institute of Law and Economics

Vologda, Russia

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

Moscow, Russia

elvira-song@mail.ru

Abstract. The awareness of one's life path as a holistic, continuous trajectory, primarily determined by one's moral and ethical attitudes towards others and the world around them, is a complex and multifaceted psychological phenomenon. It is particularly important to understand the perceptions of individuals serving sentences in correctional facilities about their life paths, when they reflect on their experiences and make conscious decisions aimed at shaping their destiny. This article presents an empirical study of the life plans of convicted men in their correctional facilities.

The objective of the research was to study the characteristics of convicts' perceptions of their life paths when they are in prison.

The research methods used were the review-analytical method, which consists in the theoretical analysis of scientific sources on the research problem; the empirical method (projective method of incomplete sentences "Life path for me is..."); D. A. Leontiev's test of life orientations (LOT — revised Purpose-in-Life test); the methods of generalization and comparison.

The study identified certain features of the life path of convicted men in prison: a low level of interest in life, a lack of emotional intensity, and lacking life goals. The study also reveals that these men do not have clear goals for the future, and their temporal perspective is not defined. Instead, they perceive life as uninteresting and lacking in meaning. Additionally, the study has found that these men do not fully understand their past experiences, and they do not feel satisfied with their current situation.

The data obtained highlight the need for targeted psychological and pedagogical assistance to this group of convicts. In places of deprivation of liberty, it is necessary to carry out educational and correctional work aimed at increasing the level of awareness of the convicts about their life path, a clearer vision of their future, the creation of realistic plans for further work, a positive attitude towards building a family and returning to society. In the long term, this work is important for improving the effectiveness of the correctional process for convicts and their successful resocialization after release from a correctional facility.

Keywords: criminal penal system, places of imprisonment, convicted men, ideas about life trajectories, life plans of convicts, the process of resocialization, social adaptation, correctional and educational work.

For citation: Zautorova E. V. Study of perceptions of convicted prison inmates (males) about their life paths // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 165–172. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.015.

Введение. Актуальность исследуемой темы обусловлена тем, что осознание жизненного пути представляет собой сложный и многогранный психологический феномен, отражающий способность человека к самоанализу, осмыслению жизненного опыта и принятию ответственных решений, направленных на изменение своей судьбы. Жизненный путь человека представляет собой непрерывное и целостное явление, которое определяется в первую очередь нравственно-этическими отношениями личности к окружающему миру и другим людям (Абросимова, 2008 ; Абульханова-Славская, 1991 ; Баистракова, 2020)

Целью исследования являлось изучение особенностей представления осужденных мужчин, находящихся в местах лишения свободы, о своем жизненном пути.

Гипотеза исследования: осужденные обладают сниженной способностью к осознанию жизненного пути, что выражается в ограниченной способности к рефлексии, переосмыслению жизненных событий и формированию новых целей.

Методы исследования: обзорно-аналитический метод, заключающийся в теоретическом анализе научных источников по проблематике исследования; эмпирический метод (проективная методика неоконченных предложений «Жизненный путь для меня — это...»; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева); метод обобщения и сравнения.

Результаты.

Проблема жизненного пути личности в научной литературе.

Жизненный путь личности представляет собой сложный и многоаспектный процесс, который включает в себя не только биографические факты, но и эмоциональные, социальные и психологические аспекты (Салихова, 2022). Это понятие охватывает все этапы жизни человека — от детства до старости, в ходе которых формируются личностные качества, убеждения и жизненные цели (Рыбников, 2010). Жизненный путь каждой личности уникален и подвержен влиянию множества факторов, таких как семейное окружение, культурные нормы, социальные условия и индивидуальные переживания (Адлер, 2024). В результате многие люди сталкиваются с внутренними конфликтами, кризисами и поиском смысла жизни, что создает дополнительные сложности в их самоидентификации и принятии себя (Леонтьев, 2010 ; Рубинштейн, 2002).

Анализ жизненного пути личности позволяет выявить закономерности в развитии ее психики и поведения, а также понять, как различные переживания и обстоятельства влияют на формирование самооценки и социальной адаптации. Психологические исследования показывают, что осознание своего жизненного пути и его смысловой нагрузки может служить основой для личностного роста и изменения отношения к происходящему (Ананьев, 2001 ; Солдаткин, 2013).

В современной зарубежной психологической науке проблемой жизненного пути занимались многие авторы, такие как А. Адлер, Э. Берн, Ш. Бюлер, У. Деннис, В. Дильтея, Л. Зонди, Х. Леман, Г. Олпорт, Э. Шпрангер и др. Они предлагали различные идеи в соответствии со своей научной концепцией.

Проблемы жизненного пути в отечественной психологии изучались таким авторами, как К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Р. А. Ахмеров, Т. Н. Березина, Л. Ф. Бурлачук, Е. И. Головах, А. А. Дергач, В. И. Ковалев, Е. Ю. Коржев, А. А. Кроник, А. Н. Леонтьев, Н. А. Логинова, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Рыбников и др.

Анализ трудов различных ученых на проблему жизненного пути человека позволил представить его как процесс становления, формирования, самоосуществления и развития человека как субъекта собственной жизни. При этом данный процесс происходит в историческом, культурно-социальном и психологическом времени и пространстве, отражается в индивидуальной биографии в контексте внешней (объективной) и внутренней (субъективной) реальности, фиксирующей ценностно-смысловые и личностно значимый выбор и действия человека, его поступки и деятельность, направленные на достижение целей и решение жизненных задач.

Пребывание в условиях изоляции отражается на всех сферах последующей жизнедеятельности человека. Вместе с тем вопрос специфики жизненных планов осужденных, лишенных свободы, в настоящее время относится к малоизученным и представляет собой важную область в контексте психологии личности и социальной адаптации. Так, жизненные планы осужденных, находящихся в местах лишения свободы, рассматривали С. Н. Бессонова (Бессонова, 2022), И. С. Ганишина (Ганишина, Русаков, 2022), Н. А. Ильиных (Ильиных, 2022), Н. О. Макух (Макух, 2022), С. В. Русаков (Русаков, 2024), Н. Г. Соболев (Соболев, 2022; Зауторова, Соболев, 2022) и др. Вместе с тем некоторые аспекты изучения жизненных планов осужденных еще мало изучены, например, особенности жизненных планов у разных категорий осужденных или их влияние на поведение лишенных свободы и т. п.

Жизненные планы определяют не только стратегию поведения человека, но и его способность находить смысл и цели в будущем, которые могут стать основой для изменений и личностного роста, а значит сформировать перспективу жизненному пути (Гирько, Долгополов, 2021). В условиях лишения свободы эти аспекты приобретают особую значимость, поскольку заключение ограничивает множество возможностей и вносит серьезные коррективы в восприятие времени, ресурсов и жизненных перспектив (Зауторова, 2025).

Изучение жизненного пути осужденных мужчин в исправительном учреждении.

Исследование проводилось в исправительном учреждении Челябинской области. Участвовали осужденные мужского пола (40 человек) с различным сроком отбывания наказания, разного уровня социального положения и уровня образования. Средний возраст осужденных, участвующих в исследовании, составлял 25–45 лет.

В данном исследовании мы исходим из того, что жизненный путь личности включает психологические элементы, связанные с событиями и ориентациями, которые определяют способы осмысления личностью своей жизни и умение адаптироваться к ее изменениям.

При изучении жизненного пути осужденных мужчин в исправительном учреждении использовалось несколько методик.

1. Проективная методика неоконченных предложений «Жизненный путь для меня — это...» направлена на то, чтобы выявить основные жизненные ценности испытуемого, которые являются ведущими на данном этапе. Кроме того, методика позволяет сформировать мнение о том, как человек представляет свою жизнь, какие события стали основополагающими. Благодаря ассоциативному мышлению, которое включается в процессе выполнения задания, человек выбирает слова, непосредственно описывающие его жизнь. Таким образом, методика неоконченных предложений проста в применении, но дает общую картину того, чем человек руководствуется в жизни, что составляет его опору.

2. Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО), представляющий собой адаптированную версию теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика (Леонтьев, 2006) является достаточно кратким, но содержательным, что позволяет оценить представление испытуемых о своей жизни в разных временных перспективах. Методика имеет пять субшкал по нескольким направлениям исследования: общий показатель осмысленности жизни, оценка жизненных целей, определение насыщенности жизни, выявление удовлетворенности, оценка уровня самореализации испытуемого, а также два аспекта локуса контроля («Локус контроля — Я» и «Локус контроля — жизнь»). Испытуемому предложено 20 пар противоположных утверждений, которые отражают представления о факторах осмысленности жизни. При наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении, и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбрать задачи из наличных и добиваться результатов жизнь считается осмысленной.

Обсуждение. В методике неоконченных предложений «Жизненный путь для меня — это...» посредством контент-анализа был выделен ряд смысловых категорий, описывающих жизненный путь респондентов. Так, была определена ориентация осужденного на свое прошлое, настоящее или будущее, поскольку временная перспектива динамически влияет на решения личности и неразрывно связана с такими процессами, как склонность к риску, постановка целей и стремление к их достижению. Осознание временной перспективы помогает упорядочить жизнь, принимать ее как структурированную и имеющую смысл (ориентация на будущее представляет собой выбор ожидаемых результатов, стремление к достижению жизненно важной цели; ориентация на прошлое основывается на воспоминаниях человека, испытывающего стресс или оказавшегося в трудной или неразрешимой жизненной ситуации, выходом из которой является уход в прошлое).

