

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

№ 2 (74)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2025

## 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*); **И. В. Гайдамашко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Г. М. Аванесян**, доктор психологических наук, профессор (Армения); **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор (Беларусь); **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Е. С. Богданова**, доктор педагогических наук, доцент (*главный редактор*); **А. К. Белоусова**, доктор психологических наук, профессор; **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **И. А. Дони́на**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, профессор; **Т. Г. Мухина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **С. Н. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **О. Г. Тимченко**, кандидат педагогических наук, доцент; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Харченко**, доктор психологических наук, доцент (Украина); **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», 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

**Казаренков В. И.**

Выдающемуся ученому, автору психологических бестселлеров  
Виктору Павловичу Шейнову — 85 лет! ..... 7

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**Гошин М. Е., Майер А. А.**

Роль этнокультурных традиций в построении единого воспитательного  
пространства с участием семьи и школы ..... 13

**Евграфова Ю. А., Гошин М. Е.**

Результаты анализа педагогической и научно-методической литературы  
в области семейведения, этики и психологии семейной жизни ..... 27

**Сазонов В. Ф., Ладохина И. Ю.**

Комплексное психологическое моделирование коммуникации  
телефонных мошенников ..... 40

**Терещенкова В. В., Глазунова И. Н.**

Взгляды А. С. Макаренко на трудовое и культурное воспитания  
в аспекте задач современной семейной педагогики ..... 50

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Егорова Г. И., Лашкова Л. Л., Нурғалиева В. Ю.**

Развитие субъектной позиции будущего учителя  
средствами когнитивного диалога ..... 60

**Минина И. Н.**

Психологические факторы удовлетворенности студентов  
образовательным процессом в региональном вузе ..... 71

**Орешников К. Н., Сергеева О. А., Поляков А. И.**

Влияние интеллектуальных обучающих систем на основе  
искусственного интеллекта на когнитивное, эмоциональное развитие  
обучаемых в образовательном процессе ..... 80

**Самсоненко Л. С.**

Особенности медиативной компетентности будущих педагогов-психологов  
на разных этапах обучения в вузе ..... 92

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

**Барканова О. В.**

Использование психологических защит студентами  
физико-математического профиля с выраженными чертами  
«Темной триады» ..... 104

<b>Сорокоумова Е. А., Курносова М. Г., Князев И. Ю.</b> Зависимость от социальных сетей у взрослых людей с различными типами привязанности .....	114
--	-----

<b>Стреленко А. А.</b> Социально-перцептивная детерминация материнско-детского взаимодействия как ресурс жизнеспособности приемных матерей .....	125
--	-----

## **ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<b>Киселёва Р. Н.</b> Установки студенческой молодежи в отношении разводов .....	137
---	-----

<b>Шарапов Н. А.</b> Психологическая готовность субъектов труда к информационной деятельности .....	149
---	-----

## **АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

<b>Колосова Т. А., Гончарова В. А.</b> Особенности дивергентного мышления у младших школьников с нарушенным и нормативным развитием .....	160
---	-----

<b>Моругина В. В.</b> Диагностика лексического строя речи обучающегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	169
---	-----

<b>Родин Ю. И., Новикова Т. Н.</b> Оказание логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи .....	176
--	-----

<b>Иформация для авторов</b> .....	189
------------------------------------	-----

## TABLE OF CONTENTS

### ANNIVERSARY

#### **Kazarenkov V. I.**

Viktor Sheinov, the outstanding scientist and author of psychological bestsellers,  
is 85 years old! ..... 7

### THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

#### **Goshin M. E., Mayer A. A.**

Ethnic and cultural traditions in shaping an integrated educational space  
with participation of family and school..... 13

#### **Evgrafova Yu. A., Goshin M. E.**

Analysis of pedagogical and methodological literature in family studies,  
ethics and psychology of family life ..... 27

#### **Sazonov V. F., Ladokhina I. Yu.**

Complex psychological modeling of communication  
of telephone fraudsters ..... 40

#### **Tereshchenkova V. V., Glazunova I. N.**

A. S. Makarenko's views on labor and cultural education  
in the aspect of the tasks of modern family pedagogy ..... 50

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

#### **Egorova G. I., Lashkova L. L., Nurgalieva V. Yu.**

Development of subject capabilities in future teachers  
through cognitive dialog..... 60

#### **Minina I. N.**

Psychological factors of students' satisfaction with the educational process  
in regional higher education institutions ..... 71

#### **Oreshnikov K. N., Sergeeva O. A., Polyakov A. I.**

Impact of AI learning systems on cognitive and emotional development of learners  
in educational process..... 80

#### **Samsonenko L. S.**

Features of mediative competence in future education psychologists  
at different stages of university training..... 92

### RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

#### **Barkanova O. V.**

Use of psychological defenses in physics and mathematics students  
with pronounced traits of the "dark triad" ..... 104

**Sorokoumova E. A., Kurnosova M. G., Knyazev I. Yu.**  
Dependence on social networks in adults with various attachment types ..... 114

**Strelenko A. A.**  
Social and perceptual determination of mother-child interaction  
as a resource for foster mothers' viability ..... 125

#### **INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK**

**Kiseleva R. N.**  
Higher school students' attitudes towards divorce ..... 137

**Sharapov N. A.**  
Psychological readiness of workers for information activity ..... 149

#### **RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**Kolosova T. A., Goncharova V. A.**  
Divergent thinking in primary schoolchildren with impaired  
and regular development ..... 160

**Morugina V. V.**  
Diagnostics of lexical aspects of speech in primary school students  
with intellectual disabilities ..... 169

**Rodin Yu. I., Novikova T. N.**  
Speech therapy for children with severe disorders in speech ..... 176

**Information for authors** ..... 189



## К юбилею ученого

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 7–12.  
*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2025, no. 2 (74), pp. 7–12.

Научная статья  
УДК 159(092)  
DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.001

### Выдающемуся ученому, автору психологических бестселлеров Виктору Павловичу Шейнову — 85 лет!

**Казаренков Вячеслав Ильич**

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы  
vicprof2003@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена 85-летию неугомого исследователя — профессора Шейнова Виктора Павловича, академика Международной академии информационных технологий, доктора социологических наук, кандидата физико-математических наук. Юбиляр приобрел широкую известность благодаря проведенным им фундаментальным исследованиям, являясь автором более 400 научных статей и 21 монографии — по конфликтологии, психологии, социологии. Общий тираж 40 написанных им книг по практической психологии — 950 000 экземпляров, издательства АСТ и «Питер» представляют В. П. Шейнова как «одного из самых читаемых психологов».

**Ключевые слова:** В. П. Шейнов, монографии, книги, статьи, методики исследования, конфликтология, психология, социология, математика.

**Для цитирования:** Казаренков В. И. Выдающемуся ученому, автору психологических бестселлеров Виктору Павловичу Шейнову — 85 лет! // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 7–12. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.001.

Original article

### Viktor Sheinov, the outstanding scientist and author of psychological bestsellers, is 85 years old!

**Vyacheslav Ilyich Kazarenkov**

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba  
E-mail

**Abstract.** The article is devoted to the 85th anniversary of the indefatigable researcher Professor Victor Pavlovich Sheinov, Academician of the International Academy of Information Technologies, Doctor of social sciences, Candidate of physics and mathematics. The scholar has gained wide popularity due to his fundamental research. He has also authored over 400 scientific articles and 21 monographs on conflictology, psychology, and social science. The total print of his 40 books on practical psychology counts 950,000 copies. The publishing houses AST and “Peter” recognize V. P. Sheinov as “one of the most popular writers on practical psychology.”

**Keywords:** V. P. Sheinov, monographs, books, articles, research methods, conflictology, psychology, sociology, mathematics.

*For citation:* Kazarenkov V. I. Viktor Sheinov, the outstanding scientist and author of psychological bestsellers, is 85 years old! // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 7–12. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.001.

3 мая 2025 года исполняется 85 лет Виктору Павловичу Шейнову. Юбиларом получены фундаментальные научные результаты в области конфликтологии, социологии, психологии. Особенность его подхода к исследованиям состоит в том, чтобы каждый значимый их этап сопровождать монографией и научно-практическими книгами, посвященными применению полученных им результатов исследований в жизненных ситуациях (Знаков, Почебут, Лосик, 2020).

**Вклад В. П. Шейнова в науку о конфликтах.** На защите докторской диссертации будущему профессору по управлению конфликтами академик Евгений Михайлович Бабосов сказал: «Диссертантом впервые со времен Маркса предложены новые формулы конфликтов. Формулы Маркса позволяют вскрывать экономические причины конфликтов, а формулы Шейнова выявляют их психологические причины и подсказывают способы оптимального разрешения конфликтов». Поэтому неслучайно монография «Управление конфликтами» (Шейнов, 2019а) вышла в серии «Мастера психологии» издательства «Питер». В 2024 году ее четвертое переиздание выпустило издательство «АСТ».

Такой неослабевающий со временем интерес к проведенному юбиларом фундаментальному исследованию конфликтов свидетельствует о глубине полученных им результатов.

Предложенные В. П. Шейновым формулы конфликтов действительно имеют большое теоретическое значение. Однако нельзя не подчеркнуть и их практическую ценность. В ряде книг для широкой аудитории юбилар разобрал сотни конфликтов, показав, как по его формулам находятся первопричины конфликтов и способы их разрешения. Это было как в его первых книгах — «Как управлять другими. Как управлять собой» (Шейнов, 1997) и «Конфликты в нашей жизни и их разрешение» (Шейнов, 1996), вторая часть которой называется «200 конфликтов из нашей жизни», — так и в более поздних: «Поссорься со мной, если сможешь. Психология бесконфликтного общения» (Шейнов, 2016а) и в изданиях последних лет: «Как утрясти любой конфликт и обратить его себе на пользу» (Шейнов, 2024а), «Ссоры. Секреты успешного разрешения конфликтов» (Шейнов, 2024б), «Как управлять собой» (Шейнов, 2024в).

**Вклад В. П. Шейнова в теорию и практику психологического воздействия.** Фундаментальные научные результаты получены юбиларом и в психологии. Им основательно изучены психологическое влияние, психология манипулирования, макиавеллизм личности, убеждающие воздействия, психология ассертивности.

До исследований В. П. Шейнова не было общей модели, отражающей такое ключевое понятие, как «психологическое влияние». Юбилар разработал такую модель и доказал, что все известные на тот момент виды психологических воздействий служат конкретными реализациями предложенной модели. Его монография «Психологическое влияние» 6 раз переиздана в России, Беларуси и Германии (на английском языке).

Результаты изучения психологического влияния изложены в монографии юбилара «Психология лидерства, влияния, власти» (Шейнов, 2008).

Виктор Павлович открыл новый вид психологического влияния – «скрытое управление». Его монография «Скрытое управление человеком» (Шейнов, 2011а) издана 27 раз, что свидетельствует о теоретической и практической значимости сделанного ее автором открытия.

Практической реализации идеи скрытого управления посвящены книги «Неотразимый комплимент. Безотказные приемы влияния» (Шейнов, 2016б), «Тайны поведения человека. Трансактный анализ — просто, понятно, интересно» (Шейнов, 2017б), «Сила влияния: воздействия явные и скрытые» (Шейнов, 2018), «Юмор как способ влияния» (Шейнов, 2016в), «Психотехнологии влияния» (Шейнов, 2005), «Искусство управлять людьми» (Шейнов, 2007).

**Разработка В. П. Шейновым техники защиты от манипуляций.** Совершенствование Виктором Павловичем техники скрытого управления привело его к пониманию того, что манипулирование — эгоистическая разновидность скрытого управления.

Распространенность в обществе и житейскую опасность манипуляций юбилар продемонстрировал в монографии «Психология манипулирования» (Шейнов, 2011б), которая выдержала 4 издания.

Проведенные теоретические исследования помогли Виктору Павловичу разработать систему защиты от манипулирования и тест (Шейнов, 2011б), позволяющий определить, насколько человек не защищен от манипулирования. Практическая значимость разработок подтверждается, в частности, тем, что включающая эти результаты книга «Манипулирование и защита от манипуляций» (Шейнов, 2014б) выдержала 13 изданий.

Монографии юбиляра «Манипулирование сознанием» (Шейнов, 2010а) и «Макиавеллизм личности» (Шейнов, 2012б) представили типичный портрет макиавеллиста.

**Разработка юбиларом приемов убеждения.** Умение убеждать занимает важное место среди видов психологического влияния. Монографию «Убеждающие воздействия» (Шейнов, 2010б) юбиляр посвятил разработке модели убеждающих воздействий, которая способствует пониманию сущности процесса убеждения и включает наиболее полный перечень действенных убеждающих приемов. Практическому применению этих приемов способствовали книги «Искусство убеждать» (Шейнов, 2006), «Риторика» (Шейнов, 2000), «Как убедить, когда вас не слышат» (Шейнов, 2019б).

**Исследование ассертивности.** Значительный вклад В. П. Шейнов внес в изучение ассертивности — способности человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не ущемляя прав окружающих. Этому посвящены 15 статей юбиляра и его монография «Психология ассертивного поведения» (Шейнов, 2019-в). В данной книге изучены проявления ассертивности в различных сферах жизнедеятельности, в командной работе и при реализации лидерских качеств. В. П. Шейновым разработан (теперь часто используемый) тест ассертивности (Шейнов, 2014).

С целью помочь всем желающим выработать ассертивные качества исследователем написана книга «Говорить нет, не испытывая чувства вины» (Шейнов, 2019г).

**Сфера научных интересов В. П. Шейнова.** Это различные разделы конфликтологии, психологии, социологии. Об актуальности проведенных юбиляром научных исследований свидетельствует высокая цитируемость публикуемых им статей: подтверждением этому служит его индекс Хирша, равный 36. РИНЦ показывает более 2150 цитирований монографий и статей профессора Шейнова В. П.

**Тренинги профессора В. П. Шейнова.** Свои наработки ученый старается довести до возможно большего числа тех, кому они могут быть полезны. Практическую ценность полученных В. П. Шейновым результатов исследований оценили участники более 300 тренингов управленческого персонала, проведенных Виктором Павловичем на предприятиях Беларуси, России, Латвии, Украины, Болгарии, Словакии, Чехии. На его сайте <sup>1</sup> приведены названия 60 крупнейших в своей отрасли предприятий, персонал которых он обучал на тренингах. Юбиляр гордится тем, что не рекламировал свои тренинги, за него это делали специалисты по работе с персоналом и те люди, кому он помог разрешить их производственные и межличностные конфликты.

Успеху тренингов способствовала разработка профессором В. П. Шейновым оригинальной «технологии активного группового обучения». Данная технология включала интерактивную работу в командах, деловые и сюжетно-ролевые игры, видеотренинг. В таком режиме группы с интересом занимались по 3–4 дня с утра до вечера, не чувствуя усталости. В анонимных анкетах участники тренингов высоко оценивали форму и эффективность занятий. В результате сотрудничество со многими предприятиями продолжалось длительное время (например, с компанией «Алмазы России — Саха» — 7 лет, с Новороссийским морским торговым портом — 5 лет).

Свои исследования юбиляр посвящает наиболее актуальным в настоящий момент проблемам. В частности, для Новороссийского порта он разработал тесты для приема на работу докеров. Их использование помогло в 5,5 раза снизить травматизм докеров, которые были приняты на работу. Затем данные тесты стали применять и в Архангельском морском торговом порту.

Найденными полезными решениями профессор охотно делится с читателями своих книг. Так появились его книги «Где найти недостающее время и нестандартные решения. Все успеть и преуспеть» (Шейнов, 2017-а), «Как убедить, когда вас не слышат» (Шейнов, 2019-б), «Говорить 'нет', не испытывая чувства вины» (Шейнов, 2019-г), «Манипулирование и защита от манипуляций» (Шейнов, 2014-б), «Тайны поведения человека: трансактный анализ» (Шейнов, 2017-б) и др.

**Вклад юбиляра в изучение цифровизации и в психометрику.** Разработанные В. П. Шейновым опросники активно используются учеными России и Беларуси.

<sup>1</sup> Виктор Павлович Шейнов : сайт. URL : [www.sheinov.com](http://www.sheinov.com).

Виктор Павлович перепроверил наиболее часто используемые опросники и сократил количество заданий в большинстве из них. В результате профессором представлены для практического использования 11 модернизированных и осовремененных опросников: незащищенности от манипуляций, самоуважения; ассертивности, макиавеллизма, самоконтроля в общении, прокрастинации; коммуникативных умений для подростков и взрослых, застенчивости; самооценки подростков и взрослых, незащищенности от кибербуллинга, импульсивности.

**Научные контакты В. П. Шейнова.** В ряде ведущих российских и белорусских психологических журналов юбиляр входит в состав редколлегий и редакционных советов, является рецензентом и активным автором многих из них.

Коллеги представляют Виктора Павловича как «самого бесконфликтного конфликтолога», доброжелательного в общении. Он трудоголик с высочайшей требовательностью (начиная с себя). Отмечают его несомненный талант исследователя и автора фундаментальных монографий и психологических бестселлеров, широкие познания, оригинальность идей, смелость и креативность мышления.

Российские и белорусские психологи высоко оценивают выдающиеся научные достижения юбиляра, своими трудами заслужившего уважение учеников и коллег.

**Автор статьи сердечно поздравляет глубокоуважаемого Виктора Павловича с достойным юбилеем! Пожелаем ему крепкого здоровья, жизнелюбия, неиссякаемой энергии и многих творческих лет на пользу читателям его будущих статей и книг!**

#### Список источников

1. Знаков В. В., Почебут Л. Г., Лосик Г. В. Выдающемуся ученому, психологу Виктору Павловичу Шейнову — 80 лет! (Мировая наука в лицах) // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2020. — № 2. — С. 348–356.
2. Известному ученому, психологу, автору книг Виктору Павловичу Шейнову — 80! // Российский психологический журнал. — 2020. — № 2. — С. 82–83.
3. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. — Мн. : Амалфея, 1996. — 288 с.
4. Шейнов В. П. Как управлять другими. Как управлять собой. — 2-е изд., доп. — Мн. : Амалфея, 1997. — 368 с.
5. Шейнов В. П. Риторика. — Мн. : Амалфея, 2000. — 592 с.
6. Шейнов В. П. Психотехнологии влияния. — М. ; Мн. : АСТ : Харвест, 2005. — 448 с.
7. Шейнов В. П. Искусство убеждать: технология скрытого управления людьми. — 10-е изд. — Мн. : Харвест, 2006. — 464 с.
8. Шейнов В. П. Искусство управлять людьми. — М. ; Мн. : АСТ : Харвест, 2007. — 512 с.
9. Шейнов В. П. Психология лидерства, влияния, власти. — Мн. : Харвест, 2008. — 656 с.
10. Шейнов В. П. Манипулирование сознанием. — Мн. : Харвест, 2010а. — 768 с.
11. Шейнов В. П. Убеждающие воздействия. — Мн. : Харвест, 2010б. — 368 с.
12. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком. — 27-е изд. — М. ; Мн. : АСТ : Харвест, 2011а. — 816 с.
13. Шейнов В. П. Психология манипулирования. — 4-е изд. — М. ; Мн. : АСТ : Харвест, 2011б. — 704 с.
14. Шейнов В. П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. — 2012а. — № 4. — С. 147–154.
15. Шейнов В. П. Макиавеллизм личности: кто умело манипулирует людьми. — Мн. : Харвест, 2012б. — 416 с.
16. Шейнов В. П. Психологическое влияние. — 6-е изд. — М. : АСТ, 2013. — 800 с.
17. Шейнов В. П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. — 2014а. — № 2. — С. 107–116.
18. Шейнов В. П. Манипулирование и защита от манипуляций. — 17-е изд. — СПб. : Питер, 2014б. — 304 с.
19. Шейнов В. Поссорься со мной, если сможешь. Психология бесконфликтного общения. — СПб. : Питер, 2016а. — 224 с. — (Сам себе психолог).
20. Шейнов В. Неотразимый комплимент. Безотказные приемы влияния. — СПб. : Питер, 2016б. — 240 с. — (Сам себе психолог).
21. Шейнов В. Юмор как способ влияния. — СПб. : Питер, 2016в. — 208 с. — (Сам себе психолог).
22. Шейнов В. Как воздействовать на влиятельных людей. Ум против силы. — СПб. : Питер, 2016г. — 240 с. — (Сам себе психолог).
23. Шейнов В. Где найти недостающее время и нестандартные решения. Все успеть и преуспеть. — СПб. : Питер, 2017а. — 288 с. — (Сам себе психолог).

24. Шейнов В. Тайны поведения человека. Трансактный анализ — просто, понятно, интересно. — М. : АСТ, 2017-б. — 28 с.
25. Шейнов В. Сила влияния: воздействия явные и скрытые. — СПб. : Питер, 2018. — 272 с. — (Сам себе психолог).
26. Шейнов В. П. Управление конфликтами. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2019а. — 576 с. — (Сам себе психолог).
27. Шейнов Виктор. Как убедить, когда вас не слышат. — СПб. : Питер, 2019б. — 352 с. — (Сам себе психолог).
28. Шейнов В. П. Психология ассертивного поведения. — Саарбрюккен : ЛАП, 2019в. — 564 с.
29. Шейнов Виктор. Говорить нет, не испытывая чувства вины. — СПб. : Питер, 2019г. — 256 с. — (Сам себе психолог).
30. Шейнов В. Как утрясти любой конфликт и обратить его себе на пользу. — СПб. : Питер, 2024а. — 256 с.
31. Шейнов В. Ссоры. Секреты успешного разрешения конфликтов. — СПб. : Питер, 2024б. — 256 с.
32. Шейнов В. Как управлять собой. — СПб. : Питер, 2024в. — 384 с.