Так, в ходе исследования было выявлено, что осужденные свой жизненный путь большей частью связывают с прошлыми событиями — «лучшее уже позади» (30 %) и настоящим моментом — «жить здесь и сейчас» (58 %), о будущей судьбе и перспективах развития размышляют только 12 % опрошенных. Ориентация на прошлое свидетельствует о том, что люди не просто в полной мере осознают последствия собственного деяния, но могут получать удовлетворение от совершаемого акта разрушения и саморазрушения. При этом большая часть испытуемых ориентированы на настоящее, их заботит собственное здоровье, возможность получения послаблений и выгоды, поиск путей для удовлетворения своих желаний, при этом нередко они пренебрегают моральными нормами, социальными правилами и т. д. Малое количество лиц, лишенных свободы, ориентированы на будущее. Это обычно те осужденные, которые полностью осознали происходящее и работают над своими ошибками, в том числе с пенитенциарным психологом.

Были также выделены сферы жизни человека, которые мы разделили на семейную и карьерную как два основных направления развития жизненного пути. Семейная жизненная сфера доминировала у респондентов, выделяющих данный критерий. Жизненный путь у них соотносится с созданием семьи и жизнью в ней (87 %), так как большинство осужденных имеют семьи. В целом отметим, что ответы респондентов были крайне однородны, почти все они связаны с семьей: «семья», «дети», «вырастить новое поколение», «находиться с близкими людьми» и т. д. Более того, респонденты, которые выбрали карьеру, аргументировали свой выбор также необходимостью помощи семье, то есть малая часть осужденных выделила карьеру как вид жизненной сферы, имеющий личную, а не семейную значимость (13 %).

Проанализируем способность осужденных к осознанию своего жизненного пути посредством интерпретации результатов теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Анализ свидетельствует, что у осужденных показатели общего уровня осмысленности жизни — 1,3, осмысленность цели жизни — 0,2, самого жизненного процесса — 0,6 и его результативности — 1,1. Также показатель локуса контроля — Я составил 0,7, локуса контроля — жизнь — 1,1 (табл.).

Таблица 1

Показатели осмысленности жизни у осужденных
(тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева)

«Цели в жизни»	«Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни»	«Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»	«Локус контроля — Я» (Я — хозяин жизни)	«Локус контроля — жизнь или управляемость жизни»	Степень осмысленности жизни
0,2	0,6	1,1	0,7	1,1	1,3

Можно сделать вывод, что лица, находящиеся в условиях изоляции, проявляют невысокий интерес к окружающей жизни, определяя ее мало эмоциональной, не насыщенной событиями, недостаточно наполненной смыслом, с ощущением пустоты. Осужденные мужчины большей частью живут по инерции, порой ощущая бесцельность своего существования, не проявляют должной осмысленности и активности в различных жизненных ситуациях, воспринимая происходящее как бы «автоматически», не откликаясь на события и не включаясь в них, наблюдая себя со стороны. Испытуемые не имеют определенных жизненных ориентиров и целей, не думают о будущем, не могут построить временную перспективу событий своей жизни. Прожитый отрезок своей жизни ими осмысливается частично. Они слабо самореализуются на прожитом этапе, отмечается ощущение истощенности жизненных ресурсов, отсутствие удовлетворенности от прожитого и ощущения управляемости собственной жизнью.

Выводы и перспективы исследования. Результаты исследования позволяют выявить особенности жизненного пути осужденных мужского пола. Так, в ходе исследования с помощью методики неоконченных предложений и теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева выявлена низкая продуктивность восприятия своего жизненного пути лицами, лишенными свободы. В своем большинстве они не имеют целей в долгосрочной перспективе своего жизненного пути, не воспринимают процесс своей жизни как интересный, не видят в нем смысла, ориентируются на сегодняшний день с заботой о собственном благополучии и комфорте, также их волнуют события, связанные с семьей. Таким образом, по результатам всех проведенных методик гипотеза исследования была подтверждена, цель достигнута. Действительно, лица, осужденные судом и отбывающие наказание в исправительном учреждении, обладают сниженной способностью к осознанию жизненного пути, что выражается в ограниченной возможности к рефлексии, переосмыслению жизненных событий и формированию новых целей.

Необходимо осуществлять воспитательную и коррекционную работу по формированию у осужденных жизненных планов, позитивного настроения в отношении своего будущего, четко очерченных планов, реалистичных и связанных с дальнейшей трудовой деятельностью, настроенных на построение семьи и возвращение в социум.

Так, индивидуальное консультирование по реконструкции жизненного смысла может стать важным направлением в работе с осужденными, поскольку чаще всего у них фиксируется искаженное, фрагментарное или полностью разрушенное представление о собственном жизненном пути и своем будущем. Необходимо выстраивать личный диалог между сотрудником и осужденным, направляя участника воспитательного процесса на переосмысление и восстановление внутренней смысловой структуры личности.

Целесообразно использовать элементы биографического интервью, проективные методики (в том числе неоконченные предложения, метафорические ассоциативные карты), а также фрагменты автобиографического анализа. Важно помочь осужденному выстроить связную картину своего времени: прошлого, настоящего и будущего, при этом показать, что эти три измере-

ния не оторваны друг от друга, а находятся в логической причинно-следственной связи. При этом важно не оценивать и не спорить, а слушать, помогать формулировать, обозначать пробелы и противоречия в логике жизненного повествования.

Основной целью психокоррекционной работы является возвращение осужденному способности быть субъектом собственной жизни, со всеми ее противоречиями, с осмысленным прошлым и реальным прогнозируемым будущим. В долгосрочной перспективе такая работа важна для повышения безопасности в обществе и формирования более устойчивой системы ресоциализации осужденных.

Таким образом, изучение особенностей жизненного пути осужденных, находящихся в местах лишения свободы, представляет собой важную и актуальную тему в современном обществе и сфере уголовно-исполнительной системы. Исследование данной проблемы позволит более точно изучить психологические особенности различных категорий осужденных. Это будет способствовать не только более глубокому пониманию внутреннего мира лиц, лишенных свободы, но и созданию условий, способствующих снижению риска повторных преступлений.

Список источников

1. Абросимова Е. А. Экзистенциальный взгляд на проблему жизненного пути в творчестве С. Л. Рубинштейна // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2008. — № 1. — С. 189–198.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
3. Адлер А. Наука жить. — М., 2024. — 256 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
5. Бастракова Н. С. Социально-психологические аспекты жизненного самоопределения человека : моногр. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2020. — 153 с.
6. Бессонова Н. Н. Особенности ценностно-смысловых трансформаций в ситуации преодоления личностного кризиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д : Южн. Федер. ун-т, 2022. — 25 с.
7. Ганишина И. С., Русаков С. В. Жизненные планы осужденных, отбывающих наказание в исправительной колонии общего режима // Пенитенциарная наука. — 2022. — № 2. — С. 213–219.
8. Гирько С. И., Долгополов А. А. Пенитенциарная преступность: современное состояние и тенденции // Уголовное право и криминология, уголовно-исполнительное право. — 2021. — № 1 (53). — С. 18–24.
9. Зауторова Э. В. Изучение уровня готовности осужденных к освобождению из исправительного учреждения // Пенитенциарная система России в современных условиях развития общества: от парадигмы наказания к исправлению и ресоциализации : сб. материалов Междунар. научн-практ. конф. : в 2 ч. — Волгогда, 2025. — С. 32–35.
10. Зауторова Э. В., Соболев Н. Г. Особенности осмысленности жизни у осужденных с длительными сроками отбывания наказания // Пенитенциарная наука. — 2022. — № 3 (59). — С. 320–326.
11. Ильиных Н. А. Смыслоразнозначные ориентации тубинфицированных осужденных : дис. ... канд. психол. наук. — Рязань, 2022. — 189 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 2010. — 304 с.
13. Леонтьев Д. А. Тест смыслоразнозначных ориентаций (СЖО). — М., 2006. — URL : https://vk.com/wall-136849019_14506?ysclid=mgktoxx9ks846269732 (дата обращения: 10.10.2025).
14. Макух Н. О. Трансформация установок на семейные отношения у женщин, осужденных за насильственные преступления : дис. ... канд. психол. наук. — Рязань, 2022. — 244 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие. — СПб, 2002. — 720 с.
16. Русаков С. В. Трансформация жизненных планов осужденных в местах лишения свободы : дис. ... канд. психол. наук. — Рязань : Акад. права и управления ФЦИН России, 2024. — 258 с.
17. Рыбников Н. А. Биографический метод в психологии // Развитие личности. — 2010. — № 2. — С. 230–243.
18. Салихова А. Б. Взаимосвязь толерантности к неопределенности с особенностями ценностно-смысловой сферы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Казань : Казан. (Приволж.) федер. ун-т, 2022. — 26 с.
19. Соболев Н. Г. Особенности субъективной картины жизненного пути осужденных, склонных к систематическому нарушению установленного порядка отбывания наказания // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 6. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN622.pdf> (дата обращения 10.10.2025).
20. Солдаткин В. И. Судьба и жизненный путь человека в дискурсе философско-культурологических концептов // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2013. — № 4 (36). — С. 57–63.