### References

1. Znakov V. V., Pochebut L. G., Losik G. V. The outstanding scientist, psychologist Viktor Pavlovich Sheynov is 80 years old! (World science in persons). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. "Psikhologiya i pedagogika"*. [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series "Psychology and Pedagogy"]. 2020, iss. 2, pp. 348–356. (In Russian).
2. The famous scientist, psychologist, author of books Viktor Pavlovich Sheynov is 80! *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal*. [Russian Psychological Journal]. 2020, iss. 2, pp. 82–83. (In Russian).
3. Sheinov V. P. *Konflikty v nashey zhizni i ikh razresheniye*. [Conflicts in our lives and their resolution]. Minsk, Amalfeya, 1996, 288 p. (In Russian).
4. Sheinov V. P. *Kak upravlyat drugimi. Kak upravlyat soboy*. [How to manage others. How to manage yourself]. Minsk, Amalfeya, 1997, 368 p. (In Russian).
5. Sheinov V. P. *Ritorika*. [Rhetoric]. Minsk, Amalfeya, 2000, 592 p.
6. Sheinov V. P. *Psikhotekhnologii vliyaniya*. [Psychotechnologies of influence]. Moscow, Minsk, AST: Harvest, 2005, 448 p. (In Russian).
7. Sheinov V. P. *Iskusstvo ubezhdad: tekhnologiya skrytogo upravleniya lyudmi*. [The art of persuasion: technology of management of people]. Minsk, Harvest, 2006, 464 p. (In Russian).
8. Sheinov V. P. *Iskusstvo upravlyat lyudmi*. [The art of managing people]. Moscow, Minsk, AST, Harvest, 2007, 512 p. (In Russian).
9. Sheinov V. P. *Psikhologiya liderstva, vliyaniya, vlasti*. [Psychology of leadership, influence, power]. Minsk, Harvest, 2008, 656 p. (In Russian).
10. Sheinov V. P. *Manipulirovaniye soznaniyem*. [Manipulation of consciousness]. Minsk, Harvest, 2010a, 768 p. (In Russian).
11. Sheinov V. P. *Ubezhdayushchiye vozdeystviya*. [Persuasive influence]. Minsk, Harvest, 2010b, 368 p. (In Russian).
12. Sheinov V. P. *Skrytoye upravleniye chelovekom*. [Secret control over persons]. Moscow, Minsk, AST, Harvest, 2011a, 816 p. (In Russian).
13. Sheinov V. P. *Psikhologiya manipulirovaniya*. [Psychology of manipulation]. Moscow, Minsk, AST, Harvest, 2011b, 704 p. (In Russian).
14. Sheinov V. P. Development of a questionnaire for assessing the degree of an individual's vulnerability to manipulative influences. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 2012a, iss. 4, pp. 147–154. (In Russian).
15. Sheinov V. P. *Makiavellizm lichnosti: kto umelo manipuliruyet lyudmi*. [Machiavellianism of personality: who skillfully manipulates people]. Minsk, Harvest, 2012b, 416 p. (In Russian).
16. Sheinov V. P. *Psikhologicheskoye vliyaniye*. [Psychological influence]. Moscow, AST, 2013, 800 p. (In Russian).
17. Sheinov V. P. Development of an assertiveness test that meets the requirements of reliability and validity. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 2014a, iss. 2, pp. 107–116. (In Russian).
18. Sheinov V. P. *Manipulirovaniye i zashchita ot manipulyatsiy*. [Manipulation and protection from manipulations]. St. Petersburg, Piter, 2014b, 304 p. (In Russian).
19. Sheinov V. *Possorsya so mnoy, yesli smozhesh. Psikhologiya beskonfliktного obshcheniya*. [Quarrel with me if you can. Psychology of conflict-free communication]. St. Petersburg, Piter, 2016a, 224 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).
20. Sheinov V. *Neotrazimyy kompliment. Bezotkaznyye priyemy vliyaniya*. [An irresistible compliment. Effective methods of influence]. St. Petersburg, Piter, 2016b, 240 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).

21. Sheinov V. *Yumor kak sposob vliyaniya*. [Humor as a way of influence]. St. Petersburg, Piter, 2016v, 208 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).
22. Sheinov V. *Kak vozdeystvovat na vliyatelnykh lyudey. Um protiv sily*. [How to influence influential people. Mind versus force]. St. Petersburg, Piter, 2016g, 240 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).
23. Sheinov V. *Gde nayti nedostayushcheye vremya i nestandartnyye resheniya. Vse uspet i preuspet*. [How you can find time and non-standard solutions. Do everything and succeed]. St. Petersburg, Piter, 2017a, 288 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).
24. Sheinov V. *Tayny povedeniya cheloveka. Transaktnyy analiz — prosto, ponyatno, interesno* [Secrets of human behavior. Transactional analysis — simple, clear, interesting]. Moscow, AST, 2017b, 28 p. (In Russian).
25. Sheinov V. *Sila vliyaniya: vozdeystviya yavnyye i skrytyye*. [The power of influence: obvious and hidden impacts]. St. Petersburg, Piter, 2018, 272 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).
26. Sheinov V. P. *Upravleniye konfliktami*. [Conflict management]. St. Petersburg, Piter, 2019a, 576 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).
27. Sheinov Victor. *Kak ubedit, kogda vas ne slyshat*. [How to persuade those who won't listen]. St. Petersburg, Piter, 2019b, 352 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).
28. Sheinov V. P. *Psikhologiya assertivnogo povedeniya*. [Psychology of assertive behavior]. Saarbrücken, LAP, 2019v, 564 p. (In Russian).
29. Sheinov Victor. *Govorit net, ne ispytyvaya chuvstva viny*. [How to say “no” without feeling guilty]. St. Petersburg, Piter, 2019g, 256 p. (Self-treatment psychology). (In Russian).
30. Sheinov V. *Kak utryasti lyuboy konflikt i obratit yego sebe na polzu*. [How you can settle a conflict and turn it to your benefit]. St. Petersburg, Piter, 2024a, 256 p. (In Russian).
31. Sheinov V. *Ssory. Sekrety uspehnogo razresheniya konfliktov*. [Quarrels. Secrets of successful conflict resolution]. St. Petersburg, Piter, 2024b, 256 p. (In Russian).
32. Sheinov V. *Kak upravlyat soboy*. [How to manage yourself]. St. Petersburg, Piter, 2024v, 384 p. (In Russian).

#### *Информация об авторе*

**Казаренков Вячеслав Ильич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

#### *Information about the author*

**Kazarenkov Vyacheslav Ilyich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of psychology and pedagogy, Faculty of philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba.

Статья поступила в редакцию 05.12.2024; одобрена после рецензирования 10.02.2025; принята к публикации 15.03.2025.

The article was submitted 05.12.2024; approved after reviewing 10.02.2025; accepted for publication 15.03.2025.



## Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 13–26.  
*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2025, no. 2 (74), pp. 13–26.

Научная статья  
УДК 37.018.26  
DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.002

### Роль этнокультурных традиций в построении единого воспитательного пространства с участием семьи и школы

**Гошин Михаил Евгеньевич**

Федеральный научный центр гигиены имени Ф. Ф. Эрисмана  
Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей  
и благополучия человека  
г. Мытищи Московской области, Россия  
Институт изучения детства, семьи и воспитания  
Москва, Россия  
m.goshin@mail.ru

**Майер Алексей Александрович**

Государственный гуманитарно-технологический университет  
Орехово-Зуево, Россия  
Институт изучения детства, семьи и воспитания  
Москва, Россия  
m000r@yandex.ru

*Результаты, изложенные в статье, получены в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Изменения в традициях семейного воспитания и эффективные технологии социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребенка» 122041900216-8 (номер для публикаций IMLY-2023-0003).*

Статья посвящена рассмотрению этнокультурных компонентов традиций семейного воспитания в регионах России с высокой долей коренного населения и их значимости для развития образовательного и воспитательного потенциала современной российской семьи. Целью данного исследования является изучение состояния реализации этнокультурных традиций в семьях, проживающих в регионах России с высокой долей коренного населения, и роли традиций в развитии образовательного и воспитательного потенциала современной российской семьи. Гипотезами исследования выступают предположения о том, что передача этнокультурных традиций через поколения усиливает связь между родственниками и углубляет взаимопонимание в семье; в рассматриваемых регионах являются ярко выраженными межпоколенные связи, почитание старших и совместный характер действий, лежащих в основе традиций. Исследование основано на количественных социологических методах. Эмпирической базой стали результаты опросов 2368 родителей, воспитывающих детей в возрасте от 3 до 18 лет и 1650 экспертов сферы образования. Опросы проведены в 2023 году в ряде субъектов Российской Федерации (Республика Коми, Республика Башкортостан, Чувашская Республика, Республика Саха (Якутия), Республика Дагестан, Чеченская Республика). Исследование показало, что каждый регион России обладает своей уникальной системой традиционного воспитания, основанной на культурном опыте и народно-педагогической практике. Несмотря на влияние ряда факторов, обуславливающих снижение рождаемости и рост урбанизации, остаются важными

межпоколенные связи, авторитет отца и роль матери в воспитании, а сохранение этнокультурных традиций зависит от поддержки со стороны образовательных и общественных организаций. Полученные данные выявили приоритетные направления для разработки технологий социально-педагогического сопровождения семейного воспитания и подтвердили важность такого взаимодействия образовательных организаций с семьей, которое учитывает традиции воспитания в семье.

**Ключевые слова:** семья, воспитание, традиции семейного воспитания, семейные ценности, этнокультурные традиции, межпоколенные связи, почитание старших, модели воспитания, совместность, хранители традиций.

**Для цитирования:** Гошин М. Е., Майер А. А. Роль этнокультурных традиций в построении единого воспитательного пространства с участием семьи и школы // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 13–26. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.002.

Original article

## **Ethnic and cultural traditions in shaping an integrated educational space with participation of family and school**

**Mikhail Evgenyevich Goshin**

Federal Scientific Center of Hygiene named after F. F. Erisman of Federal Service  
for Supervision of Consumer Rights Protection and Human Welfare  
Mytishchi, Moscow Region, Russia  
Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing  
Moscow Region, Russia  
m.goshin@mail.ru

**Aleksei Aleksandrovich Mayer**

State Humanitarian Technological University  
Orehovo-Zuyevo, Russia  
Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing  
Moscow, Russia  
m000r@yandex.ru

**Abstract.** The article is devoted to the ethnocultural components of family upbringing traditions in Russian regions with a high proportion of indigenous population and their significance for the development of educational and upbringing potential of the modern Russian family. The purpose of the present research was to study the state of implementation of ethnocultural traditions in families living in Russian regions with a high proportion of indigenous population and the role of traditions in the development of educational and upbringing potential of a modern Russian family. We proceeded from the hypothesis that the intergenerational transmission of ethnocultural traditions strengthens the bond between relatives and deepens mutual understanding in the family; in the regions under consideration we observe strong intergenerational ties, reverence for elders and collective action traditions. The research is based on quantitative sociological methods. The empirical basis was analysis of interviews with 2,368 parents raising children aged 3 to 18 and 1,650 experts in the field of education. Surveys were conducted in 2023 in a number of regions of the Russian Federation: Komi Republic, Republic of Bashkortostan, Chuvash Republic, Republic of Sakha (Yakutia), Republic of Dagestan, and Chechen Republic. The study shows that each region of Russia has a unique system of traditional education based on cultural experience and ethnic pedagogical practices. Despite the influence of a number of factors that contribute to the decline in birth rates and growth of urbanization, intergenerational ties, the authority of the father and the role of the mother in upbringing remain important, and the preservation of ethno-cultural traditions depends on support of educational and public organizations. The data obtained reveal certain priority directions for the development of technologies of socio-pedagogical support of family upbringing and confirm the importance of interaction of educational organizations with families that takes into account the traditions of family upbringing.

**Keywords:** family, upbringing, traditions of family upbringing, family values, ethnocultural traditions, intergenerational ties, honoring elders, models of upbringing, collectivism, custodians of traditions.

*For citation:* Goshin M. E., Mayer A. A. Ethnic and cultural traditions in shaping an integrated educational space with participation of family and school // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2025, no. 2 (74), pp. 13–26. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.002.

Семья играет ключевую роль в сохранении и передаче подрастающему поколению ценностей и традиций, составляющих основу воспитания и социализации. Она является носителем культурных образцов, трансляция которых способствует не только формированию идентичности у детей, но и сохранению уникальных этнокультурных особенностей народа (Лыкова, Майер, Воинова, 2023). В условиях глобализации, когда мир становится все более однородным, изучение и сохранение этнокультурных компонентов традиций семейного воспитания приобретает особую актуальность (Колесов, 2021; Реан, 2017). Это помогает детям усваивать моральные и этические нормы, формирует уважение к своей родовой принадлежности, что в долгосрочной перспективе будет способствовать сбалансированному восприятию многообразия культур.

Каждый этнос вырабатывает индивидуальную систему воспитания, обладающую уникальным богатством различных подходов (Булуева, Макаров, 2023). Эти элементы невозможно понять вне контекста культуры общества и жизненного уклада семьи. При этом важно учитывать, что системы воспитания не статичны. Они адаптируются к современным реалиям, что позволяет им сохранять свою актуальность и жизнеспособность. Изучение традиций обогащает национальное самосознание и развивает понимание культурных различий, что, в свою очередь, обеспечивает интеграцию и мирное сосуществование различных народов в Российской Федерации.

Сохранение семейных традиций может быть достигнуто через активное вовлечение молодежи в культурные практики (Якушкина, Жиркова, Амбурцева, 2019). Эффективные программы, направленные на изучение и сохранение этнокультуры, играют важную роль в организации культурных мероприятий и праздников, где подрастающее поколение имеет возможность ознакомиться с их историей и значением. Осознание значимости этнокультурных компонентов в семейном воспитании, внедрение их в образовательный процесс и поддержание традиционных форм взаимодействия с семьей в образовании могут стать залогом успешного сохранения уникального культурного наследия каждого этноса России. Наиболее ярко региональные особенности этнокультурных традиций могут быть выявлены в республиках, где проживает высокая доля коренного населения, таких как Чеченская Республика, Республика Дагестан, Республика Саха (Якутия) и др. В этих регионах традиции семейного воспитания во многом обусловлены специфическими историческими, культурными и религиозными факторами, что формирует их уникальность и неповторимость.

Отметим также, что сегодня существует большое количество работ, посвященных описанию имеющихся этнокультурных традиций. Однако эти исследования не ставят своей целью изучение взаимосвязи существующих традиций и образовательного, воспитательного пространства и, как правило, носят описательный и теоретический характер.

**Целью** представленного в нашей статье эмпирического исследования, выполненного в рамках темы «Изменения в традициях семейного воспитания и эффективные технологии социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребенка», является изучение состояния реализации этнокультурных традиций в семьях, проживающих в регионах России с высокой долей коренного населения, и роли традиций в развитии образовательного и воспитательного потенциала современной российской семьи.

В соответствии с целью исследования, были сформулированы следующие **задачи**, направленные на реализацию основного замысла работы и получение результатов, позволяющих понять состояние и влияние этнокультурных традиций на семейное воспитание в России:

- теоретический анализ проблемы, определение направлений и показателей исследования этнокультурных компонентов традиций семейного воспитания;
- разработка методики и инструментария исследования этнокультурных традиций;
- анализ и описание состояния этнокультурных традиций в семьях, проживающих в регионах с высокой долей коренного населения, включая основные аспекты, связанные с передаваемыми традициями, и их влияние на воспитание детей;
- исследование способов знакомства детей с этнокультурными традициями, выявление методов и подходов родителей и членов семей для введения детей в мир традиций и обычаев своего народа;

– изучение мнений родителей о важности приобщения ребенка к этнокультурным традициям в семейном контексте и значимости этих традиций для формирования идентичности и культурной принадлежности ребенка;

– оценка представителями семей поддержки этнокультурных традиций со стороны образовательных организаций, которые посещают их дети, анализ мнений респондентов о том, насколько школа интегрируется в традиционные ценности и обеспечивает сохранение культурного наследия;

– исследование взаимодействия между различными поколениями в процессе передачи знаний и практик, изучение социальных и культурных условий, способствующих передаче традиций между поколениями.

**Объектом исследования** являются этнокультурные компоненты традиций семейного воспитания в России, особенно в регионах с высокой долей коренного населения.

**Предметом исследования** выступают практики реализации этнокультурных традиций в семьях в указанных регионах, а также роль, которую эти традиции играют в развитии образовательного и воспитательного потенциала современной российской семьи.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении о том, что передача этнокультурных компонентов традиций семейного воспитания через поколения может усиливать связь между родственниками и углублять взаимопонимание в семье. Возможно, что в рассматриваемых регионах ярко выражены межпоколенные связи, почитание старших и совместный характер действий, составляющих основу традиций, что может обеспечивать их устойчивость и способствовать трансляции этих традиций подрастающему поколению.

**Методология исследования.** Данные для эмпирического анализа были получены в результате опроса 2368 родителей (или лиц, их замещающих), воспитывающих детей в возрасте от 3 до 18 лет. Опрос проведен в 2023 году в ряде субъектов Российской Федерации: Республике Коми, Республике Башкортостан, Чувашской Республике, Республике Саха (Якутия), Республике Дагестан, Чеченской Республике.

Анкета включала несколько блоков вопросов.

1. Национальные традиции, реализуемые в процессе воспитания детей. Вопросы в данном блоке направлены на выявление национальных компонентов традиций семейного воспитания, а также конкретных действий, связанных с реализацией различных видов семейных традиций (*«Укажите, какие этнокультурные традиции (Вашего народа, региона Вашего проживания) соблюдаются в Вашей семье»*).

2. Практики приобщения детей к этнокультурным традициям. Вопросы в данном блоке направлены на изучение способов приобщения детей к этнокультурным традициям в семьях респондентов (*«Укажите, какими способами Вы знакомите детей с этнокультурными традициями (Вашего народа, региона Вашего проживания)»*).

3. Важность приобщения ребенка к этнокультурным традициям. Вопросы в данном блоке направлены на оценку респондентами важности приобщения ребенка в семье к этнокультурным традициям (*«Оцените, насколько, на Ваш взгляд, важно приобщение ребенка в семье к этнокультурным традициям»*), а также деятельности образовательных организаций, направленной на сохранение и поддержание этнокультурных компонентов семейных традиций (*«Оцените, насколько школа, в которой учится Ваш ребенок, поддерживает этнокультурные традиции Вашей семьи и народов, проживающих в Вашей местности/регионе»*).

4. Хранение и передача традиций семейного воспитания. Вопросы блока направлены на выявление представлений о хранителях традиций в семье (*«Кого можно назвать в Вашей семье хранителем этнокультурных традиций?»*), о членах семьи, ответственных за передачу традиций подрастающему поколению (*«Кто в Вашей семье отвечает за передачу этнокультурных традиций от старших поколений младшим?»*).

В рассматриваемых регионах также был проведен экспертный опрос 1650 специалистов сферы образования, в том числе руководителей, заместителей руководителей, методистов, педагогических работников образовательных организаций. Экспертам было предложено выбрать виды и формы традиций семейного воспитания, характерные для региона проживания, и оценить степень их проявления в процессе взаимодействия образовательных организаций и семей обучающихся.

В Чеченской Республике этнокультурные традиции глубоко укоренены в истории народа, о чем свидетельствует бережное отношение к семейным ценностям и ролям каждого члена семьи (Булуева, Макаров, 2023; Ирезиева, Мамалова, 2020). Семья в чеченском обществе рассматрива-

ется не только как ближайший круг, но и как неотъемлемая часть социальных структур, где ценятся традиции, армейская служба и культура гостеприимства (Ирезиева, Мамалова, 2020; Хасбулатова, 2022). Чеченцы известны своим уважением к старшим, которые играют центральную роль в процессе воспитания и передачи знаний следующим поколениям. Эти аспекты семейного воспитания подкрепляются рядом обычаев, таких как «жизель» (система взаимопомощи и поддержки среди родственников) и совет старейшин, который помогает решать конфликты и регулирует отношения в обществе.

Важным элементом чеченской культуры является также религия, которая активно влияет на моральные нормы и образ жизни (Хасбулатова, 2022). Ислам, будучи основой этнической идентичности, придает особое значение семье, материнству и детству. Воспитание детей невозможно без акцента на духовное развитие, что отражается в регулярных молитвах, изучении Корана и понимании высоких нравственных стандартов. Кроме того, праздники, такие как Ураза-байрам и Курбан-байрам, становятся неотъемлемой частью семейной жизни, объединяя родственников и укрепляя духовно-религиозные связи. Все это создает уникальную этнокультурную среду с богатой историей и традициями.

*Республика Дагестан* выделяется многообразием этнических групп, каждая из которых имеет свои уникальные традиции и обычаи. Культура дагестанцев отличается многоцветием языков, обычаев и стилей жизни, что создает сложный и многослойный этнический ландшафт (Гаджиев, Гасанов, 2013). Семейное воспитание в этом регионе часто включает элементы клановой системы, где родственные связи играют ключевую роль. Важность сообществ и рода позволяет обеспечить крепкие социальные сети, благодаря которым люди помогают друг другу в трудные времена. Уважение к старшим и традициям передается из поколения в поколение, а принятие важных решений часто осуществляется коллективно, с учетом мнения всех членов семьи, что способствует сплоченности (Алиева, Багомаева, 2015).

Социальные обычаи Дагестана включают в себя разнообразные праздники и ритуалы, которые служат важными моментами для укрепления семейных связей. Обряды, связанные с рождением, свадьбами и поминовением, подчеркивают значимость каждой жизни и важность семейных уз в жизни дагестанцев (Нурудинова, Джалалова, Гаджиева, 2021). Религиозные традиции также играют важную роль, когда исламские праздники становятся основой для сближения членов семьи и укрепления межродовых связей (Гаджиев, Гасанов, 2013). Таким образом, Дагестан представляет собой характерный пример региона, где различные культурные и этнические влияния соприкасаются, создавая уникальную идентичность, которая, в свою очередь, обогащает традиции воспитания.

В *Башкортостане* семейные ценности коренятся в многовековых традициях, которые возводят семью в статус фундамента социальной жизни. Уважение к старшим и бережное отношение к родным — важнейшие аспекты воспитания (Колесов, 2021). Значимое место в жизни башкир занимает «туй» — свадебный обряд, который символизирует объединение не только двух людей, но и целых семей и родов. В процессе подготовки и проведения свадьбы итоговое значение придается общинным связям, традициям и обычаям.

Легенды и сказания, передаваемые от поколения к поколению, играют значительную роль в воспитании детей. Они формируют моральные ценности, учат уважению, дружбе и трудолюбию (Сулейманова, 2021). Кроме того, удивительно, как в башкирских семьях сочетаются традиционные и современные подходы к воспитанию. С одной стороны, остаются важными такие традиции, как управление домашним хозяйством, радушное гостеприимство и соблюдение обычаев. С другой стороны, все больше внимания уделяется образованию и инновациям, что помогает детям развиваться в современном мире (Колесов, 2021).

*Чувашская культура* также пронизана глубокой приверженностью семейным традициям и содержательному воспитанию. Чуваши придают особое значение родству и родственным связям, что находит свое отражение в культовых практиках и праздниках. Одним из ключевых аспектов является «Кукушкин день», на котором отмечается связь между поколениями и производится обряд поминовения предков. Семья в чувашской культуре считается священным столпом благополучия, а родители, бабушки и дедушки играют решающую роль в воспитании единства, уважения и приверженности традициям (Пушкина, Николаева, 2017). Чувашские семьи подчеркивают родительскую ответственность за воспитание детей, передавая жизненный опыт и моральные ценности через устные традиции, такие как пословицы и сказки.

Воспитание детей в чувашских семьях включает в себя не только домашние обязанности, но и обучение традиционному ремеслу и народным промыслам. Важными являются занятия, связанные с земледелием и скотоводством, что формирует уважение к труду и природе. Чуваши активно передают детям народные песни и танцы, умение играть на традиционных инструментах, что способствует укреплению культурной идентичности и восприятию своего народа как части более широкого исторического и культурного контекста.

Народ *Коми*, проживающий в северо-западной части России, также придерживается стойких традиций воспитания, где семья занимает центральное место. Коми культура характеризуется богатым фольклором, который служит важным средством передачи знаний и идей от старших к младшим (Жутанова, 2021). Мифы, легенды и народные сказания учат детей ценить природу и осознавать свою связь с окружающим миром, что особенно важно для регионов, где естественная среда играет ключевую роль в жизни.