References

1. Abrosimova E. A. An existential view of the problem of life trajectory in S. L. Rubinstein's works. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2008, iss. 1, pp. 189–198. (In Russian).
2. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni*. [Life strategy]. Moscow, Mysl, 1991, 299 p. (In Russian).
3. Adler A. *Nauka zhit*. [Science of Living]. Moscow, 2024, 256 p. (In Russian).
4. Ananyev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. [Man as an object of cognition]. St. Petersburg, Piter, 2001, 288 p. (In Russian).
5. Bastrakova N. S. *Sotsialno-psikhologicheskiye aspekty zhiznennogo samoopredeleniya cheloveka monogr.* [Social and psychological aspects of human self-determination: monograph]. Yekaterinburg, Russian State Professional and Pedagogical University, 2020, 153 p. (In Russian).
6. Bessonova N. N. *Osobennosti tsennostno-smyslovyykh transformatsiy v situatsii preodoleniya lichnostnogo krizisa: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Features of value-semantic transformations in the situation of overcoming a personal crisis: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Rostov-on-Don, Southern Federal University, 2022, 25 p. (In Russian).
7. Ganishina I. S., Rusakov S. V. Life plans of convicts serving sentences in a general regime penal colony. *Penitentsiarnaya nauka*. [Penitentiary Studies]. 2022, iss. 2, pp. 213–219. (In Russian).
8. Girko S. I., Dolgopopolov A. A. Penitentiary crime: current state and trends. *Ugolovnoye pravo i kriminologiya, ugolovno-ispolnitelnoye pravo*. [Criminal Law and Criminology, Criminal-Executive Law]. 2021, iss. 1 (53), pp. 18–24. (In Russian).
9. Zautorova E. V. Studying the level of readiness of convicts for release from a correctional institution. *Penitentsiarnaya sistema Rossii v sovremennykh usloviyakh razvitiya obshchestva: ot paradigmy nakazaniya k ispravleniyu i resotsializatsii: sb. materialov Mezhdunar. nauchn-prakt. konf.: v 2 ch.* [Russian penitentiary system in modern conditions of social development: from the punishment paradigm to correction and resocialization: collection of materials of the international scientific and practical conf.: in 2 parts]. Vologda, 2025, pp. 32–35. (In Russian).
10. Zautorova E. V., Sobolev N. G. Features of the meaning of life in long-term inmates. *Penitentsiarnaya nauka*. [Penitentiary Studies]. 2022, iss. 3 (59), pp. 320–326. (In Russian).
11. Ilyinykh N. A. *Smyslozhiznennyye oriyentatsii tubinfitsirovannykh osuzhdennykh: dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Life-meaning orientations of tuberculosis-infected inmates: dissertation. ... of Candidate of Psychology]. Ryazan, 2022, 189 p. (In Russian).
12. Leontiev A. N. *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost*. [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat, 2010, 304 p. (In Russian).
13. Leontiev D. A. *Test smyslozhiznennykh oriyentatsiy (SZhO)*. [Life-Meaning Orientation Test (LMOT)]. Moscow, 2006, 2010, available at: https://vk.com/wall-136849019_14506?ysclid=mgktoxx9ks846269732 (accessed 10.10.2025). (In Russian).
14. Makukh, N. O. *Transformatsiya ustanovok na semeynyye otnosheniya u zhenshchin, osuzhdennykh za nasilstvennyye prestupleniya: dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Transformation of attitudes toward family relationships in women convicted of violent crimes: dissertation ... of Candidate of Psychology]. Ryazan, 2022, 244 p. (In Russian).
15. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii: ucheb. posobiye*. [Fundamentals of general psychology: textbook]. St. Petersburg, 2002, 720 p. (In Russian).
16. Rusakov S. V. *Transformatsiya zhiznennykh planov osuzhdennykh v mestakh lisheniya svobody: dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Transformation of life plans of convicts in places of imprisonment: dissertation ... of Candidate of Psychology]. Ryazan, Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2024, 258 p. (In Russian).
17. Rybnikov N. A. Biographical method in psychology. *Razvitiye lichnosti*. [Personality Development]. 2010, iss. 2, pp. 230–243. (In Russian).
18. Salikhova A. B. *Vzaimosvyaz tolerantnosti k neopredelennosti s osobennostyami tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Relationship between tolerance of uncertainty and characteristics of the value-semantic sphere of the individual: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Kazan, Kazan (Privolzhskiy) Federal University, 2022, 26 p. (In Russian).
19. Sobolev N. G. Characteristics of the Subjective picture of the life path of convicts prone to systematic violation of established procedure for serving their sentences. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2022, vol. 10, iss. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN622.pdf> (accessed: 10.10.2025). (In Russian).
20. Soldatkin V. I. The fate and life path of a person in the discourse of philosophical and cultural concepts. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kultury i iskusstv*. [Bulletin of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts]. 2013, iss. 4 (36), pp. 57–63. (In Russian).

Информация об авторе

Зауторова Эльвира Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Вологодского института права и экономики, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института ФСИН России.

Information about the author

Zautorova Elvira Viktorovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Law Psychology and Pedagogy at Vologda Institute of Law and Economics; Leading Researcher at Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia.

Статья поступила в редакцию 10.10.2025; одобрена после рецензирования 12.01.2026; принята к публикации 14.01.2026.

The article was submitted 10.10.2025; approved after reviewing 12.01.2026; accepted for publication 14.01.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 173–182.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 1 (77), pp. 173–182.

Научная статья
УДК 364.044.68
DOI 10.37724/RSU.2026.1.77.016

Социально-психологические особенности волонтерского участия: разработка и психометрическая верификация четырёхфакторной методики

Лампаров Сергей Сергеевич
Мастерская управления «Сенеж»
Москва, Россия
lamparov12@gmail.com

Аннотация. Волонтерская деятельность стремительно развивается и приобретает важное социально-психологическое значение, способствуя личностному росту добровольцев. Однако недостаточно изучены особенности участия людей в волонтерском движении, влияющие на их личностный потенциал. Цель исследования состояла в теоретическом обосновании и создании методики для оценки социально-психологических особенностей участия личности в волонтерском движении, а также в проверке ее психометрических свойств. Предполагается, что структура разработанной методики является четырехфакторной и отражает взаимосвязанные, но самостоятельные компоненты волонтерского участия, при этом четырехфакторная модель демонстрирует лучшее соответствие эмпирическим данным, чем однофакторная и иерархическая.

Предложен опросник из 22 утверждений, охватывающий четыре аспекта волонтерского участия (сплоченность группы, эмпатийность, ценностная идентификация, нормативные установки). Проведена проверка его факторной структуры методом подтверждающего факторного анализа, оценена надежность (α Кронбаха, ω Макдональда) и валидность шкал. Структура опросника четырехфакторная, соответствующая теоретически выделенным компонентам; модель с четырьмя коррелирующими факторами лучше однофакторной и не хуже иерархической.

Методика впервые интегрирует групповые и личностные параметры участия добровольцев, позволяя получить профиль волонтера по ключевым ресурсным характеристикам. Инструмент расширяет методический арсенал психологии волонтерства, способствует изучению влияния групповой активности на личностный потенциал, пригоден для диагностики и повышения эффективности работы с добровольцами. Главный итог исследования заключается в том, что подтверждена четырехфакторная модель ($CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.045$), значительно превосходящая однофакторную ($CFI = 0.60$, $RMSEA = 0.12$); все факторы (F1–F4) характеризуются высокими нагрузками (0.62–0.84) и хорошей внутренней согласованностью ($\alpha = 0.78–0.90$). Доказана конвергентная ($AVE = 0.50–0.58$) и дискриминантная валидность шкал (\sqrt{AVE} превышает межфакторные корреляции). Исследование имеет ряд ограничений, связанных со сбором данных методом онлайн-анкетирования и отсутствием детальной проверки критериальной валидности методики. В дальнейшем предполагается использовать опросник для мониторинга развития личностного потенциала добровольцев и изучения динамики волонтерской идентичности.

Ключевые слова: волонтерство, личностный потенциал, социально-психологические характеристики, групповая сплоченность, эмпатия, ценности, коллективная эффективность, психологические ресурсы, психометрическая проверка, факторный анализ.

Для цитирования: Лампаров С. С. Социально-психологические особенности волонтерского участия: разработка и психометрическая верификация четырехфакторной методики // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 1 (77). С. 173–182. DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.016.

Original article

Socio-psychological features of volunteer participation: development and psychometric verification of four-factor methodology

Sergey Sergeevich Lamparov
Management Workshop “Senezh”
Moscow, Russia
lamparov12@gmail.com

Abstract. Volunteer activity is rapidly developing and acquiring important socio-psychological significance, contributing to the personal growth of volunteers. However, the specific features of people's participation in the volunteer movement that influence their personal potential remain insufficiently studied. The purpose of this article is to develop and empirically test a new methodology for assessing the socio-psychological characteristics of participation in volunteer groups. Hypothesis: the structure of the developed methodology is four-factorial and reflects interrelated but independent components of volunteer participation, while the four-factor model demonstrates a better fit to the empirical data than the one-factor and hierarchical models.