Семейные ценности в Коми культуре включают уважение к старшим, необходимость помогать друг другу и поддерживать родственные связи (Никитина, 2024). Современные семьи также активно стремятся к образованию, стараясь сочетать традиционное и современное; дети учатся как традиционным навыкам, связанным с охотой и рыбалкой, так и современным наукам и технологиям. Торжественные обряды и праздники, такие как «Коми пельмень», направлены на объединение семей и поддержку культурной идентичности.

Похожей с точки зрения содержания, сохранения и трансляции этнокультурных традиций на Республику Коми является *Республика Саха (Якутия)*, которая отличается не только своей природой, но и богатой культурой, основанной на древних традициях коренного населения. Семейные ценности в якутском обществе пронизаны уважением к природе, что связано с традиционным образом жизни, основанным на собирательстве, охоте и рыболовстве. Воспитание детей проходит через призму взаимодействия с окружающим миром, где важно научить детей уважать природу и понимать ее циклы (Корякина, Герасимова, 2020 ; Борисова, Протопопова, Николаева, 2019). Особое внимание в якутских семьях уделяется рукоделию, в том числе изготовлению народной одежды, украшений и других изделий, символизирующих богатство культуры. Эти навыки передаются от поколения к поколению, выполняя не только функцию жизнеобеспечения, но и реализуя функцию культурной идентификации.

Якутское общество активно сохраняет свои языческие корни и шаманские практики, которые интегрированы в повседневную жизнь. Даже при распространении христианства и других религиозных влияний многие якуты сохраняют свои традиционные верования, что отражает амальгаму древних и современных подходов к воспитанию. Праздники, такие как Исиах (праздник лета, символизирующий возвращение к жизни после зимней спячки), играют важную роль в социальной жизни, собирая вместе семьи и укрепляя связь между поколениями (Санжеева, 2023). Таким образом, Республика Саха (Якутия) представляет собой уникальное пространство, где древние традиции и современные реалии сосуществуют, создавая богатую культурную палитру.

Несмотря на разнообразие культур и традиций, семьи представленных народов объединяет общая ценностная основа. Уважение, трудолюбие, стремление к сохранению традиций и одновременно к адаптации в современных реалиях формируют уникальную идентичность и уклад жизни этих народов. Это ценностное единство создает прочный фундамент для будущих поколений, позволяя им сохранять свои культурные особенности, передавая опыт предков из поколения в поколение.

**Результаты и их обсуждение.** Для рассматриваемых регионов характерна существенная дифференциация в реализации различных видов национальных традиций. Так, соблюдение традиционного бытового уклада, традиционных правил поведения и общения в семье, а также общение на родном языке наиболее часто отмечается респондентами из Республики Дагестан (рис. 1). На втором месте по частоте упоминания таких показателей, как соблюдение традиционных правил поведения и общения в семье и общение на родном языке, находится Чеченская Республика. Традиция, связанная с приготовлением национальных блюд, наиболее представлена в Республике Башкортостан. Занятия народными ремеслами, народными видами художественного творчества чаще всего отмечаются респондентами из Чеченской Республики, Дагестана, Якутии. Занятия народными видами спорта наиболее характерны для семей из Чеченской Республики и Республики Саха (Якутия). Посещение и участие в народных праздниках наиболее часто отмечается респондентами из Республик Саха (Якутия), Коми, Чувашской Республики.



Рис. 1. Реализация этнокультурных традиций в семьях респондентов из различных регионов (в % от числа опрошенных)

Способы приобщения детей к этнокультурным традициям также значительно различаются в зависимости от региона (рис. 2). Знакомство с фольклором в виде сказок, песен, народного эпоса наиболее выражено в республиках Саха (Якутия) и Коми. Совместное чтение произведений авторов, которые представляют литературу народов России, наиболее часто встречается в Республике Коми и Чеченской Республике. Посещение этнокультурных мероприятий, например концертов, спектаклей и выставок, наиболее представлено в Чувашии, Республике Коми, а общение со старшими родственниками, которые являются носителями народной культуры, преобладает в республиках Дагестан, Башкортостан и Чеченской. Знакомство детей с этнокультурными традициями, благодаря участию в занятиях в рамках дополнительного образования, наиболее представлено в республиках Коми и Саха (Якутия).

Наиболее высокая оценка респондентами важности приобщения ребенка в семье к этнокультурным традициям отмечается в Республике Дагестан и Чеченской Республике (рис. 3). Она отражает не только сохранение культурного наследия, но и глубокую связь местных сообществ с историей и идентичностью, что имеет особую значимость в контексте современных тенденций глобализации. В этих регионах традиции считаются основополагающим элементом воспитания, и многие семьи активно вовлекают своих детей в культурные практики, такие как празднование национальных праздников, участие в ритуалах и передача устных традиций. Это создает прочные основы для формирования у детей чувства принадлежности к своему народу и уважения к родным корням. Семейные ценности, основанные на этнокультурных традициях, играют ключевую роль в воспитании, поскольку именно в домашних условиях происходит первичное знакомство ребенка с обычаями, языком и историей своего народа.



Рис. 2. Способы знакомства детей с этнокультурными традициями в различных регионах (в % от числа опрошенных)

На примере Дагестана и Чечни можно наблюдать, как передача традиций происходит через мероприятия, такие как традиционные свадебные обряды, национальные игры, или искусство народных ремесел. Эти практики обогащают культурный багаж детей, способствуют укреплению связей внутри семьи и общины. Важно отметить, что высокий интерес к этнокультурным традициям также способствует развитию чувства ответственности за их сохранение. Многие родители в этих регионах стремятся воспитать у своих детей понимание значимости культурного наследия, а также желание активно участвовать в его продолжении и популяризации.

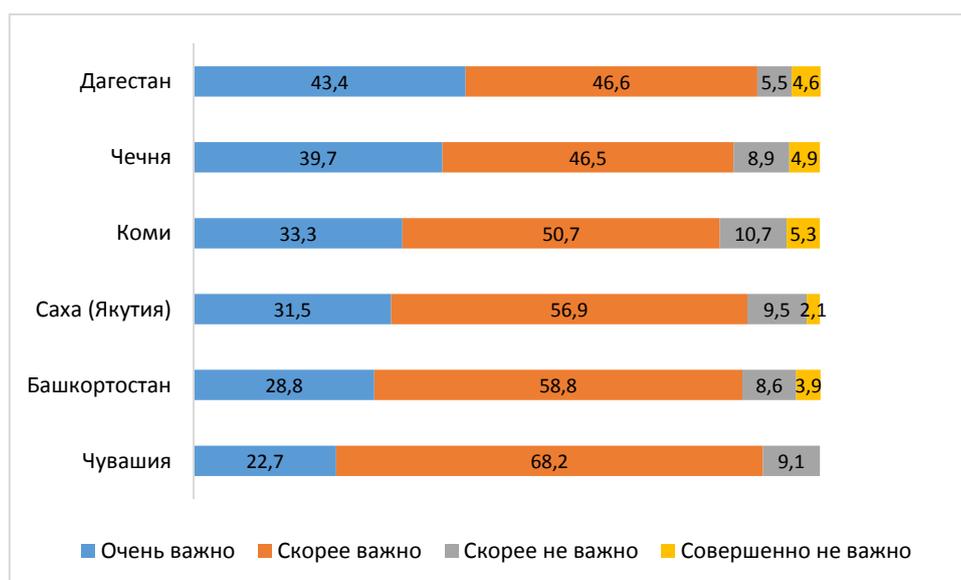


Рис. 3. Оценка респондентами важности приобщения ребенка в семье к этнокультурным традициям в различных регионах (в % от числа опрошенных)

Важно также отметить, что в Чеченской Республике и Республике Дагестан отмечается наиболее высокий процент опрошенных родителей, которые утверждают, что образовательные организации, в которых обучаются их дети, эффективно поддерживают этнокультурные традиции своих регионов (рис. 4). Это проявляется в регулярном проведении тематических мероприятий, направленных на изучение и популяризацию этнокультурного наследия, что отражает значимость местной культуры и традиций для образовательной среды. Такие мероприятия могут включать в себя праздники, различные мастер-классы, лекции и выставки, которые способствуют не только преподаванию специфических знаний о культуре, но и формированию уважения к наследию среди учащихся и их семей. Следует подчеркнуть особую значимость этих инициатив, поскольку они помогают молодежи осознанно воспринимать свою идентичность, а также развивают межкультурные связи и взаимопонимание.

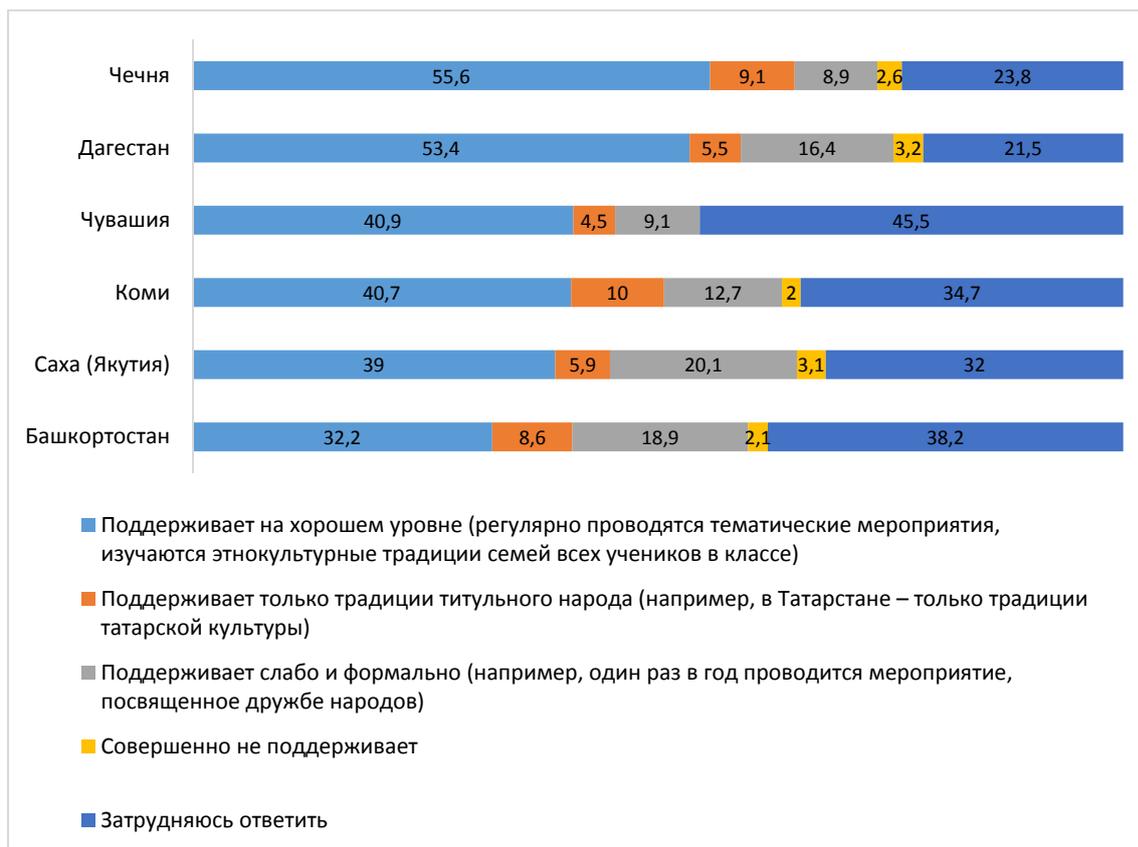


Рис. 4. Оценка родителями того, насколько школа, в которой учится их ребенок, поддерживает этнокультурные традиции в различных регионах (в % от числа опрошенных)

В то же время результаты опроса также показывают, что в некоторых других регионах России, таких как Республика Саха (Якутия) и Башкортостан, отмечается меньшая поддержка со стороны образовательных организаций в области этнокультурных традиций. Это может быть связано с различными факторами, включая степень сохранения традиционных культур, интеграцию современных образовательных подходов и даже уровень осознания важности культурной идентичности. В этих республиках, возможно, необходимо разработать дополнительные меры и инициативы, направленные на более активное вовлечение образовательных организаций в сохранение и поддержку этнокультурных аспектов, что, в свою очередь, может способствовать укреплению культурного самосознания в воспитании подрастающего поколения.

Таким образом, значимость поддержки этнокультурных традиций в образовательной сфере Чеченской Республики и Республики Дагестан является ярким примером того, как образование может играть активную роль в воспитании культуры и идентичности. Это, безусловно, создает предпосылки для дальнейшего изучения и исследования практик, которые могут быть адаптированы и внедрены в других регионах для достижения аналогичных результатов.

Значительно чаще хранителями традиций называют прародителей, то есть прабабушек и прадедушек, респонденты из Республики Дагестан и Чеченской Республики (10,5 и 6,8 % соответственно при среднем показателе по России 4,6 %). Доля респондентов, указавших, что в их семье за передачу этнокультурных традиций от старших поколений к младшим отвечают прародители (прабабушки и прадедушки) и предки (бабушки и дедушки), также наиболее высока в Республике Дагестан и Чеченской Республике (рис. 5). Это свидетельствует о том, что в этих республиках сохраняется крепкая связь между поколениями, основанная на глубоком уважении к истории и культурному наследию.

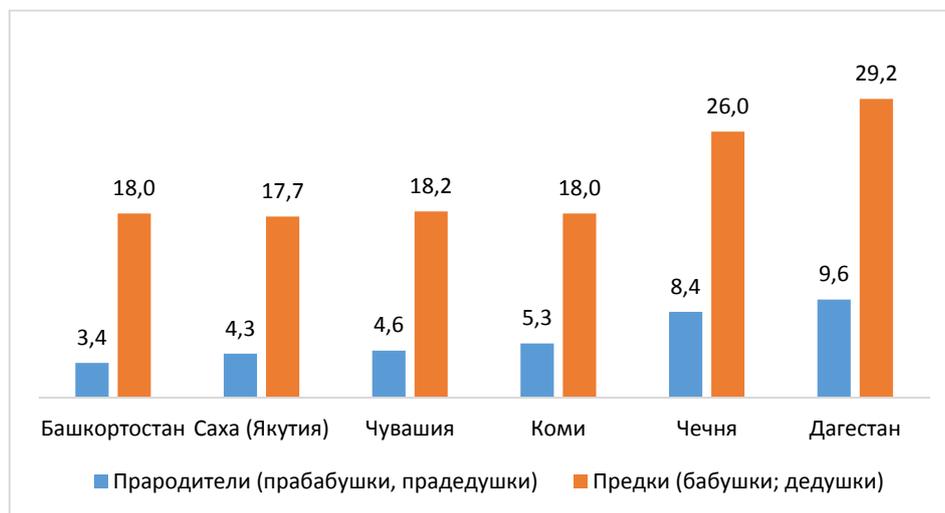


Рис. 5. Доля респондентов, указавших, что в их семье за передачу этнокультурных традиций от старших поколений младшим отвечают прабабушки и прадедушки в различных регионах (в % от числа опрошенных)

В рассматриваемых обществах старшие поколения играют ключевую роль в воспитании молодежи, передавая им не только традиционные знания и обычаи, но и те моральные и этические ценности, которые формируют личность и общественное сознание. Система семейных ценностей в этих регионах часто акцентирует внимание на важности уважения к старшим, что способствует более тесной связи внутри семьи. Передача этнокультурных традиций не ограничивается лишь устными рассказами или семейными обрядами, включая в себя и практические занятия, такие как рукоделие, приготовление традиционных блюд и участие в местных праздниках, что способствует более глубокому пониманию культурного контекста.

Анализ результатов экспертного опроса в целом подтверждает результаты, полученные при анкетировании родителей. Одной из составляющих национально-регионального (этнокультурного) уклада семьи и традиций семейного воспитания является, по мнению большинства респондентов всех регионов (62 %), взаимодействие детей, родителей (или лиц, их замещающих) и других родственников, что рельефно подтверждает такую значимую характеристику реализации традиций, как *совместность*, когда дети, родители и другие старшие родственники принимают участие в совместной деятельности.

Важным условием развития традиций семейного воспитания является *цикличность* в реализации видов и форм традиций семейного воспитания: в большинстве регионов это ежедневная и еженедельная цикличность (67 % по всем регионам). По показателю цикличность видов и форм реализации традиций наиболее высокие показатели отмечают эксперты из Республики Дагестан, Чеченской Республики, Чувашской Республики. В данных регионах большинство экспертов (69, 70 и 75 % соответственно) сообщают о ежедневном выполнении действий, составляющих традиции семейного воспитания.

Эксперты из Чеченской Республики и Республики Дагестан наиболее часто отмечают высокую представленность такой важной составляющей национально-регионального уклада семьи и традиций семейного воспитания, как *общая территория проживания и ведение общего домохозяйства* с представителями старшего поколения (рис. 6).

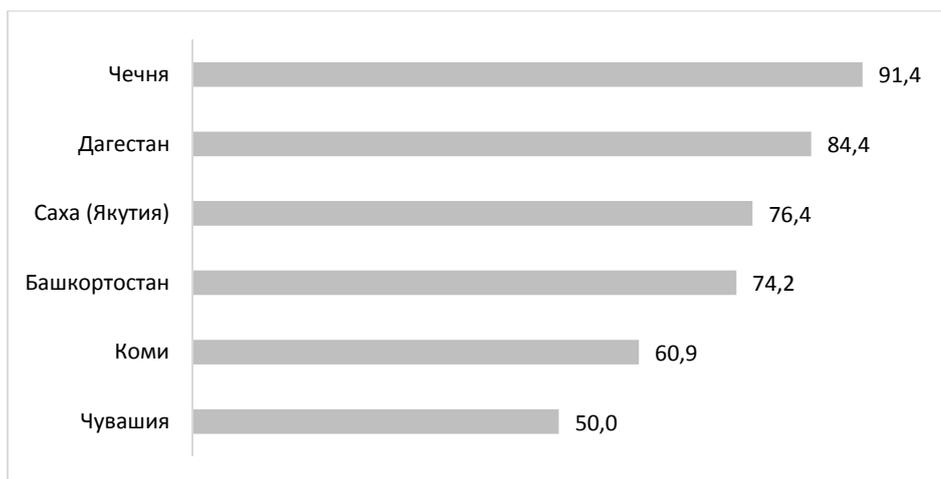


Рис. 6. Доля экспертов, отметивших общую территорию проживания и ведение общего домохозяйства с представителями старших поколений в изучаемых регионах, в %

Таким образом, семейные и этнокультурные традиции стабильно развиваются в каждом из регионов и тесно взаимосвязаны, дополняя процесс воспитания. Для сохранения этнокультурных традиций важными условиями выступают совместность семейных мероприятий по воспитанию ребенка и мероприятий, осуществляемых образовательными организациями. Цикличность реализации различных видов и форм традиций семейного воспитания, частота и разнообразие форм совместных действий при реализации традиций семейного воспитания определяют их стабильное проявление в регионе. Общая территория проживания и ведение общего домохозяйства представителями старших и младших поколений является важным элементом национально-регионального уклада семьи и традиций воспитания. Взаимодействие детей, родителей, а также других родственников и старшего поколения как носителей традиций представляет собой одну из ключевых составляющих национально-регионального уклада семьи и традиций семейного воспитания.

Кроме того, важное значение имеет поддержка традиций семейного воспитания со стороны образовательных и общественных организаций. Их роль в сопровождении семейного воспитания и реализации этнокультурных воспитательных процессов невозможно переоценить, поскольку они являются связующим звеном между устоявшимися традициями и современными подходами к воспитанию, тем самым способствуя сохранению и развитию культурного наследия в регионах. Интеграция этнокультурных традиций в образовательные процессы и семейные взаимодействия имеет важное значение для сохранения уникального культурного наследия различных этнических групп в России (Булуева, Макаров, 2023). Эти традиции служат источниками идей и ценностей для целостного развития личности, при этом педагоги играют важную роль в руководстве духовным и нравственным воспитанием молодых поколений посредством этнокультурных практик. Кроме того, концепция родовой памяти тесно связана с сохранением культурной идентичности, подчеркивая наследование семейных и родовых ценностей (Романова, 2019).

Таким образом, эффективное сочетание традиций семейного воспитания с современными образовательными подходами не только оживляет культурное наследие, но и формирует уникальную идентичность личности в быстро меняющемся мире. Поддержка и развитие этнокультурных традиций в образовательных и социальных институтах становятся неотъемлемой частью формирования общества, которое уважает и ценит многообразие.

С каждой новой инициативой, направленной на интеграцию традиций в образовательные программы и практики, создаются новые возможности для диалога между поколениями, что способствует сохранению и воспроизведению культурного наследия. Актуализация родовой памяти через воспоминания, рассказы и обряды в семье и обществе помогает формировать у молодежи глубокое понимание их корней и ценностей предков, что, в свою очередь, укрепляет духовные связи и взаимопонимание внутри общества.

В школьном обучении этнокультурные традиции могут быть отражены в ряде дисциплин, таких как история, литература, изобразительное искусство, а также в рамках изучения родного языка. На уроках истории учащиеся могут знакомиться с культурными событиями, обычаями

и значимыми личностями, связанными с этнокультурным развитием своего региона. На уроках литературы можно анализировать народные сказания, легенды и поэзию, которые передают мудрость предков и отражают уникальные особенности культуры. Уроки искусства могут включать изучение традиционных ремесел, музыку и танцы, что позволит детям лучше понять и прочувствовать свою культурную идентичность.

Для эффективного внедрения этнокультурных традиций в построение единого воспитательного пространства с участием семьи и школы важно использовать разнообразные методы и формы работы, включая проектную деятельность, создание клубов по интересам, проведение тематических занятий и семинаров. Изучение традиций через совместные проекты, в которых задействованы как школьники, так и семейные группы, может способствовать углублению взаимопонимания и укреплению связей. Использование интерактивных форм, например мастер-классов и проведения этнокультурных праздников, также окажет положительное влияние на вовлечение детей и их родителей, позволяя им взаимодействовать между собой на уровне традиций и обычаев. Активное использование технологий (создание видеороликов о семейных традициях, виртуальные экскурсии в культурные центры и т. п.) поможет вдохновить детей на изучение и сохранение своей культуры.

Таким образом, интеграция этнокультурных традиций в образовательный процесс требует комплексного подхода, который объединяет усилия школы и семьи в целях поддержания и развития уникального культурного наследия каждого региона. В итоге современное семейное воспитание, интегрированное в единое образовательное и воспитательное пространство, основанное на этнокультурных традициях, представляет собой мощный инструмент для формирования не только личной, но и социальной идентичности, создавая условия для устойчивого развития культурного разнообразия. Поддерживая друг друга, образовательные организации, семьи и сообщества могут эффективно работать над тем, чтобы передать наследие будущим поколениям, вписывая его в контекст современности. Создавая культурный мост между прошлым и будущим, мы можем надеяться на гармоничное развитие общества, которое будет основываться на понимании, уважении и ценности всех его участников.

**Выводы.** Каждый регион имеет свою уникальную систему традиционного воспитания, основанную на народно-педагогической практике и культурном опыте. Этнокультурные и региональные характеристики семей сохраняют традиционные черты, такие как авторитет отца и роль матери в воспитании детей, а также стремление к многодетности, хотя сейчас она снижается. Важными являются межпоколенные связи и религиозные взгляды, которые сохраняются, передаваясь от старшего поколения. Сохранение этнокультурных традиций связано с совместными семейными и образовательными мероприятиями, что особенно заметно в Дагестане, а также с цикличностью традиций в воспитании, ярко выраженной в Чеченской Республике. Также важна общность проживания и ведения домохозяйства старших и младших поколений, что существенно влияет на национально-региональный уклад.

В исследуемых регионах происходит постепенная утрата этнокультурных традиций семейного воспитания, связанная с урбанизацией населения, ассимиляцией с культурой других народов; в то же время уровень развития традиций воспитания подрастающего поколения в семье напрямую зависит от системности и всесторонности поддержки традиций, в первую очередь, со стороны образовательных и общественных организаций.

Полученные данные, с одной стороны, позволили выделить приоритетные направления в разработке технологий социально-педагогического сопровождения семейного воспитания с учетом опыта регионов по поддержке семейных традиций; с другой стороны, результаты анализа подтверждают актуальность и значимость взаимодействия образовательных организаций с семьями воспитанников и обучающихся, направленного на социально-педагогическое сопровождение семейного воспитания с учетом традиций воспитания ребенка в семье.

#### Список источников

1. Алиева Б. Ш., Багомаева И. О. Национально-культурные ценности семейного воспитания народов Дагестана // Мир науки, культуры, образования. — № 3 (52). — 2015. — С. 19–22.
2. Борисова А. А., Протопопова Т. А., Николаева Н. А. Этнокультурные особенности воспитания в якутской семье // Педагогический журнал. — Т. 9 (2), № 5А. — 2019. — С. 594–603.
3. Булуева Ш. И., Макаров И. А. Этнокультурные традиции как источник духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения // Известия Чеченского государственного университета. — 2023. — № 4 (32). — С. 150–156.

4. Гаджиев М. М., Гасанов Н. Н. Народные традиции и их роль в упрочении дагестанского единства // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 11. — С. 429–432.
5. Жутанова Г. А. Ценности в народном фольклоре как средство воспитания // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Сер. «Социально-экономические науки». — 2021. — Т. 14, № 1. — С. 269–273.
6. Ирезиева А. У., Мамалова Х. Э. «Нохчийн меттан этикетан глоссарий» // Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания : материалы ежегод. межрегион. студенч. науч.-практ. конф. — Грозный, 2020. — С. 82–88.
7. Колесов В. И. Формирование семейных ценностей в процессе воспитания и сохранения семейных традиций // Инновационные научные исследования. — 2021. — № 10-1 (12). — С. 147–152.
8. Корякина А. Ф., Герасимова Л. Н. Семейные ценности якутского народа в эпосе олонхо // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2020. — Т. 13, Вып. 11. — С. 91–96.
9. Лыкова И. А., Майер А. А., Воинова А. А. [и др.]. Взаимосвязь традиций и ценностей семейного воспитания (диагностический комплекс и результаты исследования) // Высшее образование сегодня. — 2023. — № 1. — С. 80–89.
10. Никитина Э. В. Проблемы и перспективы сохранения традиционных ценностей семьи и брака в современной России // Знание. Понимание. Умение. — 2024. — № 1. — DOI: 10.17805/zpu.2024.1.3.
11. Нурудинова Н. М., Джалалова А. Р., Гаджиева М. Б. Воспитание личности есть постоянный необходимый элемент общества и фактор социального развития // Тенденции развития науки и образования. — 2021. — № 1 (5). — DOI: 10.18411/lj-05-2021-321.
12. Пушкина К. В., Николаева Н. В. Традиции воспитания в современной чувашской семье // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 6 (55). — С. 161–168.
13. Реан А. А. Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. — 2017. — Т. 14, № 1. — С. 62–76.
14. Романова Д. Я. Роль родовой памяти в сохранении культурной идентичности // Культурологический журнал. — 2019. — № 4 (38). — DOI: 10.34685/НП.2019.63.82.002.
15. Санжеева Л. В. Современные проблемы сохранения традиций коренных малочисленных народов Арктики // Общество. Среда. Развитие. — 2023. — № 1 (66). — С. 33–37. — DOI: 10.53115/19975996\_2023\_01\_033-037.
16. Сулейманова Р. Н. Внутрисемейные взаимоотношения у башкир во второй половине XIX — начале XX в. // Oriental Studies. — 2021. — Т. 14, № 2. — С. 248–258. — DOI: 10.22162/2619-0990-2021-54-2-248-258.
17. Хасбулатова З. И. Основные ценности традиционной культуры поведения, этикета чеченцев в XIX–XX вв. // Известия Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова. — 2022. — № 2 (26). — С. 106–111.
18. Якушкина М. С., Жиркова З. С., Амбурцева Н. И. Использование этнокультурных традиций при моделировании событийных сетей в структуре образовательного пространства региона // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 5 (41). — С. 529–548. — DOI: 10.32744/pse.2019.5.38.

## References

1. Alieva B. Sh., Bagomaeva I. O. National and cultural values of family education of the peoples of Dagestan. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. [The world of science, culture, education]. 2015, iss. 3 (52), pp. 19–22. (In Russian).
2. Borisova A. A., Protopopova T. A., Nikolaeva N. A. Ethnocultural features of education in the Yakut family. *Pedagogicheskiy zhurnal*. [Pedagogical journal]. 2019, vol. 9 (2), iss. 5A, pp. 594–603. (In Russian).
3. Bulueva Sh. I., Makarov I. A. Ethnocultural traditions as a source of spiritual and moral education of the younger generation. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Chechen State University]. 2023, iss. 4 (32), pp. 150–156. (In Russian).
4. Gadzhiev M. M., Gasanov N. N. Folk traditions and their role in strengthening Dagestan unity. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. [Theory and practice of social development]. 2013, iss. 11, pp. 429–432. (In Russian).
5. Zhutanova G. A. Values in folklore as a means of education. *Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Ser. "Sotsialno-ekonomicheskiye nauki"*. [Bulletin of the South-Russian State Technical University (NPI). Series "Social and economic sciences"]. 2021, vol. 14, iss. 1, pp. 269–273. (In Russian).
6. Irezieva A. U., Mamalova Kh. E. Nokhchiyn mettan etiketan glossary. English Etiquette Glossary. *Vzglyad sovremennoy molodezhi na aktualnyye problemy gumanitarnogo znaniya: materialy yezhegod. mezhregion. studench. nauch.-prakt. konf.* [View of modern youth on current problems of humanitarian knowledge: materials of the annual interregional student scientific and practical conference]. Grozny, 2020, pp. 82–88. (In Russian).
7. Kolesov V. I. Formation of family values in the process of education and preservation of family traditions. *Innovatsionnyye nauchnyye issledovaniya*. [Innovative scientific research]. 2021, iss. 10-1 (12), pp. 147–152. (In Russian).

8. Koryakina A. F., Gerasimova L. N. Family values of the Yakut people in the Olonkho epic. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. [Philological sciences. Theoretical and practical issues]. 2020, vol. 13, iss. 11, pp. 91–96. (In Russian).
9. Lykova I. A., Mayer A. A., Voinova A. A. [et al.]. The relationship between traditions and values of family education (a diagnostic kit and research results). *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. [Higher education today]. 2023, iss. 1, pp. 80–89. (In Russian).
10. Nikitina E. V. Problems and prospects for preserving traditional values of family and marriage in modern Russia. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye*. [Knowledge. Understanding. Skill]. 2024, iss. 1. DOI: 10.17805/zpu.2024.1.3. (In Russian).
11. Nurudinova N. M., Dzhahalova A. R., Gadzhieva M. B. Personal education is a constant necessary element of society and a factor in social development. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. [Trends in the development of science and education]. 2021, iss. 1 (5). DOI: 10.18411/lj-05-2021-321. (In Russian).
12. Pushkina K. V., Nikolaeva N. V. Traditions of education in the modern Chuvash family. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Problems of modern pedagogical education]. 2017, iss. 6 (55), pp. 161–168. (In Russian).
13. Rean A. A. Family in the structure of youth values. *Semya v strukture tsennostey molodezhi. Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*. [Russian psychological journal]. 2017, vol. 14, iss. 1, pp. 62–76. (In Russian).
14. Romanova D. Ya. The role of ancestral memory in preserving cultural identity. *Kulturologicheskiy zhurnal*. [Cultural studies journal]. 2019, iss. 4 (38). DOI: 10.34685/HI.2019.63.82.002. (In Russian).
15. Sanzheeva L. V. Modern problems of preserving the traditions of indigenous peoples of the Arctic. *Obshchestvo. Sreda. Razvitiye*. [Society. Environment. Development]. 2023, iss. 1 (66), pp. 33–37. DOI: 10.53115/19975996\_2023\_01\_033-037. (In Russian).
16. Suleimanova R. N. Intra-family relationships among Bashkirs in the second half of the 19th — early 20th centuries. *Oriental Studies*. 2021, vol. 14, iss. 2, pp. 248–258. DOI: 10.22162/2619-0990-2021-54-2-248-258. (In Russian).
17. Khasbulatova Z. I. Principal values of the traditional culture of behavior, etiquette of Chechens in the 19th–20th centuries. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. A. Kadyrova* [Bulletin of the Chechen State University named after A. A. Kadyrov]. 2022, iss. 2 (26), pp. 106–111. (In Russian).
18. Yakushkina M. S., Zhirkova Z. S., Amburtseva N. I. Using ethnocultural traditions in modeling event networks in the structure of a regional educational space. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of science and education]. 2019, iss. 5 (41), pp. 529–548. DOI: 10.32744/pse.2019.5.38. (In Russian).

#### Информация об авторах

**Гошин Михаил Евгеньевич** — кандидат химических наук; 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; ведущий научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.

**Майер Алексей Александрович** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета, главный научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных научных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.

#### Information about the authors

**Goshin Mikhail Evgenyevich** — Candidate of Chemistry; Senior researcher of the Department of public health risk analysis of the Federal scientific center of hygiene named after F. F. Erisman of the Federal Service for Supervision of consumer rights protection and human welfare; Leading researcher of the Laboratory of fundamental and applied research of the Institute for study of childhood, family and upbringing.

**Mayer Aleksei Aleksandrovich** — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of pedagogy of elementary and preschool education of the State Humanitarian-Technological University, Chief scientific associate of the Laboratory of fundamental and applied scientific research of the Institute for study of childhood, family and upbringing.

Статья поступила в редакцию 20.12.2024; одобрена после рецензирования 14.03.2025; принята к публикации 28.03.2025.

The article was submitted 20.12.2024; approved after reviewing 14.03.2025; accepted for publication 28.03.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 27–39.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2025, no. 2 (74), pp. 27–39.

Научная статья

УДК 37.018.1

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.003

**Результаты анализа  
педагогической и научно-методической литературы  
в области семейведения, этики  
и психологии семейной жизни**

**Евграфова Юлия Александровна**

Институт изучения детства, семьи и воспитания

Москва, Россия

evgrafova@institutdetstva.ru

**Гошин Михаил Евгеньевич**

Федеральный научный центр гигиены имени Ф. Ф. Эрисмана

Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей

и благополучия человека

г. Мытищи Московской области, Россия,

Институт изучения детства, семьи и воспитания

Москва, Россия

m.goshin@mail.ru

**Аннотация.** В условиях наблюдающегося в настоящее время кризиса и девальвации семейных ценностей особую актуальность приобретает разработка единого курса «Семьеведение» для обучающихся организаций основного общего и среднего профессионального образования. Данная статья обобщает результаты научного исследования, направленного на выявление перечня источников, содержание которых соответствует задачам проектируемого курса и которые будут использоваться при разработке учебного материала, обеспечивая его научную обоснованность и соответствие актуальным требованиям. Исследование включает два основных компонента: теоретический анализ научных работ, методических пособий и других публикаций, касающихся семейных отношений, и анализ материалов социологического опроса специалистов системы образования о применяемой учебной и учебно-методической литературе, используемой при реализации программ семейведческой направленности. Исследование выявило многообразие учебных и методических пособий по семейведению, охватывающих как базовые, так и прикладные темы формирования ценностного отношения к семье и браку, которые активно используются в российских образовательных организациях. Результаты данного исследования могут быть полезны педагогам, психологам, социальным работникам и разработчикам учебных программ, заинтересованным в эффективном формировании ценностного отношения к семье и браку.

**Ключевые слова:** семейведение, педагогическая литература, научно-методическая литература, отношение к семье и браку, учебно-методическое обеспечение реализации курсов и программ, курс семейведческой направленности.

*Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Разработка курса “Семьеведение” для проведения занятий, направленных на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку (для общеобразовательных организаций и организаций системы среднего профессионального образования)», IMLY-2024-0002, номер государственной регистрации 1023120700018-9-5.3.1.*

**Для цитирования:** Евграфова Ю. А., Гошин М. Е. Результаты анализа педагогической и научно-методической литературы в области семейведения, этики и психологии семейной жизни // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 27–39. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.003.

Original article

## Analysis of pedagogical and methodological literature in family studies, ethics and psychology of family life

**Evgrafova Yulia Aleksandrovna**

Institute for study of childhood, family and upbringing  
Moscow, Russia  
evgrafova@institutdetstva.ru

**Goshin Mikhail Evgenyevich**

Federal scientific center of hygiene named after F. F. Erisman of the Federal Service  
for supervision of consumer rights protection and human well-being  
Mytishchi, Moscow region, Russia  
Institute for study of childhood, family and upbringing  
Moscow, Russia  
m.goshin@mail.ru

**Abstract.** In the conditions of the current crisis of family values, the development of a unified course “Family Studies” for students in basic general and secondary vocational education institutions gains particular significance. This article summarizes the results of a scientific study aimed at identifying a list of sources, the content of which corresponds to the objectives of the future course and will be used in the development of the teaching materials, ensuring its scientific validity and compliance with current requirements. The research includes two main components: theoretical analysis of the research literature, methodologies and other publications related to family relations, and analysis of materials from a sociological survey of educators about the educational and methodological literature used in the implementation of family studies programs. The study included a variety of educational and methodological manuals on family studies, covering both basic and applied topics of value formation towards family and marriage, which are actively used in Russian school. The results of this study can be useful for teachers, psychologists, social workers and curriculum developers interested in effective formation of value attitudes towards family and marriage.

**Keywords:** family studies, pedagogical literature, research and methodological literature, attitudes towards family and marriage, educational and methodological support for the implementation of courses and programs, course of family studies.

**For citation:** Evgrafova Yu. A., Goshin M. E. Analysis of pedagogical and methodological literature in family studies, ethics and psychology of family life // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 27–39. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.003.

**Введение.** В настоящее время в российском обществе наблюдаются негативные тенденции изменения института семьи и брака: снижение рождаемости, количества браков, рост числа разводов. Так, суммарный коэффициент рождаемости за пять лет снизился с 1,47 (в 2020 и 2021 годах) до 1,4 (в первом полугодии 2024 года) (Щербакова, 2024). Несмотря на рост количества браков на 36,7 % с 2020 по 2022 год, в 2023 году наметилась тенденция их снижения (на 10,23 % в отношении 2022 года), и в первой половине 2024 года число браков снизилось на 3,1 % по сравнению с этим же периодом 2023 года (ЕМИСС, <https://fedstat.ru/>). Число разводов за 4 года увеличилось на 21,1 % (с 564704 в 2020 до 683796 в 2023 году), а в первой половине 2024 года незначительно снизилось (на 4,8 %) по сравнению с этим же периодом 2023 года (ЕМИСС, <https://fedstat.ru/>; Щербакова, 2024).

В соответствии с результатами исследования, проведенного ВЦИОМ в октябре 2024 года, среди основных причин разводов респонденты, наряду с финансовыми трудностями (безденежьем и жилищными проблемами), называют нарушение коммуникаций в семье, деструктивное поведение супруга (супруги), утрату семейных ценностей, несовместимость супругов и неготовность к семейной жизни (в том числе инфантильность, необдуманность решения создания семьи) (ВЦИОМ, 2024).

Данные результаты имеют особое значение для будущего общества в связи с тем, что молодые люди, вступая в брак, как правило, являются неподготовленными к созданию семьи, вследствие чего у них наблюдается высокий уровень разводов, а также затягивание принятия решения о вступлении в брак, что также негативным образом отражается на демографической ситуации в стране.

Указом Президента Российской Федерации в 2024 году в России проведен Год семьи (Указ Президента Российской Федерации, 2023), что придает особую значимость укреплению института семьи, включая поддержку семейных ценностей и традиций, активизацию жизненного потенциала семьи, улучшение качества жизни семей с детьми, профилактику семейных трудностей и актуализацию семейного образа жизни. Наряду с этим важно отметить работу социальных организаций, в том числе образовательных, которые вносят значительный вклад в поддержку и развитие института семьи, а также реализацию государственной политики в области семьи, образования и воспитания (Государственная семейная политика в Российской Федерации, 2014)

Именно образовательные организации обладают возможностью осуществлять семейно-ориентированное образование современной молодежи, в том числе проводить различные мероприятия, способствующие формированию у молодых людей семейных ценностей, установок на семейный образ жизни и деторождение, жизненных планов, связанных с семейной самореализацией (Масленникова, Непряхина, 2019). Особую роль в повышении престижа брака и семьи у молодежи играют образовательные программы занятий, элективные, тренинговые курсы семейведческой направленности, реализуемые в образовательных организациях.

Важно отметить, что в настоящее время во многих субъектах Российской Федерации подобные программы занятий, курсов или отдельные занятия уже осуществляются начиная с дошкольного возраста. Однако данные программы в большинстве случаев разрозненные, часто носят характер разовых, иногда даже не связанных по смыслу мероприятий, часто не принимающих во внимание результаты последних исследований ценностных ориентаций, установок и взглядов молодежи (Масленникова, Непряхина, 2019). Кроме того, в общеобразовательных организациях и организациях системы среднего профессионального образования наблюдается недостаточное методическое обеспечение реализации данных курсов, отсутствуют рекомендованные к использованию учебники, программы занятий, направленные на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку, методические рекомендации для педагогов, проводящих данные курсы. На основании указанных ограничений реализуемых программ занятий, курсов семейведческой направленности существует необходимость создания единой программы занятий курса по формированию у обучающихся ценностного отношения к семье и браку. В связи с этим ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» (далее — ФГБНУ «ИИДСВ») разработало курс внеурочной деятельности, направленный на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку (для общеобразовательных организаций и организаций системы среднего профессионального образования). По рекомендации Министерства просвещения Российской Федерации данный курс получил название «Моя семья».

Особую актуальность при разработке курса «Моя семья» имел анализ существующей педагогической и научно-методической литературы в области семейведения, этики и психологии семейной жизни. Такой анализ позволил выявить основные проблемы и тенденции развития современной семьи, определить наиболее эффективные методы и подходы к обучению и воспитанию молодого поколения.

Проблема заключается в том, что в литературе, применяемой для формирования у обучающихся ценностного отношения к семье и браку, наблюдается ряд дефицитов, проявляющихся в узком представлении основных подходов, таких как социальный, психологический и юридический, что часто приводит к доминированию одного из них. Кроме того, недостаточно внимания уделяется практическим темам, эмпирическим исследованиям и условиям для усвоения социальных норм в межличностных и семейных отношениях, что создает пробел в понимании реальных потребностей современных семей.

**Цель исследования** заключается в проведении анализа и отбора литературы в области семейведения, этики и психологии семейной жизни, в определении дефицитов содержания анализируемых литературных изданий для разработки систематизированного курса, направленного на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку, предполагающего единые ценностно-смысловые установки в условиях поликультурности общества, определение организационных основ проведения занятий курса.

**Гипотеза исследования:** существующие литературные издания, применяемые при реализации курсов и программ семейведческой направленности, обладают рядом дефицитов содержания.

**Методы исследования:** теоретические методы (анализ литературы, сравнительный анализ); эмпирические методы (опрос, описание, измерение, экспертное оценивание), статистические методы обработки результатов исследования.

Для упрощения процедуры анализа педагогическая и научно-методическая литература на основе ГОСТ 7.0.60-2020 была классифицирована на научную (монографии, авторефераты диссертаций, сборники научных трудов, материалы конференций, тезисы докладов/сообщений), учебно-методическую (учебники, учебно-методические пособия, учебные наглядные пособия, рабочие тетради, атласы, хрестоматии, учебные программы) и научно-популярную (научно-популярные книги и статьи).

Процедура проведения анализа литературы для определения актуальности и степени разработанности курсов, модулей, программ занятий семейведческой направленности и методического обеспечения их проведения была организована на двух уровнях.

Первый уровень предусматривал изучение практического аспекта, связанного с анализом учебно-методического обеспечения образовательных организаций, используемого при реализации программ в области семейведения, этики и психологии семейной жизни (определялось наличие в образовательных организациях субъектов Российской Федерации учебных, учебно-методических пособий, методических рекомендаций (с учетом распространенности в регионах страны составлялся их реестр), рабочих программ курсов, модулей по формированию у обучающихся ценностного отношения к семье и браку, а также определялись дефициты соответствующего учебно-методического обеспечения).

Второй уровень анализа литературы включал теоретический анализ существующей научной, учебно-методической и научно-популярной литературы (на основе классификации по ГОСТ 7.0.60-2020) в области семейведения, этики и психологии семейной жизни. Такой анализ проведен в два этапа (организационный и содержательный). По результатам составлялся реестр литературы в области семейведения, этики и психологии семейной жизни. проводилась экспертная оценка вышеуказанных литературных источников, выявлялись дефициты их содержания, актуальные с точки зрения потребностей системы образования и самой семьи.

**Обсуждение основных результатов исследования.** В рамках проведения анализа учебно-методического обеспечения образовательных организаций, используемого при реализации программ в области семейведения, этики и психологии семейной жизни, с марта по май 2024 года проводилось исследование, в котором приняли участие специалисты системы образования субъектов Российской Федерации в количестве 22281 человек из 81 субъекта Российской Федерации (8 федеральных округов). Распределение респондентов в зависимости от занимаемой ими должности показано на рисунке 1.