A questionnaire of 22 statements was proposed, covering four aspects of volunteer participation (group cohesion, empathy, value identification, normative attitudes). The factor structure of the questionnaire was verified using confirmatory factor analysis; reliability (Cronbach's α , McDonald's ω) and validity of the scales were assessed. The structure of the questionnaire is four-factorial, corresponding to the theoretically defined components; the model with four correlated factors fits the data better than the one-factor model and is not inferior to the hierarchical one.

The methodology for the first time integrates group and personal parameters of volunteers' participation, allowing one to obtain a volunteer's profile across key resource characteristics. The tool expands the methodological framework of volunteer psychology, facilitates the study of how group activity affects personal potential, and is suitable for diagnosing and improving the effectiveness of work with volunteers. The main result of the study is that the four-factor model (CFI = 0.95, RMSEA = 0.045) was confirmed, significantly outperforming the one-factor model (CFI = 0.60, RMSEA = 0.12); all factors (F1–F4) are characterized by high loadings (0.62–0.84) and good internal consistency ($\alpha = 0.78–0.90$). Convergent validity (AVE = 0.50–0.58) and discriminant validity ($\sqrt{\text{AVE}}$ exceeding inter-factor correlations) were confirmed. The prospects of the research include using the questionnaire to monitor the development of volunteers' personal potential and to further study the dynamics of volunteer identity.

Keywords: volunteering; personal potential; socio-psychological characteristics; group cohesion; empathy; values; collective efficacy; psychological resources; psychometric validation; factor analysis.

For citation: Lamparov S. S. Socio-psychological features of volunteer participation: development and psychometric verification of four-factor methodology // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 1 (77), pp. 173–182. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.1.77.016.

Введение. В современном обществе добровольческое движение (волонтерство) активно развивается и получает всестороннюю поддержку от государства и бизнеса. С 2013 по 2025 год доля граждан, вовлеченных в волонтерскую деятельность в России, выросла с 3 до 23 % населения, а 2018 год был объявлен Годом добровольца. Волонтеры активнее участвуют в решении социальных проблем и преодолении чрезвычайных ситуаций, оказывая безвозмездную помощь нуждающимся. Такое расширение масштабов волонтерства подчеркивает его значение как важного социально-психологического феномена, затрагивающего не только общество в целом, но и личностное развитие самих добровольцев.

Участие в волонтерских объединениях позволяет обрести социальную идентичность добровольца, разделить с единомышленниками просоциальные ценности и цели, получить поддержку и одобрение группы (Андреева, 2003). Интенсивная включенность в волонтерство, как свидетельствуют исследования, повышает уровень социально-психологической зрелости личности волонтера, готовности к трудностям и самопожертвованию; ценностные установки волонтеров (патриотизм, сопричастность, гражданская ответственность и др.) придают особый смысл их жизни, усиливая личностный потенциал. Например, Е. С. Азарова указывает, что волонтерство выполняет латентную функцию самоактуализации: волонтеры ощущают себя свободными и сильными людьми, способными строить свою жизнь согласно собственным целям и смыслам (Азарова, 2008). Таким образом, волонтерская деятельность выступает одновременно формой альтруистического поведения, мотивируемого эмпатией и ценностями, и средой развития личности, укрепляющей ее внутренние ресурсы (Васильева, Чумаков, 2023).

В современной психологии волонтерства основное внимание исследователей сосредоточено на мотивационных и ценностных аспектах добровольческой деятельности (Азарова, 2008; Clary, Snyder [et al.], 1998), а также на изучении отдельных личностных характеристик волонтеров, таких как эмпатия, альтруизм и жизнестойкость (Grube, Piliavin, 2000). Вместе с тем социально-психологические особенности участия в волонтерских группах, в частности влияние групповой динамики и сплоченности на личностный потенциал добровольцев, остаются недостаточно изучены. Существующие психометрические инструменты либо измеряют отдельные компоненты волонтерского участия (мотивацию, установки, личностные черты), либо носят характер социо-

логических анкет общих убеждений, но не дают комплексной оценки взаимосвязи групповых и личностных параметров волонтерской деятельности. Это обуславливает необходимость разработки интегрального психометрически верифицированного инструмента, позволяющего количественно оценить, как социально-психологические характеристики волонтерского участия связаны с развитием личностного потенциала добровольцев.

Несмотря на возрастающий интерес науки к феномену волонтерства, до сих пор недостаточно изучено, как групповая волонтерская активность отражается на внутренних ресурсах личности волонтеров. Большинство работ фокусируется либо на мотивационно-ценностных аспектах добровольцев, либо на изучении отдельных личностных качеств волонтеров вне группового контекста. Меньше внимания уделено тому, какими общими социально-психологическими чертами характеризуются волонтеры как особая группа, чем они отличаются от людей, не вовлеченных в волонтерство, и как участие в волонтерском движении способствует развитию личностного потенциала. С социально-психологической точки зрения важно понять, какие именно особенности участия в волонтерской группе (особенности групповой динамики, коммуникации, ценностной идентификации и др.) служат факторами, усиливающими личностные ресурсы добровольца. Теоретические предпосылки позволяют предположить, что коллективная просоциальная деятельность обогащает ценностно-смысловую сферу личности, предоставляет возможности для самореализации и социального одобрения, тем самым укрепляя ресурсную базу личности. Тем не менее до недавнего времени не существовало системного инструмента для количественной оценки таких групповых и личностных аспектов волонтерского участия. Это затрудняло эмпирическое изучение того, как участие в добровольческих объединениях влияет на личностный потенциал добровольца и эффективность волонтерской деятельности.

Цель исследования состояла в теоретическом обосновании и создании методики для оценки социально-психологических особенностей участия личности в волонтерском движении, а также в проверке ее психометрических свойств. Новая методика «Социально-психологические особенности волонтерского участия» опирается на авторскую модель, выделяющую четыре ключевых фактора групповой активности добровольца (обозначены как F1–F4).

Гипотеза заключалась в том, что структура опросника четырехфакторная (выделяются F1–F4) и эта модель будет описывать данные лучше, чем однофакторная. Также проверялась иерархическая модель второго порядка (единый метафактор волонтерского участия) с целью выяснить, упрощает ли она структуру без потери качества подгонки. Предполагалось, что введение общего фактора не улучшит модель существенно, поскольку компоненты F1–F4 обладают содержательной спецификой.

В исследовании решались следующие **задачи**: 1) теоретически обосновать четырехфакторную модель социально-психологических особенностей волонтерского участия; 2) разработать содержательную структуру методики и банк утверждений по каждой шкале; 3) провести экспертизу утверждений и пилотное исследование для отбора пунктов методики; 4) эмпирически проверить факторную структуру опросника методом CFA, сравнив альтернативные модели; 5) оценить надежность и конвергентную/дискриминантную валидность полученных шкал; 6) проанализировать психологическое содержание факторов и их связь с теоретическими конструктами.

Новизна исследования заключается в создании первого в отечественной психологии интегрального инструмента для оценки социально-психологических аспектов волонтерского участия, позволяющего комплексно оценить влияние групповой активности на личностный потенциал добровольцев. Ранее исследования опирались либо на разрозненные опросники ценностно-мотивационной сферы, либо на социологические анкеты общих установок. Значение и обоснование исследования состоит в том, что, несмотря на рост интереса к волонтерству, остается недостаточно изученным влияние групповой активности на личностный потенциал добровольцев, а существующие методики фокусируются либо на мотивационных аспектах, либо на отдельных личностных качествах вне группового контекста, что обуславливает необходимость разработки комплексного инструмента для оценки социально-психологических характеристик волонтерского участия и его влияния на внутренние ресурсы личности.

Материалы и методы. После выбора наиболее адекватной модели анализировались факторные нагрузки и интерпретация факторов. Внутренняя надежность шкал оценивалась коэффициентом α Кронбаха; дополнительно вычислялся композитный коэффициент надежности ω Макдональда. Конвергентная валидность оценивалась через среднюю извлеченную дисперсию (AVE) для каждого фактора ($AVE \geq 0.50$ свидетельствует о достаточной конвергентной валидности). Дискриминантная

валидность проверялась по критерию Форнелла — Ларкера: сравнивались значения квадратного корня AVE и коэффициенты корреляции данного фактора с другими; если \sqrt{AVE} превышает межфакторные корреляции, можно считать фактор обладающим уникальной дисперсией (Fornell, Larcker, 1981). Все расчеты проводились с использованием устойчивого оценщика MLR; отсутствующие данные обрабатывались методом FIML. На заключительном этапе данные по шкалам F1–F4 сопоставлялись с внешними критериями (показателями личностного потенциала) для содержательной интерпретации факторов, однако эти результаты упомянуты лишь кратко в обсуждении.

Результаты.