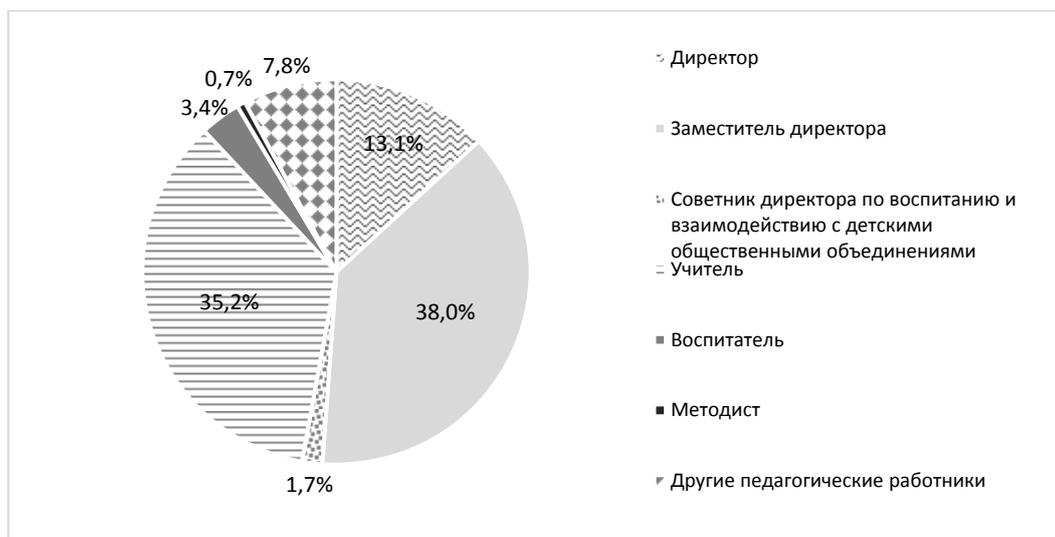


Рис. 1. Распределение респондентов в зависимости от занимаемой должности, %

Для проведения анализа учебно-методической обеспеченности образовательных организаций были выделены следующие критерии: региональный охват (не менее шести субъектов Российской Федерации для включения в основной список литературы, не менее четырех — для формирования списка справочных источников литературы), количество образовательных организаций (не менее 20 образовательных организаций для включения в основной список литературы, не менее 10 — для формирования списка справочных источников литературы), ориентированность на уровень образования (начальное, основное, среднее общее, среднее профессиональное образование) и возраст обучающихся (младший школьный, подростковый, юношеский возраст). В целях исследования последний критерий был сужен до ориентированности на среднее общее, среднее профессиональное образование (ранний юношеский возраст). В соответствии с данными критериями проведен анализ рабочих программ, учебников, учебно-методических пособий, методических рекомендаций для учителей, рабочих тетрадей для обучающихся, применяемых в процессе реализации образовательными организациями программ (учебных предметов, курсов, модулей), направленных на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку, на разных уровнях образования, а также составлен реестр учебно-методического обеспечения курсов и программ, применяемых в субъектах Российской Федерации. Из 74 наименований учебной и учебно-методической литературы в области семейного воспитания, этики и психологии семейной жизни на основании вышеуказанных критериев были отобраны 10 изданий (6 основных и 4 справочных). Издания выделены как лучшие, классифицированы на основные и справочные по принципу полного (основные) или частичного (справочные) соответствия критериям. Среди основных можно выделить следующие:

– *Моисеев Д. А. Нравственные основы семейной жизни : учеб. пособие* (2023). Наиболее широко используется в следующих регионах Российской Федерации: Белгородская, Калининградская, Калужская, Костромская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Рязанская, Смоленская, Тверская, Ульяновская области, Краснодарский, Красноярский, Ставропольский края, республики Дагестан, Коми, Крым, Донецкая Народная, Удмуртская, Чеченская, Чувашская Республики;

– *Семьеведение : программа курса для учащихся 1–11 кл. общеобразовательных учреждений : метод. рекомендации для учителя / сост. Е. Ф. Купецкова, Г. П. Реда, И. Ф. Смирнова ; под общ. ред. С. П. Кудиновой* (2013). Применяется в образовательных организациях Астраханской, Иркутской, Пензенской, Ульяновской областей, а также в Республиках Крым и Коми;

– *Семьеведение (Основы семейной жизни) : кн. для учащихся 9–11 кл. общеобразовательных учреждений / под ред. А. А. Реана* (2021). Используется преимущественно в Белгородской, Иркутской, Ульяновской областях, Ставропольском крае, Чукотском автономном округе, Удмуртской Республике, Республиках Башкортостан и Коми;

– *Воронова А. А., Татусь В. Н. Духовно-нравственные основы семьи : учеб. пособие* (2019). Чаще всего применяется в образовательных организациях Белгородской, Иркутской, Мурманской областей, а также Ямало-Ненецкого автономного округа, Республики Коми, Чувашской Республики;

– *Карцева Л. В., Яныкина А. Н., Богачева Н. В., Низамиева О. Н., Газизова Л. Ш., Зарипова Э. А. Семьеведение : учеб.-метод. пособие* (2013). Применяется в Иркутской, Кемеровской, Пензенской, Ростовской, Ульяновской областях, а также в Краснодарском крае, Республиках Коми и Татарстан. При этом чаще всего об использовании данного пособия сообщают представители Якутской и Ульяновской областей;

– *Семьеведение : учеб. для среднего профессионального образования / под ред. О. Г. Прохоровой, Е. И. Холостовой* (2024). Представляет исключение по региональному охвату (применяется в четырех регионах), поскольку является, по результатам проведенного опроса, единственным учебником, применяемым образовательными организациями нескольких субъектов Российской Федерации (Калининградская, Пензенская области, Республика Коми, Удмуртская Республика) для проведения занятий с обучающимися в системе среднего профессионального образования.

Несколько пособий, отобранных в результате анализа на основе ранее выделенных критериев, могут быть использованы при реализации отдельных тематик курсов семейно-педагогической направленности как справочные. Данные пособия представляют исключение по одному из критериев (например, охватывают не менее четырех субъектов Российской Федерации или применяются в не менее 10 образовательных организаций), среди них можно отметить:

– *Прокопенко А. В., Остапенко Т. А., Сизых Е. Н. Нравственные основы семейной жизни : метод. рекоменд.* (2020). Применяются в образовательных организациях Белгородской, Воронежской, Кемеровской, Московской областей, а также Краснодарского и Ставропольского края;

– Гребенников И. В. *Основы семейной жизни : учеб. пособие для студентов педагогических университетов* (1991). Используется в образовательных организациях Иркутской, Тюменской, Ульяновской областей, а также в Чувашской Республике;

– Ковалев С. В. *Психология современной семьи : метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»* (1988). Преимущественно используется в Белгородской, Воронежской, Новосибирской, Тюменской областях, Красноярском крае;

– Афанасьева Т. М. *Семья : учеб. пособие для 9–10 кл. средней школы* (1988). Применяется в образовательных организациях Республики Саха (Якутия) и Чувашской Республики. Представляет исключение по региональному охвату (применяется в двух регионах), однако, по результатам проведенного опроса, широко используется образовательными организациями (113 образовательных организаций) двух субъектов Российской Федерации для проведения занятий с обучающимися в системе среднего общего образования.

Эти литературные издания (в количестве 10 наименований) применимы для обучающихся по программам среднего общего и среднего профессионального образования (ориентированы на ранний юношеский возраст), включают материалы, направленные на формирование значимых ценностей и повышение социально-эмоциональной компетентности обучающихся (Орел, Куликова, 2020, с. 18).

Указанные респондентами учебные программы, применяемые для проведения занятий, направленных на формирование ценностного отношения обучающихся старших классов к семье и браку, как правило, разрабатываются специалистами конкретной образовательной организации и не обладают региональным охватом. Данные программы ориентированы на определенный уровень образования и возраст обучающихся конкретной образовательной организации.

Кроме того, в процессе проведения сравнительного анализа учебно-методического обеспечения курсов и программ, применяемых в субъектах Российской Федерации, были определены дефициты его содержания, актуального с точки зрения потребностей системы образования и семьи в целях формирования у обучающихся ценностного отношения к семье и браку. Так, рабочие программы часто опираются на незначительный список литературы, составители используют менее 7 наименований. Практически во всех рассматриваемых литературных изданиях и рабочих программах широко представлены темы, связанные с историей становления института брака и семьи (Войтенко, 2010 ; Горелов, Горелова, 2023, Карцева, 2013 ; Прохорова, Холостова, 2024), особенностями добрых отношений, будущим семьи с точки зрения реализации родительской функции. Также нашли отражение прикладные аспекты семейной жизни, в том числе психология семейных отношений, финансовая и правовая грамотность супругов, здоровье семьи, основные направления государственной поддержки. Между тем в большинстве литературных изданий (Афанасьева, 1988 ; Воронова, 2019 ; Гребенников, 1991 ; Горелов, Горелова, 2023 ; Карцева, 2013 ; Ковалев, 1988 ; Моисеев, 2021 ; Прохорова, Холостова, 2024 ; Филиппова, 2020 ; Храмова, Алексева, Сараева, Алтушкина, 2009) в области семействования описываются отдельные этапы жизненного цикла семьи (отношения до брака, первые годы в браке), но, как правило, отсутствует последовательное описание стадий жизни семьи. Основной упор делается на описании взаимоотношений молодых людей до брака, стилей воспитания детей, значимости сохранения семейных традиций, остальные темы (этнокультурный аспект функционирования семьи, особенности здоровьесбережения семьи, культура безопасности в семье, государственная поддержка семьи, мотивы рождения детей, взаимоотношения разных поколений в семье, пути и способы преодоления семейных кризисов, организация досуга семьи и др.) представлены реже и рассматриваются весьма узко. Серьезной проблемой является недостаток тем, посвященных культуре общения, реализации бытовых функций, планированию и организации супругами семейного досуга, преодолению семейных кризисов, то есть вопросам, помогающим молодыми людьми осознать важность для будущей семейной жизни развития конкретных практических компетенций. Следовательно, дефицитными остаются темы, связанные с описанием семейных ценностей, уклада семьи, то есть аксиологический компонент курса. Данный факт подтверждается результатами мониторинга ценностных ориентаций молодежи, проведенного ФГБНУ «ИИДСВ» в 2023 году среди 415223 обучающихся образовательных организаций из 89 регионов Российской Федерации (Мониторинг ... , 2024). Так, каждый четвертый представитель молодежи не задумывается о создании семьи; каждый десятый не планирует ее создавать. При этом 6 % хотят вступить в брак, не планируя иметь детей. Большинство молодых людей в своей собственной семье планируют иметь 1 или 2 детей, только 10 % молодежи задумываются о 3 или более детях. Данные результаты мониторинга свидетельствуют о девальвации семейных ценностей, ориентированности респондентов на личное благо-

получие, недостаточности проведения воспитательной работы с обучающимися общеобразовательных организаций и организаций системы среднего профессионального образования по формированию ценностного отношения к семье, браку и родительству (Мониторинг ... , 2024).

Необходимо отметить и другие проблемы, связанные с применением учебно-методического обеспечения, используемого образовательными организациями при реализации программ курсов, модулей, занятий по формированию у обучающихся ценностного отношения к семье и браку. Так, вышеназванные учебные, учебно-методические пособия, методические рекомендации не всегда корректно (относительно уровня образования) применяют в регионах. В ряде случаев педагоги используют пособие, не соответствующее возрасту обучающихся и уровню образования. Например, на основании ответов респондентов было определено, что в отдельных школах Чукотского автономного округа при реализации занятий по семьеведению в 1–4 и 5–9 классах используется пособие под редакцией А. А. Реана (2021), ориентированное на учащихся 9–11 классов. На основе ответов респондентов также установлено, что в ряде образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования Удмуртской Республики и Калужской области, для реализации занятий семьеведческой направленности с детьми начальных классов (1–4 класс) используют учебное пособие Д. А. Моисеева «Нравственные основы семейной жизни» (2023), направленное на проведение занятий в старших классах. В ряде школ Пензенской области в рамках занятий в 5–9 классов применяют учебник «Семьеведение» под редакцией О. Г. Прохоровой, Е. И. Холостовой (2024) для среднего профессионального образования.

Кроме того, в ряде школ Краснодарского края, Ульяновской области педагоги на занятиях с учащимися старших, а в некоторых случаях средних и начальных, классов прибегают к попыткам адаптировать для школьников учебное пособие «Семьеведение» для студентов, в том числе учебное пособие Л. И. Савинова (2000) для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социология» и учебное пособие А. А. Горелова, Т. А. Гореловой (2023) для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению «Социальная работа». В Республике Коми, некоторые школы применяют учебник для среднего профессионального образования под редакцией О. Г. Прохоровой, Е. И. Холостовой (2024) для учащихся 1–4 классов, а в Пензенской области и Удмуртской Республике — для учащихся 5–9 классов.

Наряду с этим в образовательных организациях используют устаревшие учебные и учебно-методические издания, в том числе 1988 года (учебное пособие «Семья» Т. М. Афанасьевой), 1998 года (методические материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни» С. В. Ковалева), 1991 года (учебное пособие «Основы семейной жизни» И. В. Гребенникова), содержащие ориентации, не соответствующие актуальным и приоритетным направлениям государственной политики в сфере поддержки семьи и воспитания. Кроме того, учебное пособие «Основы семейной жизни» И. В. Гребенникова адресовано студентам педагогических университетов и не соответствует возрасту обучающихся школ.

На организационном этапе проводились отбор и систематизация педагогической и научно-методической литературы в области семьеведения, этики и психологии семейной жизни.

Более глубокий содержательный анализ отобранных литературных источников проводился на втором этапе. Критериями анализа литературы являлись:

- соответствие приоритетным направлениям государственной политики в сфере поддержки семьи и воспитания (ориентация на базовые российские ценности, федеральные требования к организации обучения и воспитания);
- научность (опора на научные концепции, теории, подходы, модели);
- целесообразность (соответствие возрастным и психологическим особенностям развития детей, условиям осуществления образовательного процесса);
- практикоориентированность (направленность теоретических подходов и результатов эмпирических исследований на практическую реализацию в деятельности образовательных организаций);
- соответствие современным научным знаниям в области воспитания, формирования ценностного отношения к семье и браку.

Оценивание каждого критерия заключалось в присвоении ему экспертом (научным сотрудником ФГБНУ «ИИДЦВ») числового значения от 0 до 2 баллов, при котором «2» — полное соответствие литературного издания критерию, подлежащему оценке; «1» — соответствие литературного издания критерию, подлежащему оценке, с замечаниями и исключениями; «0» — несоответствие

литературного издания критерию, подлежащему оценке. Итоговые значения экспертных оценок по каждой группе изданий распределялись следующим образом: 0–6 баллов — источник не применим для разработки курса семейведческой направленности; 7–13 баллов — источник частично применим; 14–20 баллов — источник применим для разработки курса семейведческой направленности. В соответствии с выделенными критериями каждое издание получило определенный общий суммарный балл (сумму баллов по всем критериям), на основании которого проводилось ранжирование изданий, составлялся список учебных, научных и научно-популярных изданий (по 10 экземпляров).

Анализ педагогической и научно-методической литературы в области семейведения, этики и психологии семейной жизни является важным базисом для успешного внедрения обязательной программы по семейведению в образовательных организациях России, которое будет способствовать обеспечению качественного образования и воспитания молодого поколения, формированию навыков и компетенций, необходимых для создания и сохранения крепкой и счастливой семьи.

По результатам организационного этапа *теоретического анализа* существующей научной, учебно-методической и научно-популярной литературы в области семейведения, этики и психологии семейной жизни отобраны и систематизированы 350 литературных источников 1947–2024 годов издания (отечественные и зарубежные издания), составлен реестр литературы в области семейведения, этики и психологии семейной жизни. Поиск литературных источников проводился по ключевым словам в открытом доступе в поисковых системах «Яндекс», «Мейл» и в других источниках; в научных библиотеках, в том числе на официальном сайте Российской государственной библиотеки, научной электронной библиотеке eLIBRARY RU. Все литературные источники классифицированы по виду издания (в соответствии с ГОСТ 7.0.60–2020: научное, учебное, научно-популярное издание), целевой аудитории (обучающиеся, педагоги/преподаватели, иные специалисты, родители, широкий круг читателей), уровню образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее, среднее профессиональное, высшее — бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации). На основе классификации изданий были определены научные, учебные и научно-популярные издания, адресованные педагогам и иным специалистам, работающим с обучающимися старших классов (10–11 классы) и системы СПО, самим обучающимся данной категории, а также их родителям. Для дальнейшего содержательного анализа было отобрано 256 источников, адресованных участникам образовательного процесса, включая школьников и студентов системы среднего профессионального образования, составлен экспертный лист для более глубокого и содержательного анализа литературы на следующем этапе. Процентное соотношение отобранных и систематизированных литературных изданий представлено на рисунке 2.

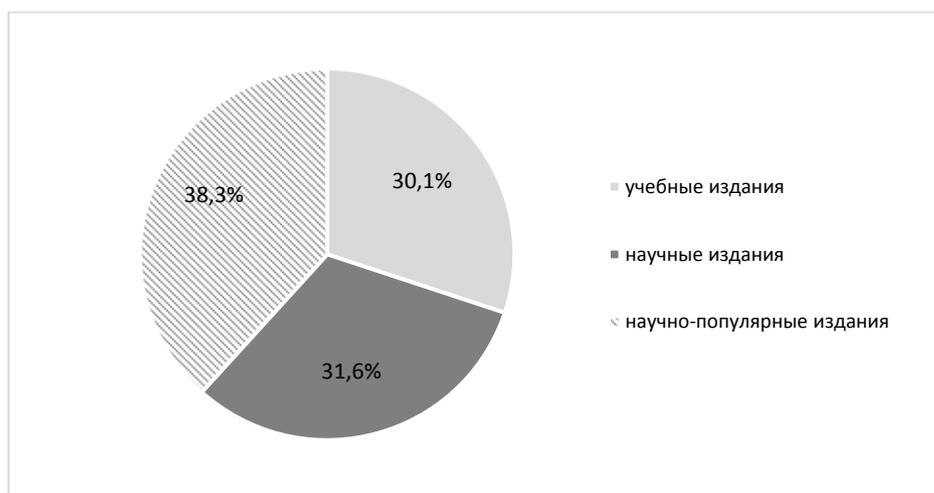


Рис. 2. Соотношение отобранных литературных изданий, %

Заметим, что в список из 77 учебных изданий вошли 10 изданий, отобранных в результате проведенного анализа учебно-методического обеспечения образовательных организаций субъектов Российской Федерации. Таким образом, при проведении второго, содержательного этапа теоретического анализа литературы в области семейведения, этики и психологии семейной жизни список учебных изданий был расширен до 10 учебных изданий в соответствии с эмпирическими данными опроса

и экспертной оценкой, проводимой по вышеуказанным критериям (соответствие приоритетным направлениям государственной политики в сфере поддержки семьи и воспитания, научность, целесобразность, практикоориентированность, соответствие современным научным знаниям в области воспитания, формирования ценностного отношения к семье и браку). Данные издания подробно описаны в отчете по выполнению государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Разработка курса “Семьеведение” для проведения занятий, направленных на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку (для общеобразовательных организаций и организаций системы среднего профессионального образования)».

Также в результате оценивания экспертами педагогической и научно-методической литературы в области семьеведения, этики и психологии семейной жизни, кроме учебных изданий, были определены списки научных (10 экземпляров) и научно-популярных (10 экземпляров) источников литературы. Выделенные издания описаны в отчете по выполнению государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Разработка курса “Семьеведение” для проведения занятий, направленных на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку (для общеобразовательных организаций и организаций системы среднего профессионального образования)».

Проведенный теоретический анализ литературы позволил осуществить более глубокое изучение выделенных источников педагогической и научно-методической литературы в области семьеведения, этики и психологии семейной жизни, определить 30 источников литературы. Среди них 10 — учебных изданий: Духовно-нравственные основы семьи (А. А. Воронова, В. Н. Татусь), Нравственные основы семейной жизни (Д. А. Моисеев), Нравственные основы семьи и брака (Л. Н. Урбанович), Основы психологии семейной жизни (О. И. Бабич, Е. Б. Ковалева, О. А. Ямщикова), Семьеведение (А. А. Реан), Семьеведение (С. П. Кудинова), Семьеведение (О. Г. Прохорова, Е. И. Холостова), Семьеведение (Н. С. Беккер, Е. Е. Сорокина, Г. Р. Тарасова), Семьеведение (Л. В. Карцева), Этика и психология семейной жизни (Г. Г. Филиппова); 10 — научных изданий: Жизненные миры современной российской семьи (З. Х. Саралиева, В. А. Блонин, Н. Ю. Егорова [и др.]), Молодая семья в современном российском социуме: образ и качество жизни (П. В. Разов), Молодежь и семья в российском обществе (С. Ю. Зязин, Т. Н. Каменева, И. В. Лескова), Основы формирования семейных ценностей в обществе в условиях трансформации современного пространства (Ж. Н. Дюльдина), Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения (Л. А. Коростылева), Психология семейных отношений : коллект. моногр. (А. В. Литвинова), Психология современной семьи (Т. В. Андреева), Российская семья и благополучие детей : моногр. (И. И. Елисеева), Семейно-детный образ жизни (А. И. Антонов, А. Б. Синельников, Е. Н. Новоселова), Семейное воспитание (А. Ю. Акмалов); 10 — научно-популярных изданий: Азбука счастливой семьи 30 уроков осознанного родительства (Д. В. Машкова), Любовь — это... Найти и сохранить (Г. П. Сайфуллин), Один раз на всю жизнь (И. Шугаев), От ссор к согласию (А. П. Егидес), Психологические проблемы современной семьи (В. М. Целуйко), Психология семьи (В. Н. Дружинин), Ребенок в семье (Ю. Б. Гиппенрейтер), Семейный лад, или Ценности семейного воспитания в России (Л. О. Володина), Современная молодая семья: взрослые и дети (Н. Ю. Синягина), Современные проблемы детства и психологическая помощь семье (А. М. Зинатуллина, О. А. Ульянина, Е. И. Любка).

Применение отобранных в результате анализа изданий литературы при разработке курса семьеведческой направленности может значительно повысить эффективность его реализации посредством содействия более глубокому осмыслению обучающимися ценности семьи и основ семейного благополучия, формирования у них целостного представления о семейных отношениях и их значении.

Кроме того, на данном этапе экспертами были выявлены дефициты в содержании педагогической и научно-методической литературы в области семьеведения, этики и психологии семейной жизни, актуальные с точки зрения потребностей как системы образования, так и самой семьи. Так, одной из основных проблем учебных и методических материалов является их теоретическая ориентированность. Только небольшая часть источников включает практические задания (упражнения, кейсы и т. д.), важные для формирования у обучающихся практических компетенций в области семьи и брака. Среди таких изданий можно выделить: «Семьеведение» под редакцией А. А. Реана (2021), «Этика и психология семейной жизни» Г. Г. Филипповой (2020), «Нравственные основы семьи и брака» Л. Н. Урбанович (2007), «Любовь — это... Найти и сохранить» Г. П. Сайфуллина (2021), «Семьеведение» Е. Ф. Купецковой, Г. П. Реда, И. Ф. Смирновой (2013) и некоторые другие.

Еще одной проблемой является несоответствие материалов современным научным знаниям в области воспитания, семьи и брака. Так, некоторые разработки в области семействования опираются не на научный подход, а исключительно на религиозные воззрения. При этом внимание уделяется не всем конфессиям, чаще православия. В качестве примеров можно привести такие учебные пособия, как «Один раз на всю жизнь» И. Шугаева (2009), «Культура семьи» Н. Г. Храмовой, Г. Г. Алексеевой, А. А. Сараевой, Т. А. Алтушкиной (2009).

Кроме того, многие издания представляют собой книги для учителя и часто не содержат материалов, адаптированных для обучающихся, что ограничивает их практическую применимость в образовательном процессе. Например, «Нравственные основы семьи и брака» Л. Н. Урбанович (2007), программа подготовки молодежи к семейной жизни «Другой и Я» Т. П. Войтенко (2010), материалы к урокам по элективному курсу «Семья. Семейные ценности» О. Н. Пономаревой, О. Н. Васиной, О. М. Филатовой (2011).

В содержании литературных источников также наблюдается недостаток системного подхода к изучению жизненного цикла семьи, который установлен при проведении анализа литературных источников, применяемых специалистами образовательных организаций субъектов Российской Федерации для проведения занятий курсов, модулей по формированию у обучающихся ценностного отношения к семье и браку.

**Выводы и перспективы исследований.** Таким образом, на основании проведенного анализа литературы в области семействования, с одной стороны, можно отметить многообразие учебных, учебно-методических пособий и методических рекомендаций, предназначенных для реализации занятий семействования направленности, в которых представлены как базовые, так и прикладные темы в области формирования ценностного отношения к семье и браку. Такие материалы используются практически в каждом субъекте Российской Федерации. С другой стороны, в общеобразовательных организациях и организациях системы среднего профессионального образования наблюдается недостаточное методическое обеспечение реализации данных курсов. Также выявлены дефициты содержания, актуального с точки зрения потребностей системы образования и семьи, современных вызовов общества. Например, низкий уровень системности в представлении материалов, недостаточность аксиологического содержания проанализированной литературы. Вместе с тем в содержании педагогической и научно-методической литературы в области семействования, этики и психологии семейной жизни узко представлены основные подходы (социальный, педагогический, психологический, экономический, юридический, религиозный), часто наблюдается ограниченность одним из них. Во многих изданиях весьма узко отражены темы, имеющие практическое значение для развития у будущих супругов практических компетенций и формирования более целостного понимания того, что такое семья и какие аспекты ее жизни требуют наибольшего внимания. Также нет опоры на эмпирические исследования, основанные на качественных методах и интервью с семьями, что создает пробел в понимании реальных потребностей и вызовов, с которыми сталкиваются семьи в современном обществе. В проанализированной литературе слабо акцентировано внимание на необходимости создания условий для усвоения обучающимися социальных норм взаимодействия в межличностных, в том числе семейных, отношениях, приобретения позитивного социокультурного опыта поведения, общения, взаимодействия обучающихся на основе социальных и семейных традиций, освоения ценности семьи, значимости детей, установки на семейный образ жизни, что, в свою очередь, должно стать неременным аспектом содержания учебной и методической литературы в области семействования, этики и психологии семейной жизни. В связи с этим целесообразно разработать научно обоснованные подходы для создания единой концепции реализации семейно-ориентированного образования, позволяющей создать систематизированный курс, который будет направлен на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку, а также на разнообразные подходы к описанию семьи, актуальные для различных возрастных групп и образовательных организаций разных уровней образования.

#### Список источников

1. Афанасьева Т. М. Семья : учеб. пособие для 9–10 кл. средн. шк. — М. : Просвещение, 1988. — 285 с.
2. Войтенко Т. П. Другой и Я. Программа подготовки молодежи к семейной жизни : метод. пособие. — Калуга : Эйдос, 2010. — 70 с.
3. Воронова А. А., Татусь В. Н. Духовно-нравственные основы семьи : учеб. пособие. — Оренбург : Южный Урал, 2019. — 206 с.

4. Горелов А. А., Горелова Т. А. Семейведение : учеб. пособие. — М. : КноРус, 2023. — 156 с.
5. Государственная семейная политика в Российской Федерации : сб. материалов. — М. : Изд. Гос. Думы, 2014. — 432 с. — URL : <http://duma.gov.ru/media/files/Cv1dqyqkWaDImUvotyTAG0EvUrezGLmJ.pdf> (дата обращения: 04.09.2024).
6. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. — М. : Просвещение, 1991. — 156 с.
7. Ковалев С. В. Психология современной семьи : информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни» : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1988. — 208 с.
8. Масленникова С. А., Непряхина А. И. Изучение представлений современной молодежи о брачно-семейных отношениях // Человеческий капитал. — 2019. — № 5 (125). — С. 177—184. — DOI: 10.25629/НС.2019.05.22.
9. Моисеев Д. А. Нравственные основы семейной жизни : учеб. пособие (среднее общее образование). — М. : Абрис, 2023. — 278 с.
10. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения : аналит. отчет. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания, 2024. — 32 с.
11. Нравственные основы семейной жизни : метод. рекоменд. по реализации образовательной программы (10–11 кл.). / сост. А. В. Прокопенко, Т. А. Остапенко, Е. Н. Сизых. — Белгород : Белгород. ин-т развития образования, 2020. — 39 с.
12. Нравственные основы семьи и брака : учеб.-метод. пособие / сост. Л. Н. Урбанович. — Смоленск, 2007. — 230 с.
13. О проведении в Российской Федерации Года семьи : указ Президента РФ от 22.11.2023 № 875. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013?ysclid=lxsf7p7vw5281889017> (дата обращения: 12.06.2024).
14. Орел Е. А., Куликова А. А. Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Психологические исследования. — 2020. — Т. 13, № 69. — С. 16—29. — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v13i69.207>.
15. Пономарева О. Н., Васина О. Н., Филатова О. М. Семья. Семейные ценности : материалы к урокам по элект. курсу : кн. для учителя. — Пенза : Пенз. ин-т развития образования, 2011. — 199 с.
16. Прохорова О. Г., Холостова Е. И. Семейведение: теория и практика : учеб. для вузов. — М. : Юрайт, 2024. — 379 с.
17. Разводы в России: мониторинг // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). — URL : <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/razvody-v-rossii-monitoring> (дата обращения: 25.11.2024).
18. Савинов Л. И. Семейведение : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социология». — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2000. — 196 с.
19. Сайфуллин Г. П., Сайфуллина А. В. Любовь — это... Найти и сохранить : пособие для самостоятельной подготовки к созданию счастливой семьи один раз на всю жизнь. — М. : Вольный Странник, 2021. — 288 с.
20. Семейведение (Основы семейной жизни) : кн. для учащихся 9–11 кл. общеобразоват. учрежд. / сост. А. А. Реан, И. А. Коновалов, Н. Л. Москвичева, М. А. Новикова ; под ред. А. А. Реана. — М. : Арт-китчен, 2021. — 244 с.
21. Семейведение : программа курса для учащихся 1–11 кл. общеобразоват. учреждений : метод. рекоменд. для учителя / сост. Е. Ф. Купецкова, Г. П. Редя, И. Ф. Смирнова ; под общ. ред. С. П. Кудиновой. — Пенза : Пенз. ин-т развития образования, 2013. — 228 с.
22. Филиппова Г. Г. Этика и психология семейной жизни : учеб. пособие для учителей 10–11 классов. — Анапа : Печатник, 2020. — 178 с.
23. Храмова Н. Г., Алексеева Г. Г., Сараева А. А., Алтушкина Т. А. Культура семьи : учеб. пособие. — М. : Линия График Кострома, 2009. — 184 с.
24. Число браков за год // Единая межведомственная информационно-статистическая система (ЕМИСС). — URL : <https://www.fedstat.ru/indicator/31566> (дата обращения: 25.11.2024).
25. Число разводов за год // Единая межведомственная информационно-статистическая система (ЕМИСС). — URL : <https://www.fedstat.ru/indicator/31604> (дата обращения: 25.11.2024).
26. Шугаев И. Один раз на всю жизнь: возможен ли брак по любви, первая любовь, как вступать в брак, дети, грехи против семьи, сколько иметь детей, кто глава семьи, переходный возраст, уклад семьи : беседы со старшеклассниками о браке, семье и детях. — М. : Изд. Совет Русской Православной Церкви, 2009. — 204 с.
27. Щербакова Е. М. Демографические итоги I полугодия 2024 года в России (часть I) // Демоскоп Weekly. — 2024, 17 сентября — 30 сентября. — № 1043–1044. — URL : <https://www.demoscope.ru/weekly/2024/01043/barom05.php> (дата обращения: 25.11.2024).
28. Яныкина А. Н., Карцева Л. В. Семейведение : учеб.-метод. пособие / науч. ред., сост. Л. В. Карцева. — Казань : Казан. гос. ун-т культуры и искусств, 2013. — 190 с.

## References

1. Afanasyeva T. M. *Semya: ucheb. posobiye dlya 9–10 kl. sredn. shk.* [Family: a teaching aid for grades 9–10 of secondary schools]. Moscow, Prosveshchenie, 1988, 285 p. (In Russian).
2. Voitenko T. P. *Drugoy i ya. Programma podgotovki molodezhi k semeynoy zhizni: metod. posobiye.* [Another person and me. A program for preparing young people for family life: a teaching guide]. Kaluga, Eidos, 2010, 70 p. (In Russian).
3. Voronova A. A., Tatus V. N. *Dukhovno-nravstvennyye osnovy semyi: ucheb. posobiye.* [Spiritual and moral foundations of the family: a teaching aid]. Orenburg, Yuzhny Ural, 2019, 206 p. (In Russian).
4. Gorelov A. A., Gorelova T. A. *Semyevedeniye: ucheb. posobiye.* [Family Studies: a guide]. Moscow, KnoRus, 2023, 156 p. (In Russian).
5. *Gosudarstvennaya semeynaya politika v Rossiyskoy Federatsii: sb. materialov.* [State family policy in the Russian Federation: a collection of materials]. Moscow, State Duma Publ., 2014, 432 p. Available at: <http://duma.gov.ru/media/files/Cv1dqyqkWaDImUvotyTAG0EvUrezGLmJ.pdf> (accessed: 04.09.2024). (In Russian).
6. Grebennikov I. V. *Osnovy semeynoy zhizni.* [Basics of family life]. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 156 p. (In Russian).
7. Kovalev S. V. *Psikhologiya sovremennoy semyi: inform.-metod. materialy k kursu “Etika i psikhologiya semeynoy zhizni”:* kn. dlya uchitelya. [Psychology of the Modern Family: information and methodological materials for the course “Ethics and psychology of family life”: book for a teacher]. Moscow, Prosveshchenie, 1988, 208 p. (In Russian).
8. Maslennikova S. A., Nepryakhina A. I. Study of modern youths’ ideas about marital and family relations. *Chelovecheskiy kapital.* [Human capital]. 2019, iss. 5 (125), pp. 177–184. DOI: 10.25629/HC.2019.05.22. (In Russian).
9. Moiseev D. A. *Nravstvennyye osnovy semeynoy zhizni: ucheb. posobiye (sredneye obshcheye obrazovaniye).* [Moral foundations of family life: a teaching aid (secondary general education)]. Moscow, Abris, 2023, 278 p. (In Russian).
10. *Monitoring tsennostnykh oriyentatsiy molodezhi: rezultaty, vyvody, predlozheniya: analit. otchet.* [Monitoring of value orientations of young people: results, conclusions, proposals: analytical report]. Moscow, Institute for Study of Childhood, Family and Education, 2024, 32 p. (In Russian).
11. *Nravstvennyye osnovy semeynoy zhizni: metod. rekomendatsii po realizatsii obrazovatelnoy programmy (10–11 kl.).* Sost. A. V. Prokopenko, T. A. Ostapenko, Ye. N. Sizykh. [Moral foundations of family life: methodological recommendations for the implementation of the educational program (10–11 grades). Compil. by A. V. Prokopenko, T. A. Ostapenko, E. N. Sizykh. Belgorod, Belgorod Institute for Development of Education, 2020, 39 p. (In Russian).
12. *Nravstvennyye osnovy semyi i braka: ucheb.-metod. Posobiye.* Sost. L. N. Urbanovich. [Moral foundations of family and marriage: a teaching guide. Compiled by L. N. Urbanovich]. Smolensk, 2007, 230 p. (In Russian).
13. O provedenii v Rossiyskoy Federatsii Goda semyi: ukaz Prezidenta RF ot 22.11.2023 № 875. [On holding the Year of the Family in the Russian Federation: Decree of President of the Russian Federation of 22.11.2023 no. 875. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013?ysclid=lxsr7p7vw5281889017> (accessed: 12.06.2024). (In Russian).
14. Orel E. A., Kulikova A. A. A new theoretical model for assessing social and emotional skills in elementary school. *Psikhologicheskiye issledovaniya.* [Psychological research]. 2020, vol. 13, iss. 69, pp. 16–29. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v13i69.207>. (In Russian).
15. Ponomareva O. N., Vasina O. N., Filatova O. M. *Semya. Semeynyye tsennosti: materialy k urokam po elekt. kursu: kn. dlya uchitelya.* [Family. Family values: materials for lessons on an elective course: book for the teacher]. Penza, Penza Institute of Education Development, 2011, 199 p. (In Russian).
16. Prokhorova O. G., Kholostova Ye. I. *Semyevedeniye: teoriya i praktika: ucheb. dlya vuzov.* [Family Studies: Theory and practice: textbook for universities. Ed. by O. G. Prokhorova, E. I. Kholostova]. Moscow, Yurait, 2024, 379 p. (In Russian).
17. Divorces in Russia: monitoring. *Vserossiyskiy tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya (VTSIOM).* [All-Russian Public Opinion Research Center (VTSIOM)]. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/razvody-v-rossii-monitoring> (accessed: 25.11.2024). (In Russian).
18. Savinov L. I. *Semyevedeniye: ucheb. posobiye dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po spetsialnosti “Sotsiologiya”.* [Family Studies: a textbook for university students majoring in sociology]. Saransk, Mordovia University Publ., 2000, 196 p. (In Russian).
19. Sayfullin G. P. *Lyubov — eto... Nayti i sokhranit: posobiye dlya samostoyatelnoy podgotovki k sozdaniyu schastlivoy semyi odin raz na vsyu zhizn.* G. P. Sayfullin, A. V. Sayfullina. [Love is... Find and preserve: a guide for independent preparation for creating a happy family once in a lifetime. G. P. Sayfullin, A. V. Sayfullina]. Moscow, Volny Strannik, 2021, 288 p. (In Russian).
20. *Semyevedeniye (Osnovy semeynoy zhizni): kn. dlya uchashchikhsya 9–11 klassov obshcheobrazovatel. uchrezhd.* Sost. A. A. Rean, I. A. Kononov, N. L. Moskvicheva, M. A. Novikova. Pod red. A. A. Reana. [Family studies (Basics of family life): book for comprehensive school students of grades 9–11. Compil. by A. A. Rean, I. A. Kononov, N. L. Moskvicheva, M. A. Novikova. Ed. by A. A. Rean]. Moscow, Artkitchen, 2021, 244 p. (In Russian).

21. *Semyevedeniye: programma kursa dlya uchashchikhsya 1–11 kl. obshcheobrazovat. uchrezhdeniy: metod. rekomendatsii dlya uchitelya. Sost. Ye. F. Kupetskova, G. P. Redya, I. F. Smirnova. Pod obshch. red. S. P. Kudinovoy.* [Family studies: course program for students in grades 1–11 of comprehensive schools: methodological recommendations for teachers. Compiled by E. F. Kupetskova, G. P. Redya, I. F. Smirnova. Ed. by S. P. Kudinova]. Penza, Penza Institute for Education Development, 2013, 228 p. (In Russian).
22. Filippova G. G. *Etika i psikhologiya semeynoy zhizni: ucheb. posobiye dlya uchiteley 10–11 klassov.* [Ethics and psychology of family life: teaching aid for teachers of grades 10–11]. Anapa, Pechatnik, 2020, 178 p.
23. Khranova N. G., Alekseeva G. G., Saraeva A. A., Altushkina T. A. *Kultura semyi: ucheb. posobiye.* [Family culture: a teaching guide]. Moscow, Liniya Grafik Kostroma, 2009, 184 p. (In Russian).
24. Statistics of marriages per year. *Yedinaya mezhvedomstvennaya informatsionno-statisticheskaya sistema (EMISS).* [Unified interdepartmental information and statistical system (EMISS)]. Available at: <https://www.fedstat.ru/indicator/31566> (accessed: 25.11.2024). (In Russian).
25. Statistics of divorces per year. *Yedinaya mezhvedomstvennaya informatsionno-statisticheskaya sistema (YEMISS).* [Unified interdepartmental information and statistical system (EMISS)]. Available at: <https://www.fedstat.ru/indicator/31604> (accessed: 25.11.2024). (In Russian).
26. Shugaev I. *Odin raz na vsyu zhizn: vozmozhen li brak po lyubvi, pervaya lyubov, kak vstupat v brak, deti, grekhi protiv semyi, skolko imet detey, kto glava semyi, perekhodnyy vozrast, ukhad semyi: besedy so starsheklassnikami o brake, semye i detyakh.* [Once in a lifetime: is marriage for love possible, first love, how to get married, children, sins against the family, how many children to have, who is the head of the family, adolescence, family structure: conversations with high school students about marriage, family and children]. Moscow, Russian Orthodox Church Publ., 2009, 204 p. (In Russian).
27. Shcherbakova E. M. Demographic results of the first half of 2024 in Russia (part I). *Demoskop Weekly.* [Demoscope Weekly]. 2024, September 17 — September 30, iss. 1043–1044. Available at: <https://www.demoscope.ru/weekly/2024/01043/barom05.php> (accessed: 25.11.2024). (In Russian).
28. Yanikina A. N., Kartseva L. V. *Semyevedeniye: ucheb.-metod. Posobiye. Nauch. red. i sost. L. V. Kartseva.* [Family Studies: a teaching aid. Ed. and compil. by L. V. Kartseva]. Kazan, Kazan State University of Culture and Arts, 2013, 190 p. (In Russian).

#### Информация об авторах

**Евграфова Юлия Александровна** — научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.

**Гошин Михаил Евгеньевич** — кандидат химических наук; 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; ведущий научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.

#### Information about the authors

**Evgrafova Yulia Aleksandrovna** — researcher at the Laboratory of fundamental and applied research of the Institute for study of childhood, family and upbringing.

**Goshin Mikhail Evgenyevich** — Candidate of Chemistry; senior researcher of the Department of public health risk analysis of the Federal scientific center of Hygiene named after F. F. Erisman of the Federal Service for supervision of consumer rights protection and human well-being; leading researcher at the Laboratory of fundamental and applied research of the Institute for study of childhood, family and upbringing.

Статья поступила в редакцию 29.12.2024; одобрена после рецензирования 14.03.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 29.12.2024; approved after reviewing 14.03.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья

УДК 343.953

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.004

## Комплексное психологическое моделирование коммуникации телефонных мошенников

**Сазонов Вячеслав Федорович**

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

kineziolog@mail.ru

**Ладохина Ирина Юрьевна**

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

i.ladolina@rsu-rzn.ru

**Аннотация.** В рамках исследований психологических механизмов преступного поведения обсуждается проблема манипулятивных техник, которые характерны для телефонных мошенников. Отмечены факторы, подтверждающие актуальность данной темы.

Для создания обобщенной психологической модели телефонных мошенников изучены их стратегии общения и составлена практическая карта в виде таблицы, которую можно использовать для распознавания телефонных мошенников и противодействия им.

За основу принята гипотеза о том, что в коммуникации телефонных мошенников, помимо готовых текстов, используется их собственная система убеждений, личностных ценностей и коммуникативных способностей. Именно это способствует успешному проведению дистанционных манипулятивных действий для того, чтобы с помощью голоса или письменных сообщений управлять своими объектами воздействия.

Отмечены определенные разделы психологии и отдельные темы, которые помогают ответить на вопрос: как одни люди подпадают под влияние других, рассмотрены наиболее часто встречающиеся манипулятивные приемы.

Для проведения исследования использовались аудиозаписи диалогов телефонных мошенников с их жертвами, а также доступные в интернет-ресурсах интервью с мошенниками. Результаты психологического анализа представлены в виде таблицы, в которой ответы на вопросы распределены на 6 групп личностных факторов, способствующих мошеннической деятельности по мобильной связи.

Результаты проведенного психологического моделирования могут служить основой для дальнейшего практического применения. Главным результатом является описание обобщенной комплексной модели коммуникации телефонных мошенников. Смысл применения комплексной модели заключается в том, что она опирается на выявленные психологические особенности мошенников, ориентирована на идентификацию мошенников и противодействие им путем использования этих особенностей в общении с ними.

Обоснована необходимость дальнейших научных работ, связанных с моделированием. Перспективы исследований могут быть связаны с выявлением личностных особенностей жертв телефонных мошенников и стратегий противостояния мошенническому воздействию.

**Ключевые слова:** комплексное психологическое моделирование, телефонное мошенничество, мошенники, влияние, манипуляция, моделирование, коммуникация, убеждения, ценности, идентификация.

**Для цитирования:** Сазонов В. Ф., Ладохина И. Ю. Комплексное психологическое моделирование коммуникации телефонных мошенников // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 40–49. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.004.

Original article

## Complex psychological modeling of communication of telephone fraudsters

**Vyacheslav Fedorovich Sazonov**

Ryazan State University named for S. A. Yesenin  
Ryazan, Russia  
kineziolog@mail.ru

**Irina Yuryevna Ladokhina**

Ryazan State University named for S. A. Yesenin  
Ryazan, Russia  
i.ladokhina@rsu-rzn.ru

**Abstract.** The article studies the patterns of criminal behavior and the manipulative techniques that telephone frauds employ. The relevance of this research topic is shown.

To create a generalized psychological model of telephone scammers, their communication strategies are studied and a practical map in the form of a table is drawn up, which can be used to recognize and counteract telephone scammers.

The hypothesis is based on the fact that in addition to ready-made scenarios, telephone fraudsters' cues implement specific systems of beliefs, personal values and communicative skills. This is what helps them succeed in remote manipulative actions and control their prey through voice or written messages.

We address certain branches of psychology and a number of topics that explain how people may fall victim, considering the most common manipulative techniques.

The research analyzes audio recordings of dialogs of telephone fraudsters with their victims, as well as interviews with fraudsters available in Internet resources. The results of the psychological analysis are presented in a table where the responses to questions are categorized into six groups of personal factors contributing to fraudulent cell phone activities.

The results of the conducted psychological modeling can serve as a basis for further practical application. The main result is the description of a generalized complex model of communication initiated by telephone fraudsters. The significance of the application of this complex model is that it is based on identified psychological features of scammers, focuses on identifying them as such, and then we counteract them by using these features in communication.

We explain the necessity of further research related to such modeling. The prospects for such research may be related to identification of personal traits of typical victims of telephone scammers and strategies for resisting fraudulent influence.

**Keywords:** complex psychological modeling, telephone fraud, scammers, influence, manipulation, modeling, communication, beliefs, values, identification.

**For citation:** Sazonov V. F., Ladokhina I. Yu. Complex psychological modeling of communication of telephone fraudsters // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 40–49. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.004.