Выборка. В исследовании приняли участие 250 человек в возрасте от 18 до 55 лет (средний возраст — около 30 лет), 84 % из них — женщины. Все участники были разделены на группы по признаку вовлеченности в волонтерство: 124 человека имели опыт регулярной волонтерской деятельности (76 из них — со стажем 100–500 ч, 48 — свыше 500 ч), а 126 человек не имели волонтерского опыта. Основная часть выборки была привлечена через онлайн-опрос по принципу добровольной записи с квотированием по статусу участия (волонтеры/неволонтеры). Для волонтеров дополнительно учитывалось направление деятельности (социальное, событийное, культурно-просветительское, экологическое), однако в рамках данной статьи все волонтеры рассматривались совокупно. Анкета заполнялась участниками анонимно и добровольно, с получения информированного согласия; соблюдены этические стандарты (разъяснение целей исследования, право отказа, конфиденциальность данных).

Разработка методики. На основе теоретического анализа литературы и предыдущих исследований была выдвинута концепция четырех основных факторов, характеризующих социально-психологическую включенность личности в волонтерскую группу (F1–F4). Соответственно, разработана методика «Социально-психологические особенности волонтерского участия», включающая 22 утверждения, которые сгруппированы в 4 шкалы. Шкала F1 «Групповая сплоченность и коллективная эффективность» отражает восприятие человеком коллектива или объединения, направленного на реализацию волонтерства или благотворительности (степень единства группы, доверия, взаимопомощи и уверенности в способности команды достигать общих целей). Высокий результат по F1 означает сильное чувство «локтя» (идентификация с командой, вера в успешность совместной деятельности). Шкала F2 «Эмпатия и коммуникативная компетентность» характеризует личные навыки человека в общении и сопереживании при выполнении добровольческой деятельности (умение понимать чувства других, проявлять тактичность, выстраивать эффективное взаимодействие). Волонтеры с высокими баллами по F2 отличаются развитой эмпатией и коммуникативными умениями, что создает основу для успешного оказания помощи людям. Шкала F3 «Ценностно-мотивационная идентификация» отражает степень внутреннего принятия человеком роли добровольца, его сопричастности к волонтерскому сообществу и разделению ключевых ценностей движения. Высокие значения F3 указывают на то, что волонтерство стало частью личности респондента: он гордится своей миссией, ощущает принадлежность к важному делу, руководствуется альтруистическими мотивами. Шкала F4 «Нормативно-ценностные установки» фиксирует отношение личности к бескорыстной помощи и гражданскому долгу (убежденность в общественной значимости волонтерства, разделение идеалов коллективизма и ответственности). Наша статья сфокусирована на разработке и внутренней верификации метода F1–F4.

Сравнение моделей. Однофакторная модель не подтвердилась: ее соответствие данным не удовлетворительно. Значение χ^2 было высоко (≈ 800 при $df = 209$, $p < 0.001$), указывало на значимое расхождение модельной и эмпирической матриц ковариаций. Индексы качества были далеки от приемлемых: CFI = 0.60, TLI = 0.55, RMSEA = 0.12, SRMR = 0.10. Информационные критерии (AIC ≈ 14200 ; BIC ≈ 14350) оказались максимальными среди сравниваемых моделей. Это означает, что гипотеза об однородности всех 22 пунктов (едином факторе) не находит подтверждения.

Четырехфакторная модель продемонстрировала значительно лучший показатель соответствия. Значение χ^2 резко снизилось (≈ 250 при $df = 203$, $p < 0.001$; $\chi^2/df \sim 1.23$), индексы подгонки достигли высоких значений (CFI = 0.95, TLI = 0.94, RMSEA = 0.045, SRMR = 0.044). Эти показатели отвечают строгим критериям хорошей модели. Информационные критерии также существенно снизились (AIC ≈ 13620 ; BIC ≈ 13790). Разница χ^2 между моделями статистически значима ($\Delta\chi^2 > 500$, $\Delta df = 6$, $p < 0.001$), а рост CFI/TLI на ~ 0.35 указывает на резкое улучшение качества модели. Таким образом, модель с четырьмя коррелирующими факторами очень хорошо описывает данные, подтверждая разделение опросника на четыре компонента F1–F4.

Иерархическая модель второго порядка также показала хорошее соответствие ($CFI = 0.93$, $TLI = 0.92$, $RMSEA = 0.051$, $SRMR = 0.050$), хотя слегка уступила прямой четырехфакторной. Добавление фактора второго порядка увеличило χ^2 и немного снизило CFI/TLI (~ 0.02) по сравнению с четырехфакторной моделью; AIC и BIC возросли (≈ 13650 и 13820). Различия между четырехфакторной и иерархической моделями невелики ($\Delta CFI < 0.02$) и статистически незначимы, поэтому модель второго порядка может рассматриваться как альтернативная структура. Однако по принципу парсимонии и незначительно лучшим фит-индексам предпочтение отдано более простой четырехфакторной модели как основной.

Факторные нагрузки и взаимосвязи. Все наблюдаемые переменные имеют значимые стандартизованные нагрузки на целевые факторы ($\lambda = 0.62\text{--}0.84$, $p < 0.001$), в среднем около 0.72. Каждый фактор объясняет существенную долю дисперсии своих индикаторов. В модели второго порядка факторы F1–F4 также сильно загружаются на общий метафактор (коэффициенты 0.65–0.80), при этом несколько ниже загрузка F4 (~ 0.65), что отражает относительную специфику компонента нормативных установок. Корреляции между факторами F1–F4 положительные и умеренные ($r \approx 0.3\text{--}0.6$, максимум между F1 и F2). Это показывает, что четыре аспекта волонтерского участия связаны общей тенденцией: добровольцы, высоко проявляющие один ресурс, склонны иметь и другие развитые. Однако коэффициенты далеки от 1.0, то есть факторы дифференцированы.

Надежность и валидность. Все четыре шкалы продемонстрировали высокую внутреннюю согласованность: α Кронбаха F1 = 0.90, F2 = 0.86, F3 = 0.80, F4 = 0.78. Композитная надежность ω также составила около 0.80 и выше. Конвергентная валидность подтверждается значениями AVE: F1 = 0.58, F2 = 0.54, F3 = 0.52, F4 = 0.50, то есть в каждом случае латентный фактор объясняет не менее половины дисперсии своих пунктов. Для проверки дискриминантной валидности рассчитан критерий Форнелла — Ларкера. Выяснилось, что для каждой пары факторов \sqrt{AVE} соответствующих шкал превышает коэффициент корреляции между ними. Например, максимальная корреляция наблюдается между F1 и F2 ($r = 0.56$), тогда как $\sqrt{AVE_F1} \approx 0.76$ и $\sqrt{AVE_F2} \approx 0.74$, что значительно выше 0.56. Аналогично, для пары F3–F4 $r = 0.47$, при этом $\sqrt{AVE_F3} \approx 0.72$ и $\sqrt{AVE_F4} \approx 0.71$. Эти результаты (рис.) свидетельствуют о том, что шкалы F1–F4 связаны, но не дублируют друг друга: каждый фактор обладает уникальной вариативностью. Таким образом, методика «Социально-психологические особенности волонтерского участия» обладает как конвергентной, так и дискриминантной валидностью.



Рис. Проверка факторной структуры методики (Подтверждающий факторный анализ, CFA)

Обсуждение. Волонтерство как форма активной просоциальной деятельности может рассматриваться в качестве фактора, способствующего развитию ряда ресурсов личностного потенциала (Леонтьев, Мандрикова, Осин [и др.], 2007 ; Расказова, Леонтьев, 2016). Регулярное участие в волонтерской группе способно повышать жизнестойкость и навыки саморегуляции через преодоление трудностей, обогащать ценностно-смысловую сферу личности через служение обществу, развивать коммуникативные умения и эмпатию через взаимодействие с людьми. Эмпирически показано, что волонтеры в целом отличаются более высокой удовлетворенностью жизнью, витальностью, эмпатийностью, толерантностью к неопределенности и ориентацией на конструктивные копинг-стратегии по сравнению с неволонтерами (Азарова, Яницкий, 2008). Кроме того, чем дольше и интенсивнее волонтерский опыт, тем больше возможностей для накопления внутренних ресурсов и формирования позитивной «волонтерской идентичности» (van Ingen, Wilson, 2017). Все эти теоретические и эмпирические предпосылки обуславливают необходимость разработки специального инструмента для измерения социально-психологических параметров волонтерского участия, через которые влияние группы реализуется в личностном потенциале добровольца.

Развертывание личностного потенциала волонтера целесообразно рассматривать через сопряжение двух регуляторных контуров — смыслового и процедурного, работающих на разных «скоростях» и объединяемых коммуникацией в группе. Смысловой контур задает долгосрочные цели и ценности, являясь несущей опорой для автономной активности; процедурный обеспечивает оперативную саморегуляцию, копинг и реализацию намерений. Их согласование и есть механизм превращения ресурсов в устойчивые результаты (Леонтьев, 2011; Леонтьев, 2016). Волонтерская группа выступает средой, где эти контуры связывает совместное конструирование смысла: ценности движения интериоризируются, становятся личностно пережитыми, а затем регулируют поведение без внешнего контроля.