**Введение.** Исследование психологических механизмов преступного поведения — тема, востребованная в любые времена. В современных преступлениях против собственности широко используется психология влияния с целью завуалировать преступные действия под обычное деловое общение, а самих преступников сделать неуязвимыми. Практически каждый взрослый человек может в своей жизни столкнуться со специальными приемами манипулятивного воздействия на мышление и поступки другого человека с целью удовлетворения желаний манипулятора, поэтому надо иметь представление о психологических механизмах коммуникации аферистов и мошенников.

Современные технологии позволяют одному человеку или группе людей влиять на сознание, ценности и установки огромного количества людей одновременно с помощью опосредованного, а не прямого контакта с ними (Грачев, 2002 ; Зелинский, 2009). Особенно актуальными являются исследования коммуникаций телефонных мошенников. Важно понимать, что представляет собой манипулятор, какие качества его личности позволяют ему успешно манипулировать другими людьми, какие приемы он использует.

В настоящее время проведен ряд исследований, связанных с распознаванием манипулятивных воздействий (Балашова, 2023 ; Доценко, 1997 ; Ермаков, 1995), а также с анализом способов и ситуаций совершения мошенничеств с использованием средств мобильной связи (Горбанев, 2016 ; Лозовский, Ульянова, 2016 ; Жукова, 2014).

В исследовании мы рассматривали определенные разделы психологии и отдельные темы, которые помогают ответить на вопрос, как одни люди поддаются под влияние других (Аш, 1948 ; Аш, 1956 ; Грачев, 2002). Одной из ключевых областей психологии в данном случае является психология влияния — наука, изучающая механизмы и факторы, которые влияют на поведение и мышление людей в разных ситуациях. Отметим ряд положений психологии влияния, на которые мы опирались в нашем исследовании мошеннической коммуникации.

1. Люди при коммуникации проявляют конформизм и стремятся придерживаться социальной нормы как группового стандарта поведения (Asch, 1951).

2. Человек с коммуникативной активностью имеет некоторую власть (авторитетность, доминирование) в глазах других людей, что побуждает их следовать его рекомендациям (Вебер, 1996).

3. Способность убеждать других людей в своей правоте определяется не столько достоверностью информации, сколько степенью убедительности коммуникатора (Чалдини, 2012).

4. В ситуации психологического давления у объекта давления возникает состояние когнитивного диссонанса как результат несоответствия между убеждениями и действиями (Festinger, 1954).

5. Коммуникаторы достигают более убедительных результатов в своих попытках повлиять на других людей, если они знают мнение большинства. Это вполне можно назвать «эффектом общественного мнения» (Аш, 1948).

Любой метод внушаемости связан с одной из эффективных форм быстрого воздействия на личность — погружение человека в трансное или измененное состояние сознания.

К трансным техникам относят классический директивный гипноз (суггестия), недирективный эриксоновский гипноз, нейролингвистическое программирование (НЛП), медитативные практики и т. п.

Отмечается два основных способа возникновения транса: 1) замешательство, психологический «шок», который подрывает повседневную систему убеждений, привычный образ мышления; 2) целенаправленное смещение фокуса внимания вглубь себя с внешних объектов и событий. Психологический «шок» может мгновенно фиксировать внимание клиента на предлагаемой ситуации. Этим умело пользуются телефонные мошенники, сообщая своей жертве какое-то неожиданное неприятное известие.

Манипуляция является характерной психотехникой телефонных мошенников. В узком смысле под манипулированием понимают систему способов социально-психологического воздействия с целью изменить мышление и поведение людей, нередко вопреки их интересам (Доценко, 1997 ; Макишвили, 2017 ; Сиразетдинова, 2016). Манипулирование широко используют и маркетологи, и преступники, как в устном общении, так и в письменной форме (Мори, 2003).

Манипуляция является одним из видов недирективного, то есть неприказного, психологического воздействия (скрытое внедрение в психику, изменение целей, намерений, установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент). При этом у объекта манипуляции создается впечатление, что он действует самостоятельно и добровольно, а не по чьей-то команде.

Г. И. Колесникова характеризует манипуляцию следующими чертами: 1) манипулятор дает жертве псевдообъективную информацию относительно какого-либо планируемого события/действия/мероприятия (например, незаконное снятие денежных средств со счета жертвы); 2) эта информация имеет, как правило, негативное содержание с точки зрения жертвы; 3) манипулятор использует неоднократное настойчивое повторение этой информации; 4) манипулятор ссылается на некие «объективные» источники информации, недоступные жертве; 5) в итоге происходит перестройка восприятия жертвой данного события/действия/мероприятия в том направлении, которое угодно манипулятору (Колесникова, 2020, с. 133).

Способ подачи информации может играть решающую роль в том, чтобы передаваемое манипулятором сообщение было воспринято так, как необходимо ему. С. А. Зелинским были выделены психологические приемы манипулятивной подачи информации, такие как подача информации на фоне предварительной «подстройки» (схожести взглядов, сотрудничества, общение на привычном для объекта языке); формирования у объекта чувства спокойствия и расслабленности, транса, либо, наоборот, предварительного вызывания у объекта эмоционального возбуждения (восхищения, симпатии, сочувствия, тревоги); подача ложной информации на фоне правдивой, а также полная невозможность проверить факты из поставляемой информации (Зелинский, 2009, с. 302).

Отметим наиболее часто встречающиеся манипулятивные приемы:

- применяется переспрашивание собеседника, когда частично повторяются его фразы, но в них вносится другой смысл;
- собеседнику демонстрируются признаки своей слабости, чтобы вызвать у него желание помочь манипулятору;
- применяется повышенная скорость речи, для того чтобы собеседник не успевал критически оценивать навязываемые ему идеи, при этом они преподносятся как собственные идеи собеседника;
- различными способами ограничивается время, необходимое для принятия решения, искусственно создается ситуация дефицита времени;
- демонстрируется недоверчивость и даже подозрительность к собеседнику, чтобы спровоцировать у него желание оправдываться и побудить его к более открытому и правдивому общению;
- используется прикрытие авторитетами, обман мнимой властью;
- используется стремление настойчиво добиваться своего, высказывания собеседника постоянно перебиваются, за счет чего он сбивается со своих мыслей;
- манипулятор постоянно перенаправляет разговор в нужную для себя сторону;
- проводится намеренное запутывание собеседника, с этой целью речь насыщается специфической терминологией, которая должна быть малопонятной для собеседника;
- применяется многократное повторение одних и тех же фраз для того, чтобы собеседник привык к какой-либо информации, которую манипулятор стремится в него вложить;
- манипуляторы специально применяют недоговоренность для того, чтобы вызвать ошибочное домысливание у собеседника, вследствие чего у него может создаваться впечатление о своей собственной виновности (якобы он сам что-то неправильно понял, что-то не расслышал, не уловил);
- для продвижения своей идеи манипулятор акцентируется только на плюсах, не упоминая об отрицательных сторонах;
- используется усиленное эмоциональное окрашивание разговора для того, чтобы легче было управлять состоянием своего собеседника.

**Цель исследования:** изучение основных стратегий и создание описательной психологической комплексной модели мошенника, использующего манипулятивную технику в разговоре по телефону с целью незаконного приобретения финансовых средств граждан.

За *гипотезу* принято предположение о том, что в коммуникации телефонных мошенников, помимо заранее заготовленных текстов (так называемых «скриптов»), используется их собственная система убеждений, личностных ценностей и коммуникативных способностей. Именно это способствует успешному проведению дистанционных манипулятивных действий для того, чтобы с помощью голоса или письменных сообщений управлять своими объектами воздействия.

Для создания комплексной психологической модели телефонного мошенника мы использовали в основном разработки Р. Дилтса (2001), а также Д. О'Коннора (2006), М. М. Пелехатого и Ю. А. Чекчурина (Пелехатый, Чекчурин, 2014 ; Пелехатый, Спирица, 2022), направленные на изучение поведенческих реакций, которые являются важной частью моделирования стратегий успешных людей.

Как правило, при построении комплексной психологической модели выбранного объекта на основе его конкретных действий производится выделение и абстрактное описание ряда факторов коммуникации, таких как стиль и методы общения данного объекта, предпочитаемые им способы взаимодействия и т. п. (Дилтс, 2007, с. 3).

Для построения обобщенной комплексной психологической модели мошенника мы будем анализировать следующие факторы: ценности и убеждения, на которые он опирается в своей деятельности; миссия (задача более высокого порядка, которая кажется важной в глобальном смысле); самоидентификация, обоснование ролевых моделей; основные качества, способности; стратегии и планы; характер окружения, которое делает возможным данную деятельность и обеспечивает безопасность.

Для моделирования обобщенного образа телефонного мошенника мы применили стандартный алгоритм, включающий в себя такие этапы, как выявление мотивации нашего объекта; определение у него способностей, требующихся для проведения успешной мошеннической коммуникации; формирование набора действий, которые следует предпринять для достижения поставленной мошенником цели; подбор определенных критериев, чтобы оценить степень его приближения к конечному результату; подбор параметров, по которым можно оценить эффективность мошеннической коммуникации.

В проведении исследования нами использовались аудиозаписи 20 диалогов телефонных мошенников с их жертвами, а также доступные в интернет-ресурсах интервью с мошенниками.

В комплексном моделировании мы использовали систему стандартных вопросов, ответы на которые были получены в результате анализа диалогов мошенников с их жертвами.

**Результаты исследования.** Представим ответы на вопросы как этап, необходимый для построения психологической комплексной модели «мошенника по телефону».

По мнению мошенников, им важно это делать, чтобы иметь деньги, 100–300 тысяч рублей в месяц, для возврата долгов. Называли в качестве ценностей деньги, игру, общение, превосходство над людьми, победу над ними и наказание их за глупость (ценности, помимо заработка, — игровое общение и достижение победы в игре).

В момент «раскручивания» клиента сравнивали себя с игроками: «Для меня человек — как кубик Рубика, я хочу разгадать, как обмануть того или иного из них» (роль — игрок).

Мошенники считали своими главными достоинствами умение внушить доверие клиенту, «заговорить», «заболтать» клиента, надежно довести клиента до передачи денег, не теряться при неожиданных вопросах, ответах и реакциях со стороны клиента (профессиональные качества — авторитетность, доминирование, коммуникабельность, целеустремленность, находчивость).

Выполняют свою работу, когда приходит конкретное задание (работают в команде, в которой есть те, кто занимается базами данных, кто распределяет телефонные номера, отслеживает денежные потоки и т. д.) Могут работать везде, например в России, Польше, Франции, Украине.

Когда профессионально общаются со своим собеседником, выполняют определенные действия, программу (алгоритм, скрипт). Есть человек, который продумывает полностью всю разработку объекта, или «катку» (основное количество мошенников — простые исполнители готовых разработок).

Приведем один из обычных алгоритмов действий мошенника по телефону в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Задачи и действия мошенников в процессе коммуникации

№	Задача этапа	Действия на этапе
1	Провоцирование чувства уважения	Прикрытие чужим авторитетом, представление работниками банка или следственного комитета
2	Создание стрессовой ситуации	Описание искусственного контекста, ситуации, в которую попал клиент, например: «Мошенники пытаются снять со счета ваши деньги»
3	Создание доверительной обстановки	Исполнение роли спасителя, который может помочь. Предложение своей помощи для исправления опасной ситуации
4	Провоцирование на откровенные ответы	Внезапная «честность» и доверительность, сообщение суммы денег на своем счете, чтобы вызвать ответную откровенность собеседника
5	Навязывание мыслей	Создание ситуации длительного затянутого диалога. Многократное повторение навязываемых мыслей
6	Требование ускоренного принятия решения	Создание ситуации, в которой есть ограничение в сроках принятия решения
7	Попытка склонить собеседника к выполнению действий, выгодных для манипулятора. Руководство действиями собеседника	Сообщение плана действий для собеседника. Последовательное ведение собеседника по этапам до передачи денег мошеннику

В случае если у мошенника «не совсем получается» взять контроль над своим объектом, то он настойчиво продолжает проводить те же самые действия повторно (личное качество — устойчивость к неудачам).

В тех ситуациях, когда «совсем не получается» достичь поставленной цели, мошенник завершает свое общение с собеседником, зная, что в группе есть другие его коллеги, которые будут продолжать попытки. Такие повторные разработки объекта могут занять несколько месяцев.

Сигналом о положительном завершении разговора является получение от клиента денег, причем максимально возможных сумм.

Сигналом об отрицательном завершении разговора является:

- столкновение с людьми, которые сразу понимают ситуацию;
- столкновение с людьми, у которых нет средств, в том числе с малоимущими пенсионерами.

Мошенниками были отмечены следующие убеждения, которые поддерживают их в работе. Они не забирают последнее (все остается в рамках так называемой морали), работают не только из-за денег, им нравится общаться с людьми. Интересны люди, их реакции и ответы, но

при этом людей они не любят. Главное для них — разгадать, как обмануть того или иного человека. Считают эту работу безопасной, не боятся, что их найдут. Это невозможно, поскольку «так выстроена система» (мы отмечаем это как мотив достижения превосходства без открытой прямой агрессии). Мошенники сообщали о себе, что они живут обычной жизнью: имеют семью, бизнес, занимаются благотворительностью.

Материалы исследования позволили определить некоторые специфические состояния, набор психологических настроек, которые определяют, как именно будут происходить остальные процессы, такие как отношение к предстоящим действиям, отношение к способу решения поставленных задач, отношение ко времени, референция.

Психологические настройки и процессы:

- отношение к предстоящим действиям — решительность, стремление создавать определенные контролируемые ситуации, влиять на процессы, ведущие к результатам;
- отношение к способу решения поставленных задач — поиск новых результативных приемов (психологических методов и технических действий);
- референция — внешняя, так как важно подтверждение воздействия в реальности, положение в социуме.

На отношении ко времени, на наш взгляд, следует остановиться подробнее. Отметим, что отношение ко времени связано с «контекстозависимостью» — склонностью к импровизации в зависимости от складывающейся ситуации, не считаясь с временными рамками. Мошенник обычно чувствует себя «внутри ситуации», а не сторонним наблюдателем «непрерывной линии времени», где все временные интервалы имеют определенные границы. Телефонные мошенники, как правило, не воспринимают время «со стороны», не контролируют его, не экономят, легко тратят столько, сколько нужно для достижения цели.

Итак, представим краткое описание созданной нами комплексной психологической модели телефонного мошенника в виде уровневой структуры психологических механизмов его действий в процессе дистанционной коммуникации (табл. 2).

Таблица 2

Комплексная психологическая модель телефонного мошенника

Уровни	Вопросы для осознания	Содержание
Миссия	<i>Зачем и для чего Вы это делаете?</i>	Очищение общества от людей, которые не могут за себя постоять. Наказание людей за глупость и бестолковость
Идентификация	<i>Кто Вы? С кем сравниваете себя, когда раскручиваете клиента?</i>	Считают себя игроком, который стремится обыграть своего клиента
Система ценностей	<i>Почему Вы выбрали для себя именно эту работу?</i>	Ценности: деньги, игра, общение, превосходство над людьми, наказание их за глупость
Способности	<i>Что нужно знать и уметь, чтобы это делать?</i>	Уверенность в себе и своих действиях, внушение доверия, умение разговорить клиента, настойчивость в достижении цели (передачи денег клиентом), находчивость при неожиданных реакциях со стороны жертв, при их непредусмотренных вопросах или ответах
Действия	<i>Какие действия Вы совершаете, когда профессионально общаетесь со своим собеседником?</i>	Представляется работником банка или следственного комитета, описывает опасную ситуацию, в которую попал клиент, например: «Мошенники пытаются снять ваши деньги со счета». Называет сумму на своем счете, чтобы вызвать ответную откровенность. Поддерживает длительный разговор (2–3 часа) для обсуждения создавшейся ситуации. Поддерживает высокий темп разговора, ограничивает собеседника в сроках принятия решения. Сообщает план действий для собеседника и начинает управлять его действиями
Окружение	<i>Когда и где Вы это делаете?</i>	Коллектив единомышленников («Я работаю в команде, в которой есть те, кто занимается базами данных, кто распределяет телефонные номера, отслеживает денежные потоки» и т. д.). Действует в разных странах, в колл-центрах.

**Анализ полученной психологической модели.** Коммуникации телефонных мошенников опираются на их систему убеждений, ценностей, способностей и представляют собой последовательность манипулятивных действий, позволяющих управлять поведением других людей — эффектов мошеннического воздействия.

В полученной нами модели отражены несколько основных мотивов телефонных мошенников, которые опираются на их личные потребности: иметь власть, влиять на людей и события; достигать успеха при решении задач, ориентированных на внешние показатели в жизни, такие как деньги, семья; потребность в обеспечении собственной безопасности через причастность к большой организации, в данном случае преступной.

Телефонные мошенники отмечают следующие личные цели своей деятельности: отдать долги, иметь деньги, иметь семью, общение для того, чтобы разгадать, как обмануть. Для придания позитивной окраски своей деятельности они формулируют для себя цели более высокого порядка — очистить общество от людей, которые не могут за себя постоять, теряются в сложных ситуациях, забрать деньги у тех, у кого они есть и кто не может их сохранить. Мошенники используют готовые схемы построения разговора (скрипты) и действуют, как правило, не в одиночку, а в составе преступной группы.

Исследование показывает, что для телефонных мошенников характерны определенные личностные качества, такие как решительность, предприимчивость, изобретательность, упорство в процессе решения задач, способность к освоению новых технических разработок и психологических приемов, а также умения начинать и поддерживать длительный диалог, быстро находить ответы на неожиданные вопросы, использовать благоприятное стечение обстоятельств, настойчиво доводить разработку клиента до завершения (получения от него денег). В целом это вполне привлекательный набор качеств, но с налетом интолерантности, агрессивности, безнравственности.

**Выводы и перспективы исследований.** С точки зрения развития современного общества результаты исследования позволяют сделать некоторые полезные выводы.

Среди молодых людей от 18 до 36 лет существует категория тех, кто имеет преступную направленность и двойные стандарты. Они легко могут соблазниться идеей заняться мошенничеством по телефону. За счет анонимности и организованности их преступные деяния могут долгое время оставаться незамеченными и безнаказанными. В телефонном мошенничестве существует тенденция к преступной организованности, но, в отличие от преступных групп 1990-х годов, взаимодействие членов организации и их деятельность выстроены с помощью технических, управленческих и психологических достижений.

В системе образования необходимо усилить направление ценностно-смыслового аспекта воспитательной работы, изучение коммуникативных приемов, в том числе и манипулятивных, проводить тренировки осмысленного их применения, а также изучать вопросы психологической безопасности личности.

Представленная в данной работе комплексная психологическая модель телефонного мошенника показала, что для использования в своей преступной деятельности манипулятивной техники мошенник должен обладать психологией игрока и такими чертами, как высокая коммуникабельность, находчивость, уверенность в себе и нравственная неразборчивость.

Важным выводом из нашей работы является то, что приемы, последовательность действий, личностные черты, показанные в разработанной комплексной психологической модели телефонного мошенника, можно использовать в качестве критериев, по которым отличают мошенника от реального работника той или иной организации, которого он имитирует.

Перспективы исследований могут быть связаны с выявлением личностных особенностей жертв телефонных мошенников и стратегий противостояния мошенническому воздействию.

#### Список источников

1. Аш С. Э. Доктрина внушения, престижа и подражания в социальной психологии // Психологическое обозрение. — 1948. — № 55. — С. 250–276.
2. Аш С. Э. Исследования независимости и соответствия: I. Меньшинство одного против единодушного большинства. Психологические монографии: Общие и прикладные. — 1956. — № 9. — С. 1–70.
3. Балашова А. Матрица манипуляций: как добиваться своего и защититься от чужого влияния. — М. : АСТ, 2023. — 232 с.

4. Вебер М. Основные социологические понятия // Западноевропейская социология XIX — начала XX века. — М., 1996. — С. 455–491.
5. Горбанев В. М. Оперативно-разыскная характеристика мошенничеств, связанных с использованием средств сотовой связи // Общество и право. — 2016. — № 4 (58). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/operativno-rozysknaya-harakteristika-moshennichestv-svyazannyh-s-ispolzovaniem-sredstv-sotovoy-svyazi> (дата обращения: 10.04.2024).
6. Грачёв Г. В. Мельник И. К. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. — М. : Алгоритм-книга, 2002. — 288 с.
7. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. — СПб. : Питер, 2001. — 276 с.
8. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М. : Черо, 1997. — 344 с.
9. Ермаков Ю. А. Манипуляция личностью: смысл, приемы, последствия. — Екатеринбург : Урал ун-т, 1995. — 203 с.
10. Жукова Н. А. [и др.]. Расследование и раскрытие преступлений, совершенных посредством смс-сообщений : метод. рекоменд. — М., 2014.
11. Зелинский С. А. Управление психикой посредством манипулятивного воздействия: сублиминальные механизмы манипулятивного воздействия на психику индивида и масс с целью программирования на совершение заданных действий. — СПб. : Скифия, 2009. — 517 с.
12. Колесникова Г. И. Новые технологии манипуляции сознанием личности в эпоху постмодерна: «само-манипуляция» и «ведение роя» // Наука как общественное благо : сб. науч. ст. Второго Междунар. Конгресса Русского общества истории и философии науки. — М. : Русское общество истории и философии науки, 2020. — Т. 3. — С. 131–135.
13. Лозовский Д. Н., Ульянова И. Р. Особенности расследования преступлений, совершенных путем смс-сообщений // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2016. — № 12. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rassledovaniya-prestupleniy-sovershennyh-putem-sms-soobscheniy> (дата обращения: 10.04.2024).
14. Макишвили В. Большая книга манипуляций: изучаем секреты управления сознанием. — М. : АСТ : Прайм, 2017. — 284 с.
15. Мори Д. Искусство телемаркетинга: общение по телефону для менеджера по продажам / пер. с англ. А. Шкуратова. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 159 с.
16. О'Коннор Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. — 256 с.
17. Пелехатый М. М., Чекчурин Ю. А. Сертификационный курс НЛП-Практик. — М. : Твои книги, 2014. — 272 с.
18. Пелехатый М., Спирица Е. Боевое НЛП. Техники и модели скрытых манипуляций и защиты от них. — СПб. : Питер, 2022. — 252 с.
19. Сиразетдинова М. Ф. Манипуляция сознанием: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Уфа, 2016. — 22 с.
20. Чалдини Р. Б. Психология влияния / пер. с англ. Е. Бугаева. — 5-е изд. — СПб. : Питер, 2012. — 294 с.
21. Asch S. E. Effects of group pressure upon modification and distortion of judgements // Groups, leadership, and men. — Oxford : Carnegie Press, 1951. — Pp. 177–190.
22. Festinger L. A theory of social comparison processes. Human Relations. — 1954. — N 7. — Pp. 117–140.