В этой рамке четыре фактора опросника получают четкую теоретическую локализацию. F1 («сплоченность/мы-эффективность») повышает коллективную и индивидуальную самоэффективность, тем самым усиливая волевую регуляцию и настойчивость (Bandura, 1997). F2 («эмпатия и коммуникация») обеспечивает аффективную ко-регуляцию и обмен копинг-стратегиями, расширяя ресурс совладания и снижая стрессовую реактивность (Андреева, 2003).

F3 («ценностно-мотивированная идентификация») — главный драйвер интериоризации: принятие миссии переводит внешние нормы во внутренние смыслы и устойчивые цели (Азарова, 2008 ; Асмолов, 2001 ; Леонтьев, 2011; Воробьева, Скипор, 2021; Чипурная, Кузнецова, 2021). F4 («нормативно-ценностные установки») задает рамки поведенческой культуры; при повторении нормы конвертируются в регуляторные привычки — планирование, дисциплину, этическую саморегуляцию (Настина, 2022). Тем самым F3–F4 питают «медленный» смысловой контур, а F1–F2 — «быстрый» процедурный; их синергия формирует восходящую спираль развития: чем выше переживаемый смысл участия, тем устойчивее саморегуляция и тем шире репертуар адаптивных стратегий. При недостатке смысла возникает пороговый риск выгорания; преодоление «смыслового порога» стабилизирует мотивацию и поддерживает резилентность (Франкл, 1990).

Следовательно, появляются проверяемые положения для статьи: 1) влияние F3–F4 на показатели личностного потенциала опосредуется смысловой включенностью; 2) F1 опосредованно усиливает саморегуляцию через рост индивидуальной самоэффективности; 3) F2 повышает долю проблемно-ориентированных копингов и устойчивость к неопределенности. Эти связи описывают единый механизм «смысл → регуляция → ресурсы», лежащий в основе валидности четырехфакторной модели.

Цель исследования состояла в теоретическом обосновании и создании методики для оценки социально-психологических особенностей участия личности в волонтерском движении, а также в проверке ее психометрических свойств. Результаты полностью подтвердили исходную четырехфакторную модель, заложенную теоретически: вовлеченность человека в добровольческую работу группы структурируется четырьмя ключевыми компонентами — восприятием групповой сплоченности и эффективности (F1), эмпатийно-коммуникативными способностями (F2), ценностно-мотивационной идентификацией (F3) и просоциальными установками (F4). Эти аспекты отражают комплекс ресурсов, которые доброволец получает и реализует, участвуя в коллективной деятельности.

Структура и значение факторов. Каждый выделенный фактор имеет четкую психологическую интерпретацию и опору на известные подходы.

F1 («групповая сплоченность и коллективная эффективность») представляет социально-групповой ресурс волонтера — чувство «мы» в команде, поддержку товарищей, уверенность в совместном успехе. Этот компонент созвучен понятию коллективной самоэффективности А. Бандуры (Bandura, 1997), согласно которому вера группы в свои общие возможности является важным условием эффективной коллективной деятельности. Высокий F1 означает, что доброволец ощущает себя частью сплоченной команды, где есть доверие и взаимовыручка. Подобный групповой климат способствует удержанию волонтеров и поддержанию их мотивации; например, Е. С. Азарова (2008) отмечала, что отождествление себя с волонтерским сообществом дает ощущение защищенности и усиливает приверженность общему делу.

F2 («эмпатия и коммуникация») отражает индивидуально-психологические ресурсы, обеспечивающие успешное взаимодействие и помощь другим. Развитые эмпатия и навыки общения повышают готовность оказывать бескорыстную помощь: согласно гипотезе эмпатии-альтруизма, переживание сочувствия побуждает человека действовать в интересах других без расчета на выгоду (Watson, 1991). Действительно, волонтеры в среднем более эмпатичны и общительны, чем люди без опыта волонтерства (Азарова, Яницкий, 2008). Таким образом, фактор F2 можно рассматривать как личностную основу просоциального поведения волонтера.

F3 («ценностно-мотивационная идентификация») представляет внутренний ценностно-смысловой ресурс — степень, в которой волонтерство интегрировано в самосознание личности. Высокий F3 означает, что человек воспринимает волонтерство как часть своего «Я», разделяет идеалы волонтерства и гордится этим статусом. По сути, данный фактор измеряет силу волонтерской идентичности. Ранее установлено, что чем сильнее личность отождествляет себя с ролью добровольца, тем выше ее удовлетворенность, вклад и продолжительность участия. Так, J. A. Grube и J. A. Piliavin (2000) показали, что идентификация с ролью добровольца значимо предсказывает продуктивность и длительность волонтерского труда. Фактор F3 также соответствует ценностной мотивации, выделенной в функциональной модели волонтерства (Clary, Snyder [et al.], 1998), и созвучен концепции ролевой идентичности (Thoits, 2021 ; van Ingen, Wilson, 2017). Кроме того, теория мобилизации идентичности рассматривает, как динамика идентичностей порождает социальные результаты (Thoits, 2021).

F4 («нормативно-ценностные установки») характеризует отношение личности к волонтерству сквозь призму социальных норм и гражданского долга — фактически, готовность человека согласиться с тем, что помогать другим нужно и важно. В русле теории запланированного поведения Айзена известно, что намерение во многом определяется субъективными нормами: если человек убежден в значимости волонтерства и чувствует одобрение окружения, его готовность участвовать значительно возрастает. Фактор F4 отражает именно этот аспект: доброволец с высокими F4 разделяет моральные принципы помощи и считает волонтерство социально значимым, необходимым делом. Наличие таких просоциальных установок является, по данным разных авторов, важным предиктором вовлеченности в волонтерство. В отечественных работах данный компонент соотносится с гражданской ответственностью, например, восприятие волонтерства как гражданского долга (Ульянова, 2019), а в зарубежных — с понятием “prosocial attitude”. Оба подхода сближаются на том, что без позитивных установок и социальных норм волонтерство не получило бы широкого распространения.

Высокие корреляции факторов F1–F4 с гипотетическим общим фактором (около 0.65–0.80) подтверждают наличие более общего конструкта, объединяющего эти аспекты: как правило, человек с развитой эмпатией также хорошо интегрирован в волонтерскую группу, разделяет ценности помощи и придерживается просоциальных норм — все эти характеристики развиваются согласованно в процессе групповой деятельности. Тем не менее сохраняющаяся специфика факторов (особенно F4) указывает, что они не сводятся друг к другу, поэтому важно различать их. Именно четырехфакторная модель показала наилучшую подгонку, тогда как свертывание всех признаков в один фактор ухудшало модель. Это согласуется с ресурсным подходом, согласно которому для успешной деятельности личности необходим комплекс разнообразных ресурсов — социальных, коммуникативных, ценностных, волевых и т. д. В контексте волонтерства каждый из выделенных факторов выступает таким ресурсом: сплоченный коллектив обеспечивает поддержку и чувство принадлежности (социальный капитал); эмпатия и коммуникабельность позволяют эффективно взаимодействовать с людьми; ценностная приверженность и идентификация дают внутренний смысл

и мотивацию; позитивные установки и нормы формируют внутренний и внешний стимул к деятельности. Полученные результаты показывают, что все эти ресурсы вносят вклад в общий «портрет» активного волонтера.

Выводы и перспективы исследования.

1. Психометрическая проверка методики «Социально-психологические особенности волонтерского участия» подтвердила ее надежность и факториальную валидность. Подтверждающий факторный анализ на выборке добровольцев ($N = 124$) показал, что четырехфакторная модель отлично соответствует данным ($CFI \approx 0.95$, $RMSEA \approx 0.05$) и существенно превосходит однофакторную модель, отражая выделенные компоненты участия. Модель второго порядка с единым метафактором также приемлема, но не улучшает качество подгонки, что свидетельствует об относительной самостоятельности факторов F1–F4. Все пункты опросника значимо нагружены на целевые факторы ($\lambda = 0.62–0.84$), коэффициенты α/ω по шкалам высоки (0.78–0.90), AVE достигает ≥ 0.50 , а межфакторные корреляции не превышают \sqrt{AVE} , что говорит о хорошей внутренней согласованности и дифференцированности шкал.

2. Содержательная интерпретация факторов соответствует современным представлениям о ресурсах личности волонтера. F1 отражает наличие у добровольца сплоченной группы и чувства коллективной эффективности, F2 — развитые просоциальные черты (эмпатия, коммуникабельность), F3 — внутреннюю мотивацию и идентификацию с ролью волонтера, F4 — установку на общественную значимость и долг помощи. Эти компоненты выступают психологическими ресурсами, повышающими эффективность и устойчивость волонтерской деятельности. Наличие всех четырех ресурсов формирует интегральный волонтерский потенциал личности, однако каждый из них вносит уникальный вклад.

3. Разработанная методика может применяться при отборе, обучении и сопровождении добровольцев. Полученный с ее помощью профиль волонтера по шкалам F1–F4 позволит координаторам программ выявлять сильные и слабые стороны участников: например, низкий F1 укажет на необходимость работы над сплочением команды, невысокий F2 — на целесообразность тренингов общения, а небольшие F3–F4 — на усиление ценностно-мотивационной работы с добровольцами. Кроме того, опросник может использоваться в мониторинговых исследованиях для оценки динамики личностного развития волонтеров под влиянием их участия в проектах, а также в образовательных программах для студентов.

Исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, данные собирались методом онлайн-анкетирования, что могло привести к некоторой смещенности (например, в выборку охотнее включались более мотивированные участники). В будущем целесообразно проводить подтверждающие исследования и в офлайн-формате. Во-вторых, хотя подтверждены основные показатели надежности и конвергентно-дискриминантной валидности, требуется более детальная проверка критериальной валидности методики. В частности, предстоит изучить, как показатели F1–F4 связаны с объективными показателями волонтерской активности: продолжительностью и эффективностью работы, риском эмоционального выгорания и др. Предварительный анализ данных показал, что добровольцы с высокими F1–F4 действительно характеризуются большей удовлетворенностью жизнью и жизнестойкостью и реже подвержены выгоранию, однако эти результаты требуют отдельного рассмотрения.

В перспективе планируется адаптировать методику под разные виды волонтерства и проверить ее инвариантность на более широких выборках (например, среди молодых и «серебряных» волонтеров). Предполагается также сопоставить профили F1–F4 у продолжающих активность волонтеров и у людей, прекративших добровольческую деятельность, чтобы выявить ресурсы, критически важные для долгосрочного удержания в движении. Дальнейшие исследования помогут глубже понять, как социально-психологические условия группы трансформируются во внутренние ресурсы личности добровольца и как можно поддерживать этот процесс.

Список источников

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности. — Хабаровск : Беловский полиграфист, 2008. — 287 с.
2. Азарова Е. С., Яницкий М. С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник Томского государственного университета. — 2008. — № 306. — С. 120–125.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 367 с.

4. Васильева И. В., Чумаков М. В. Эмоциональная составляющая образа волонтерства в представлениях студентов психолого-педагогических направлений // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2023. — № 4. — С. 248–271.
5. Воробьева А. Е., Скипор С. И. Мотивация волонтеров разного возраста, помогающих людям и бездомным животным // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2021а. — Т. 18, № 2. — С. 366–380.
6. Воробьева А. Е., Скипор С. И. Психологические характеристики волонтеров различных направленностей активности // Социальная психология и общество. — 2021б. — Т. 12, № 3. — С. 205–218.
7. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. — М. : Смысл, 2011. — 310 с.
8. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н. [и др.]. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. — 2007. — № 1. — С. 8–32.
9. Настина Е. А. Когда помощь в радость: модераторы взаимосвязи просоциального поведения и удовлетворенности жизнью // Социологический журнал. — 2022. — Т. 28, № 3. — С. 57–71.
10. Расказова Е. И., Леонтьев Д. А. Жизнестойкость и ее диагностика. — М. : Смысл, 2016. — 320 с.
11. Ульянова Е. В. Особенности институционализации волонтерского движения в современном российском обществе // Университетский вестник. — 2019. — № 24 (178). — С. 85–92.
12. Чипурная П. В., Кузнецова Е. А. Особенности ценностно-смысловой сферы добровольцев поисково-спасательных отрядов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. «Психология». — 2021. — Т. 11, № 1. — С. 103–117.
13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. — N. Y. : W. H. Freeman, 1997.
14. Batson C. D. The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1991.
15. Clary E. G., Snyder M. [et al.] Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach // Journal of Personality and Social Psychology. — 1998. — Vol. 74, N 6. — Pp. 1516–1530.
16. Fornell C., Larcker D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error // Journal of Marketing Research. 1981. — Vol. 18, N 1. — Pp. 39–50.
17. Grube J. A., Piliavin J. A. Role identity, organizational experiences, and volunteer performance // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2000. — Vol. 26, N 9. — Pp. 1108–1119.
18. Hu L., Bentler P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling. — 1999. — Vol. 6, N 1. — Pp. 1–55.
19. Van Ingen E., Wilson J. I volunteer, therefore I am? Factors affecting volunteer role identity // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. — 2017. — Vol. 46, N 2. — Pp. 241–260.
20. Thoits P. A. Multiple identities and psychological well-being: A reformulation and test of the social isolation hypothesis // American Sociological Review. — 2012. — Vol. 77, N 1. — Pp. 6–27.
21. Thoits P. A. Identity mobilization theory: Identity dynamics and relational outcomes // Social Psychology Quarterly. — 2021. — Vol. 84, N 1. — Pp. 22–43.

References

1. Azarova E. S. *Psikhologicheskiye determinanty i efekty dobrovolcheskoy deyatel'nosti*. [Psychological determinants and effects of volunteer activity]. Khabarovsk, Belovsky Polygraphist, 2008, 287 p. (In Russian).
2. Azarova E. S., Yanitsky M. S. Psychological determinants of volunteer activity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Tomsk State University]. 2008, iss. 306, pp. 120–125. (In Russian).
3. Andreeva G. M. *Sotsialnaya psikhologiya*. [Social psychology]. Moscow, Aspect Press, 2003, 367 p. (In Russian).
4. Vasilyeva I. V., Chumakov M. V. The emotional component of the image of volunteering in perceptions of students majoring in psychology and pedagogical studies. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya*. [Moscow University Bulletin. Ser. 14, Psychology]. 2023, iss. 4, pp. 248–271. (In Russian).
5. Vorobyeva A. E., Skipor S. I. Motivation of volunteers of different ages helping people and homeless animals. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2021a, vol. 18, iss. 2, pp. 366–380. (In Russian).
6. Vorobyeva A. E., Skipor S. I. Psychological characteristics of volunteers with different activity profiles. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social Psychology and Society]. 2021b, vol. 12, iss. 3, pp. 205–218. (In Russian).
7. Leontiev D. A. *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika*. [Personal Potential: Structure and Diagnostics]. Moscow, Smysl, 2011, 310 p. (In Russian).
8. Leontiev D. A., Mandrikova E. Yu., Osin E. N. et al. An attempt at structural diagnostics of personal potential. *Psikhologicheskaya diagnostika*. [Psychological Diagnostics]. 2007, iss. 1, pp. 8–32. (In Russian).
9. Nastina E. A. When help is a joy: moderators of the relationship between prosocial behavior and life satisfaction. *Sotsiologicheskii zhurnal*. [Sociological Journal]. 2022, vol. 28, iss. 3, pp. 57–71. (In Russian).
10. Raskazova E. I., Leontiev D. A. *Zhiznestaykost i yeye diagnostika*. [Resilience and Its Diagnostics]. Moscow, Smysl, 2016, 320 p. (In Russian).

11. Ulyanova E. V., Features of institutionalization of volunteer movement in modern Russian society. *Universitetskiy vestnik*. [University Bulletin]. 2019, iss. 24 (178), pp. 85–92. (In Russian).
12. Chipurnaya P. V., Kuznetsova E. A. Features of the value-semantic sphere in volunteers of search and rescue teams. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. Psikhologiya*. [Bulletin of St. Petersburg University. Series Psychology]. 2021, vol. 11, iss. 1, pp. 103–117. (In Russian).
13. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. N. Y., W. H. Freeman, 1997.
14. Batson C. D. *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991.
15. Clary E. G., Snyder M. [et al.]. Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998, vol. 74, iss. 6, pp. 1516–1530.
16. Fornell C., Larcker D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*. 1981, vol. 18, iss. 1, pp. 39–50.
17. Grube J. A., Piliavin J. A. Role identity, organizational experiences, and volunteer performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2000, vol. 26, iss. 9, pp. 1108–1119.
18. Hu L., Bentler P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*. 1999, vol. 6, iss. 1, pp. 1–55.
19. Van Ingen E., Wilson J. I volunteer, therefore I am? Factors affecting volunteer role identity. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2017, vol. 46, iss. 2, pp. 241–260.
20. Thoits P. A. Multiple identities and psychological well-being: A reformulation and test of the social isolation hypothesis. *American Sociological Review*. 2012, vol. 77, iss. 1, pp. 6–27.
21. Thoits P. A. Identity mobilization theory: Identity dynamics and relational outcomes. *Social Psychology Quarterly*. 2021, vol. 84, iss. 1, pp. 22–43.

Информация об авторе

Лампаров Сергей Сергеевич — эксперт департамента методологии и проектирования образовательной деятельности Мастерской управления «Сенеж», аспирант второго курса Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Information about the author

Lamparov Sergey Sergeevich — Expert of the Department of Methodology and Design of Educational Activities at the Senezh Management Workshop, PhD Student (2nd year), Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Статья поступила в редакцию 18.11.2025; одобрена после рецензирования 14.01.2026; принята к публикации 15.01.2026.

The article was submitted 18.11.2025; approved after reviewing 14.01.2026; accepted for publication 15.01.2026.

Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@rsu-rzn.ru, e.bogdanova@rsu-rzn.ru
2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать.
3. К рассмотрению принимаются только ранее не публиковавшиеся научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*, а также научные обзоры и рецензии, статьи, посвященные важным в жизни сообщества ученых-педагогов и психологов событиям.
4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu-rzn.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.
5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.
6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*. Редакция сообщает о нулевой толерантности к плагиату.
7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.
8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентами статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.
9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.
10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).
11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.
12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.
13. Авторам бесплатно высылаются электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желаящие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).
14. Авторские гонорары не выплачиваются.
15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал. Данные для цитирования размещаются на титульной странице статьи.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из указания типа публикуемых материалов (научная статья, обзор, рецензия), индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор (Классификатор УДК), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников, затекстовых сведений об авторе(ах).

2. На первом листе приводятся указание типа статьи, УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, тип статьи, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 250–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем наименований в списке ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — от 30 до 40 тыс. знаков, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках.

9. Статья должна быть четко структурирована. Структура статьи оформляется по **IMRaD** (модель, учитывающая критерии академической грамотности и включающая в себя определенные структурно-содержательные элементы) и включает следующие разделы:

1) **Введение (Introduction)**. Дается обзор темы исследования (степень изученности), формулируются цель, задачи, исследовательский вопрос или гипотеза, излагается значение и обоснование исследования;

2) **Материалы и методы (Materials and Methods)**. Описываются теоретические и эмпирические методы исследования;

3) **Результаты (Results)**. В ясной и краткой форме излагаются данные (можно в таблице, рисунке), полученные в ходе исследования;

4) **Обсуждение (Discussion)**. Интерпретируются полученные результаты, соотносятся с исследовательским вопросом или гипотезой исследования и рассматриваются в контексте существующих знаний, дается анализ полученных результатов, обсуждаются их последствия, рассматриваются ограничения и недостатки исследования;

5) **Выводы и перспективы исследования**. Закрепляются основные выводы, которые характеризуются самостоятельностью и новизной. Называются перспективы исследования;

6) В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например (**Иванов, 2019**), а при цитировании обязательно указывается страница/ы цитаты, например (**Иванов, 2019, с. 7–8**). Если авторов несколько, то указываются первые три, а потом ставится «[и др.]» (**Сидоров, Москвин, Иванов [и др.], 2024, с. 45**). Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

10. Заимствования без ссылок запрещаются.

11. Ссылки на Википедию не допускаются.

12. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *режим доступа* (URL : <http://vestospu.ru/archive/2024/articles/52/content4.html>) и *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

13. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1).*

14. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется раздельно) и название.

15. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов, пустые графы/клетки, повторения единиц измерения в каждой клетке/строке (например, % указываются в «шапке» таблицы)*

16. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1.* Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

17. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание.*

18. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере. Все рисунки (схемы, графики, диаграммы) присылаются отдельным файлом (общим), допускающим возможность технического редактирования.

19. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

20. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

21. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

22. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

23. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

24. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

25. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

26. В списке источников рекомендуется привести *не менее* 18 наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов. Рекомендуется ссылаться на статьи, опубликованные в журналах, включенных в Ядро РИНЦ и Белый список.

27. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 20 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

28. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

29. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

30. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина);

информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

31. Соавторы статей могут заявить разделение авторского вклада по системе CRediT (таксономия ролей участников): CRediT — Таксономия ролей участников.

Концептуализация — формулировка идеи и целей исследования.

Составление методологии — разработка методологии или отдельных методов.

Создание программного обеспечения — создание и проектирование алгоритмов компьютерных программ, программного обеспечения.

Проверка — проверка результатов исследования или его части.

Формальный анализ — применение статистических, математических, вычислительных методов.

Проведение исследования — проведение экспериментов и сбор информации.

Предоставление ресурсов — предоставление материалов, ресурсов, лабораторных образцов для проведения исследования.

Курирование метаданными — реализация управленческой деятельности по обеспечению метаданных.

Написание оригинального черновика — подготовка, создание и презентация начальной версии исследования.

Написание замечаний и редактирование — критический обзор начальной версии исследования, написание комментариев и редактирование.

Создание визуализации — создание визуальной части и презентация исследования.

Руководство — осуществление контроля за проведением исследовательской деятельности.

Администрирование — координация и планирование исследования.

Финансирование — привлечение денежной поддержки работы.

32. Авторы обязаны заявить о **конфликте интересов**, который возникает, когда автор, рецензент или редактор имеют финансовые или личные отношения, а также идеологические убеждения, препятствующие беспристрастному восприятию, рецензированию, принятию решения о публикации результатов исследования. Информация о конфликте интересов должна быть раскрыта в конце статьи под заголовком «Конфликт интересов». Авторы несут ответственность за раскрытие всех финансовых или личных отношений, способных оказать влияние на их работу.

33. Если работа выполнена в рамках финансируемого научного исследования, то информация о нем помещается в раздел «Благодарности». Также в этот раздел помещается выражение признательности тем, кто не внес авторского вклада, но так или иначе способствовал проведению и публикации исследования.

34. В методах исследования должно быть задекларировано любое обращение к возможностям искусственного интеллекта (ИИ), которое должно быть обусловлено исследовательскими или техническими задачами и являться вспомогательным инструментом.

35. Авторы статей несут ответственность за содержание предоставляемого материала, отсутствие в нем признаков экстремизма, терроризма, нецензурной лексики. Не допускается транслирование идей, противоречащих традиционным российским ценностям. При упоминании организаций, объединений и лиц, признанных иностранными агентами (реестр иностранных агентов размещен на сайте Министерства юстиции РФ), необходимо давать ссылку: **Признана экстремистской организацией и запрещена в РФ; *ФИО признан в РФ иностранным агентом.*

Порядок рецензирования статей

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, оформленные в строгом соответствии с необходимыми требованиями, подлежат обязательному двойному слепому рецензированию (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи — рецензентов).

2. К проведению рецензирования привлекаются члены редакционной коллегии журнала, а также сторонние ученые и специалисты, обладающие профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению в соответствии с тематикой рукописи. Рецензентами не могут быть соавторы статьи и сотрудники подразделений, в которых выполнена данная работа.

3. Рецензентом оцениваются соответствие статьи научному профилю журнала, соответствие содержания статьи ее названию, полнота отражения содержания статьи в аннотации, точность выбора ключевых слов, актуальность, значимость обсуждаемой проблемы, новизна (оригинальность) постановки проблемы и полученных автором результатов, структурированность статьи, литературный обзор по проблеме, грамотность процедуры исследования: определения выборки, подбора эмпирических и статистических методов, полнота и корректность интерпретации результатов, обоснованность сделанных на их основе выводов, возможность практического использования представленных данных/выводов, грамотность (орфографическая, пунктуационная, грамматическая, стилистическая) текста статьи, наличие и правильность оформления таблиц и рисунков, ссылок в тексте и списка литературы. Фактически рецензенты оценивают качество как самого исследования, так и его описание.

4. Рецензент не позднее, чем в трехнедельный срок после получения рукописи статьи, представляет в редакционную коллегию рецензию, в которой обосновывает одно из следующих решений: рекомендовать статью к публикации в настоящем виде; рекомендовать статью к публикации после исправления отмеченных рецензентом недостатков; направить статью на дополнительное рецензирование другим специалистом; отказать автору в публикации статьи в журнале по тем или иным причинам.

5. Рецензент обязан соблюдать конфиденциальность при работе с представленными материалами оригинального исследования.

6. Редакция рекомендует рецензенту при анализе рукописей соблюдать конфиденциальность и придерживаться рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee on Publication Ethics), руководству по этике научных публикаций (Publishing Ethics Resource Kit) издательства Elsevier и, в частности, Кодексу этики научных публикаций, разработанному и утвержденному Комитетом по этике научных публикаций (www.publicet.org/code).

7. Через месяц после регистрации статьи редакция сообщает авторам о результатах рецензирования и о плане публикации статьи.

8. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, редакция журнала направляет автору текст рецензии с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) опровергнуть. Доработка статьи не должна занимать более 3 недель.

9. Доработанная и исправленная автором с учетом замечаний рецензента статья направляется на повторное рассмотрение тому же или другому рецензенту либо на обсуждение в редакционную коллегию. При несогласии с мнением рецензента автор статьи имеет право предоставить аргументированный ответ в редакцию журнала с просьбой направить статью на повторное рецензирование другому рецензенту.

10. В случае отказа автора от доработки материалов он должен уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи.

Если автор не возвращает доработанный вариант статьи по истечении 3 недель со дня отправки ему рецензии, редакция снимает ее с учета и направляет автору соответствующее уведомление.

11. В случае принятия редколлегией решения об отказе в публикации рукописи в соответствии с рекомендацией рецензентов автору направляется отрицательное экспертное заключение с обоснованием отказа, и эта статья к повторному рассмотрению не принимается.

12. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.

13. В случае принятия редколлегией журнала решения о допуске статьи к публикации редакция информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

14. Срок рассмотрения материалов рукописей составляет не более 3 месяцев со дня их поступления в редакцию. В случае выхода тематических номеров этот срок может быть продлен.

Оригиналы рецензий хранятся в редакции журнала в течение 5 лет со дня публикации, а их копии направляются в Министерство образования и науки РФ при поступлении соответствующего запроса.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2026

№ 1 (77)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Богданова Елена Святославовна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *В. А. Рогатин*

Дата выхода в свет 19.03.2026. Цена свободная.
Заказ № 192. Гарнитура Times New Roman, Calibri.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 21,85. Уч.-изд. л. 18,7. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а