## References

1. Asch S. E. The doctrine of suggestion, prestige, and imitation in social psychology. *Psikhologicheskoye obozreniye*. [Psychological Review]. 1948, iss. 55, pp. 250–276. (In Russian).
2. Asch S. E. Studies of independence and conformity: I. A minority of one person against a unanimous majority. *Psikhologicheskkiye monografii: obshchiye i prikladnyye*. [Psychological Monographs: General and Applied]. 1956, iss. 9, pp. 1–70. (In Russian).
3. Balashova A. *Matritsa manipulyatsiy: kak dobivatsya svoynego i zashchititsya ot chuzhogo vliyaniya*. [Matrix of manipulation: how to get your way and protect yourself from someone else's influence]. Moscow, AST, 2023, 232 p. (In Russian).
4. Weber M. Basic sociological concepts. *Zapadnoyevropeyskaya sotsiologiya XIX — nachala XX veka*. [West European sociology of 19th — early 20th cc]. Moscow, 1996, pp. 455–491. (In Russian).
5. Gorbanev V. M. Operational-search characteristics of fraud related to the use of cellular communications. *Obshchestvo i pravo*. [Society and Law]. 2016, iss. 4 (58). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/operativno-rozysknaya-harakteristika-moshennichestv-svyazannyh-s-ispolzovaniem-sredstv-sotovoy-svyazi> (accessed: 10.04.2024). (In Russian).

6. Grachev G. V. Melnik I. K. *Manipulirovaniye lichnostyu: Organizatsiya, sposoby i tekhnologii informatsionno-psikhologicheskogo vozdeystviya*. [Manipulation of personality: Organization, methods and technologies of information-psychological influence]. Moscow, Algorithm-book, 2002, 288 p. (In Russian).
7. Dilts R. *Modelirovaniye s pomoshchyu NLP*. [Modeling with the help of NLP]. St. Petersburg, Piter, 2001, 276 p. (In Russian).
8. Dotsenko E. L. *Psikhologiya manipulyatsii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita*. [Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection, M., Chero, 1997, 344 p. (In Russian).
9. Ermakov Yu. A. *Manipulyatsiya lichnostyu: smysl, priyemy, posledstviya*. [Manipulation of personality: meaning, techniques, consequences]. Yekaterinburg, Ural University Publ., 1995, 203 p. (In Russian).
10. Zhukova N. A. [et al.]. *Rassledovaniye i raskrytiye prestupleniy, sovershennykh posredstvom sms-soobshcheniy: metod. rekomend.* [Investigation and disclosure of crimes committed through SMS messages: methodological recommendations]. Moscow, 2014. (In Russian).
11. Zelinsky S. A. *Upravleniye psikhikoy posredstvom manipulyativnogo vozdeystviya: sublimalnyye mekhanizmy manipulyativnogo vozdeystviya na psikhiku individa i mass s tselyu programmirovaniya na soversheniye zadannykh deystviy*. [Control of the psyche through manipulative influence: subliminal mechanisms of manipulative influence on a person's psyche and on masses, aimed at programming certain actions]. St. Petersburg, Skifiya, 2009, 517 p. (In Russian).
12. Kolesnikova G. I. New technologies for manipulating the consciousness of an individual in the postmodern era: "self-manipulation" and "swarm management". *Nauka kak obshchestvennoye blago: sb. nauch. st. Vtorogo Mezhdunar. Kongressa Russkogo obshchestva istorii i filosofii nauki, Sankt-Peterburg, 27–29 noyabrya 2020 goda*. [Science as a public benefit: collection of scientific articles of the Second International Congress of the Russian Society for History and Philosophy of Science, St. Petersburg, November 27–29, 2020]. Moscow, Russian Society for History and Philosophy of Science, 2020, vol. 3, pp. 131–135. (In Russian).
13. Lozovsky D. N., Ulyanova I. R. *Features of the investigation of crimes committed through SMS messages. Gumanitarnyye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki*. [Humanitarian, socio-economic and social sciences]. 2016, iss. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rassledovaniya-prestupleniy-sovershennykh-putem-sms-soobshcheniy> (accessed: 10.04.2024). (In Russian).
14. Makishvili V. *Bolshaya kniga manipulyatsiy: izuchayem sekrety upravleniya soznaniyem*. [Big book of manipulation: learning the secrets of mind control]. Moscow, AST, Prime, 2017, 284 p. (In Russian).
15. Mori D. *Iskusstvo telemarketinga: obshcheniye po telefonu dlya menedzhera po prodazham. Per. s angl. A. Shkuratova*. [The art of telemarketing: phone communication for a sales manager. Transl. from English by A. Shkuratov]. Rostov-on-Don, Phoenix, 2003, 159 p. (In Russian).
16. O'Connor D., McDermott I. *Iskusstvo sistemnogo myshleniya: Neobkhodimyye znaniya o sistemakh i tvorcheskoy podkhode k resheniyu problem*. [The art of systems thinking: essential knowledge about systems and a creative approach to problem solving]. Moscow, Alpina Business Books, 2006, 256 p. (In Russian).
17. Pelekhaty M. M., Chekchurin Yu. A. *Sertifikatsionnyy kurs NLP-Praktik*. [Certification course for NLP practitioners]. Moscow, Tvoi knigi, 2014, 272 p. (In Russian).
18. Pelekhaty M., Spiritsa E. *Boyevoye NLP. Tekhniki i modeli skrytykh manipulyatsiy i zashchity ot nikh*. [Combat NLP. Techniques and models of hidden manipulations and protection against them]. St. Petersburg, Piter, 2022, 252 p. (In Russian).
19. Sirazetdinova M. F. *Manipulyatsiya soznaniyem: sotsialno-filosofskiy analiz: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk*. [Manipulation of consciousness: a socio-philosophical analysis: abstract of dissertation ... of Candidate of Philosophy]. Ufa, 2016, 22 p. (In Russian).
20. Cialdini R. B. *Psikhologiya vliyaniya. Per. s angl. Ye. Bugayeva i dr.* [Psychology of influence. Trans. from English by E. Bugaev et al.]. St. Petersburg, Piter, 2012, 294 p. (In Russian).
21. Asch S. E. Effects of group pressure upon modification and distortion of judgements. *Groups, leadership, and men*. Oxford, Carnegie Press, 1951, pp. 177–190.
22. Festinger L. A theory of social comparison processes. *Human Relations*. 1954, iss. 7, pp. 117–140.

#### Информация об авторах

**Сазонов Вячеслав Федорович** — кандидат биологических наук, доцент, профессор Российской академии естествознания, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

**Ладохина Ирина Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

**Information about the authors**

**Sazonov Vyacheslav Fedorovich** — Candidate of Biology, Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Associate Professor of the Department of Biology and Methods of Teaching at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

**Ladokhina Irina Yuryevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of General Psychology at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 11.02.2025; одобрена после рецензирования 21.03.2025; принята к публикации 31.03.2025.

The article was submitted 11.02.2025; approved after reviewing 21.03.2025; accepted for publication 31.03.2025.

Научная статья

УДК 371.47.022

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.005

## **Взгляды А. С. Макаренко на трудовое и культурное воспитание в аспекте задач современной семейной педагогики**

**Терещенкова Виктория Викторовна**

Московский университет «Синергия»

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Москва, Россия

tereshchenkova.viktoria@yandex.ru

**Глазунова Ирина Николаевна**

Московский университет «Синергия»

Москва, Россия

irinaglazunova@mail.ru

**Аннотация.** В данной статье авторами ставится цель рассмотреть возможность экстраполяции педагогического опыта советского педагога Антона Семеновича Макаренко в воспитательную практику современной семьи на основе анализа его книги «Беседы с родителями». В исследовании выдвигается гипотеза, что педагогические идеи А. С. Макаренко могут быть востребованы при воспитании детей в современных семьях. Использовались такие методы исследования, как анализ трудов А. С. Макаренко, а также авторов современных научных и диссертационных работ, раскрывающих и дополняющих педагогические идеи А. С. Макаренко по проблеме воспитания. Исследователями было выявлено, что взгляды советского педагога могут лежать в основе ответов на те вызовы, которые имеют место в настоящее время в российском обществе. Они соответствуют требованиям к образованию, выдвинутым на законодательном уровне. Данная статья раскрывает рекомендации по трудовому и культурному воспитанию подрастающего поколения, что является одним из приоритетных направлений в современной педагогической практике. Подробный анализ идей А. С. Макаренко по проблеме семейного воспитания доказывает гипотезу, что педагогические рекомендации А. С. Макаренко, касающиеся трудового и культурного воспитания подрастающего поколения, могут быть востребованы при воспитании детей в современных семьях.

**Ключевые слова:** Стратегия развития воспитания в Российской Федерации, воспитание, педагогические идеи А. С. Макаренко, трудовое воспитание, культурное воспитание, педагогические рекомендации, задачи семейного воспитания, семейные ценности, культурный опыт, подрастающее поколение.

**Для цитирования:** Терещенкова В. В., Глазунова И. Н. Взгляды А. С. Макаренко на трудовое и культурное воспитание в аспекте задач современной семейной педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 50–59. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.005.

Original article

### **A. S. Makarenko's views on labor and cultural education in the aspect of the tasks of modern family pedagogy**

**Victoria Viktorovna Tereshchenkova**

Synergy University of Moscow

Russian Economic University named after G. V. Plekhanov

Moscow, Russia

tereshchenkova.viktoria@yandex.ru

**Irina Nikolaevna Glazunova**

Synergy University of Moscow

Moscow, Russia

irinaglazunova@mail.ru

**Abstract.** The study hypothesizes that A. S. Makarenko's pedagogical ideas can be applied to the upbringing of children in modern families. The study hypothesizes that the pedagogical ideas of A. S. Makarenko can be in demand in the upbringing of children in modern families. We used such research methods as analyzing the works of A. S. Makarenko, as well as the authors of modern scientific and dissertation works, revealing and supplementing the pedagogical ideas of A. S. Makarenko on the problem of upbringing. The researchers have revealed that the views of the Soviet pedagogue can be the basis of responses to the challenges that are currently taking place in Russian society. They correspond to the requirements to education put forward at the legislative level. This article reveals recommendations on labor and cultural education of the younger generation, which is one of the priority directions in modern pedagogical practice. Detailed analysis of A. S. Makarenko's ideas on the problem of family upbringing proves the hypothesis that pedagogical recommendations of A. S. Makarenko. S. Makarenko's pedagogical recommendations concerning labor and cultural education of the younger generation can be in demand in the upbringing of children in modern families.

**Keywords:** Strategy for the development of education in the Russian Federation, education, pedagogical ideas of A. S. Makarenko, labor education, cultural education, pedagogical recommendations, tasks of family education, family values, cultural experience, the younger generation.

**For citation:** Tereshchenkova V. V., Glazunova I. N. A. S. Makarenko's views on labor and cultural education in the aspect of the tasks of modern family pedagogy // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2025, no. 2 (74), pp. 50–59. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.005.

**Введение.** А. С. Макаренко, талантливый педагог-новатор и известный советский писатель, родился в 1888 году в семье железнодорожника. Будучи по профессии учителем, он много труда и энергии вложил в дело коммунистического воспитания подрастающего поколения.

В 1920 году недалеко от Полтавы Антон Семенович организовал трудовую колонию имени А. М. Горького и руководил ей в течение 8 лет. После этого там же вел большую работу по организации других детских трудовых коммун и колоний (Беляев, 2000).

И в теории, и в педагогической работе Антон Семенович центральное место отводил организации детского коллектива, считая его по силе воспитательного воздействия важнейшим средством перевоспитания недисциплинированных и неуспевающих детей и подростков. Устойчивый, здоровый детский коллектив — лучший помощник учителя и в его работе с каждым учеником, по мнению А. С. Макаренко.

Таким коллективом, как указывал педагог, должна быть и семья. Только в таком случае она сможет обеспечить коммунистическое воспитание ребенка. Придавая исключительное значение правильно организованному детскому коллективу, он высоко ценил знание, детский труд, товарищество как решающие факторы в воспитательной работе с детьми (Макаренко, 2009).

Сам А. С. Макаренко был удивительно чутким педагогом, любившим своих подопечных, но в то же время и строгим, требовательным к ним. По воспоминаниям бывших воспитанников, авторитет Макаренко был очень высок (Илалтдинова, 2015). Поставив целью на практике осуществить педагогические стремления, он получил блестящие результаты: бывшие малолетние правонарушители, беспризорники стали полезными гражданами Советского Союза, строителями социализма, доблестными защитниками Родины.

Многолетняя педагогическая работа с детьми-беспризорниками дала возможность накопить Антону Семеновичу громадный опыт по коммунистическому воспитанию детей. И этот опыт он мастерски изложил в ряде работ, которые отражают опыт воспитания и являются интересными художественными произведениями. Это, например, относится к «Педагогической поэме», написанной А. С. Макаренко в 1935–1936 годах. В ней рассказано о жизни и людях трудовой колонии имени А. М. Горького. Исключительный успех произведения, переведенного на многие европейские языки, объясняется не только тем, что интересна тема работы, но и неоспоримыми художественными достоинствами. Прочитанная педагогическая поэма не забывается, потому что она проникнута удивительно глубоким, волнующим оптимизмом, горячей верой в воспитательную силу коллектива и труда. Данное произведение получило высокую оценку А. М. Горького, который считал ее одним из лучших произведений эпохи.

Необходимо отметить, что А. С. Макаренко также занимался изучением вопросов воспитания детей в советской семье. Этой проблематике посвящена и его книга «Беседы с родителями».

**Цель нашего исследования** — интерпретация идей А. С. Макаренко, касающихся трудового и культурного воспитания, относительно задач семейного воспитания XXI века.

**Гипотеза** — педагогические рекомендации А. С. Макаренко, касающиеся трудового и культурного воспитания подрастающего поколения, могут быть востребованы при воспитании детей в современных семьях.

**Методы исследования** — теоретический анализ книги А. С. Макаренко «Беседы с родителями», теоретический анализ и систематизация научных и диссертационных работ С. И. Аксёнова, Е. С. Богдановой, Е. А. Базалей, В. И. Беляева, Е. Ю. Илалтдиновой, С. В. Каменевой, И. А. Лыковой, А. Б. Тепловой, Н. М. Федорова и др., раскрывающих педагогические идеи А. С. Макаренко на проблему воспитания.

**Обсуждение основных результатов.** Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее — Стратегия), «воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет» (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, с. 2). Современные научные работы подтверждают необходимость изучения проблемы семейного воспитания XXI века, что обусловлено изменениями, происходящими в институте семьи, которые приводят к трансформации семейного воспитания (Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт, 2022). Это свидетельствует о необходимости укрепления института семьи и важности поддержания процессов, связанных с семейным воспитанием. Безусловно, семья является главным институтом, обеспечивающим воспитание детей. В книге «Беседы с родителями» А. С. Макаренко предлагает рекомендации по трудовому и культурному воспитанию детей. Необходимо подчеркнуть, что значимость этой книги для современных родителей особенно велика в силу очевидных пробелов в семейном трудовом и культурном воспитании детей (Аксиология семейного воспитания: ресурсы социально-педагогического партнерства для укрепления традиций семьи, 2024). Как отмечают исследователи, в настоящее время наблюдается дефицит значимости трудовых традиций, заключающийся в том, что современные родители не уделяют достаточного внимания трудовому воспитанию и формированию у детей трудовых навыков и умений. Это свидетельствует о том, что «наиболее уязвимыми оказались трудовые традиции семейного воспитания» (Богданова, Гошин, 2024, с. 49).

Рассмотрим основные идеи, отраженные в этой, без сомнения, значимой для педагогики и воспитательной практики книге великого советского педагога.

Воспитание в труде, по мнению А. С. Макаренко, являлось одним из ключевых факторов, способствовавших формированию личности (Каменев, 2021). Он отмечал, что «труд всегда был основанием для человеческой жизни, для создания благополучия, человеческой жизни и культуры» (Макаренко, 1947, с. 5). Стоит добавить, что современные исследователи также указывают на повсеместное присутствие в России домашнего детского труда (Абраменкова, 2022). В качестве аргументов А. С. Макаренко приводил положения, актуальные сегодня. Во-первых, ребенок по мере взросления становится участником трудовых отношений, членом трудового общества. Соответственно, начинать подготовку к взрослой трудовой жизни крайне необходимо еще с детства, поскольку это залог материального благополучия и достойного уровня жизни. А. С. Макаренко подчеркивал, что от рождения все люди обладают примерно одинаковыми трудовыми данными. Однако по мере взросления одни из них выбирают простой труд, например, рабочие профессии, другие же — более сложный и ценный интеллектуальный труд. Педагог объяснял это влиянием социальной среды на ребенка и, в первую очередь, особенностями семейного воспитания.

Современные условия также диктуют необходимость прививать уважительное отношение к труду, мотивировать подрастающее поколение на полезный, созидательный для общества труд. Еще в 2022 году на пленарном заседании председатель Государственной Думы В. Володин заявил о необходимости воспитания у школьников правильного отношения к труду. Он отметил, что «если будет другое отношение к труду... ребенок будет расти другим. Гармония придет. А так — потребители» (Государственная Дума Федерального собрания Российской Федерации: председатель ГД заявил о необходимости воспитания у школьников правильного отношения к труду, 2022). Данная проблема отражена и на законодательном уровне. Так, Федеральный закон от 04 августа 2023 года № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» подчеркивает необходимость современных школьников «участвовать в общественно полезном труде, предусмотренном образовательной программой и направленном на формирование

у обучающихся трудолюбия и базовых трудовых навыков, чувства причастности и уважения к результатам труда» (О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2023). Также важность трудового воспитания подчеркивается в одной из задач Стратегии: «...воспитание у детей уважения к труду и людям труда, трудовым достижениям» (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, с. 10).

Как отмечал Антон Семенович, творческий труд возможен только в том случае, если человек относится к работе с ответственностью и любовью, а также понимает пользу и необходимость труда (Макаренко, 1947). Важной функцией труда является формирование умения взаимодействовать в коллективе (Макаренко, 1941). Безусловно, результат при выполнении той или иной трудовой деятельности во многом зависит от того, насколько ответственно каждый сотрудник будет относиться к своим должностным обязанностям. Поэтому и в настоящее время необходимо начиная с детского сада учить справедливо разделять обязанности, не отказываться от работы, за которую ребенок несет ответственность. Стоит отметить, что трудовое воспитание в раннем возрасте, когда ребенок по мере сил и возрастных возможностей включается в помощь по дому (например, убирает игрушки, поливает цветы и т. п.), имеет определенный педагогический потенциал. В данном случае, о чем также говорил А. С. Макаренко, недопустимо снижать мотивацию ребенка различными запретами, отказом от предлагаемой им помощи. Именно с незначительных для взрослого моментов начинается приучение к труду, и продуктивнее всего, по мнению А. С. Макаренко, этот процесс начинается в игре. Ребенку необходимо объяснить, что он отвечает за состояние своих игрушек и за порядок в собственной комнате. С возрастом закономерно подобные поручения усложняются. Безусловно, неоспорима целесообразность совместного труда родителей и детей. Это может проявляться в различных формах: подготовка к семейным праздникам, бытовой труд, работа на садовом участке и др.

Совет о том, что, занимаясь воспитанием ребенка, следует всегда помнить о трудовом принципе (Макаренко, 1947), не стоит забывать и сейчас. Советский педагог отмечал, что трудовое воспитание развивает ребенка не только физически, но и в духовном и социальном плане. Так, труд формирует в человеке важные личностные качества: умение ориентироваться в сложных ситуациях, способность находить альтернативу, коммуникабельность (Илалтдинова, 2021).

Наследие А. С. Макаренко приобретает особое значение при организации трудовой деятельности в современной школе, а также способствует разрушению стереотипов о ненужности продуктивного труда в условиях современного школьного обучения (Базалей, 2014). Советская школа была субъектом трудового воспитания (прежде всего посредством самообслуживания школьников), однако рубеж веков был ознаменован тем, что детей оградили от общественно полезного труда, что негативно повлияло на отношение выпускников школ к труду, появление потребительских отношений, снижение престижа рабочих специальностей.

Отметим, что в Стратегии указано о необходимости приобщения детей к культурному наследию (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, с. 8). Данный аспект также отражен в «Беседах с родителями» А. С. Макаренко. Он подчеркивал, что ответственность за культурное воспитание и развитие ребенка разделяют общество, школа и семья. Последняя имеет для этого больше возможностей, так как является той средой, которая окружает ребенка с первых дней его жизни. 27 марта 2025 года состоялось заседание Правительства Тверской области, в котором принял участие руководитель фракции «Единая Россия» В. Васильев, подчеркнувший, что все должно начинаться с духовно-нравственного воспитания. На заседании отмечалось, что задачи в данном направлении решаются в первую очередь родителями, а во вторую — наставниками и учителями (Государственная Дума Федерального собрания Российской Федерации: Владимир Васильев: все должно начинаться с духовно-нравственного воспитания, 2025). Подтверждение данного положения находим и в работах современных исследователей, где подчеркивается, что семья является первой социальной группой, окружающей ребенка с рождения и влияющей на его первичную социализацию. Именно она формирует в ребенке ценности, основы мировоззрения. Исследователи отмечают, что тем самым происходит процесс укрепления российского государства и общества (Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт, 2022).

Исследователь С. И. Аксёнов, изучавший становление и развитие взглядов А. С. Макаренко, объяснял значимость педагогических идей советского педагога в контексте процесса культурного воспитания подрастающего поколения (Аксёнов, 2011).

В настоящее время необходимость культурного воспитания детей подчеркивается на уровне законодательства. Так, в Стратегии отмечается, что приобщение к культуре предполагает в том числе обращение к литературному, театральному, музыкальному, кинематографическому и художественному уникальному культурному наследию России (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года). Для реализации данного направления родителям крайне важно взять во внимание советы талантливого советского педагога А. С. Макаренко относительно влияния примера родителей на детей (Гасанова, Маркова, 2019). Педагог отмечал, что в той семье, где родители искренне интересуются культурой, поддерживают ее в своем доме (домашняя библиотека, посещение культурных мероприятий, например театральных постановок), детей также, как правило, волнует культурная среда, которая их окружает (Федорова, 2021). А. С. Макаренко подчеркивал, что с интересом рассказанная сказка перед сном приобщает ребенка к культуре. В эпоху цифровизации значительная часть жизни человека проходит в социальных сетях, а культурное развитие и совершенствование нередко отходят на второй план. В силу высокой занятости родители не всегда находят время на посещение культурных мероприятий или простого прочтения сказок ребенку. Антон Семенович говорил и о значимости приобщения ребенка к различного рода праздникам, организуемым как внутри семьи, так и на уровне детского сада, школы. Важность этого аспекта отражена и в работах современных исследователей (Теплова, 2022).

Большое значение для развития детского воображения педагог придавал рассмотрению иллюстраций в книгах. Далеко не всегда современные родители, читающие вместе с ребенком сказки, анализируют иллюстрации, пытаясь понять настроение персонажа или просто полюбоваться красивыми изображениями сказочных персонажей, хотя книжная иллюстрация тоже является средством культурного, эстетического воспитания. Картинки стимулируют познавательный интерес, воображение, благодаря им дети задают вопросы, интересуются подробностями, высказывают свою точку зрения. На основе иллюстрации происходит диалог с родителями, что приводит к расширению кругозора детей. Проблема работы с книгой в условиях семьи изучается и современными исследователями. Например, Е. С. Богданова отмечает, что «совместное чтение в семье рассматривается учеными как фактор воспитания младшего поколения и формирования особой атмосферы дома, объединения всех членов семьи, укрепления и передачи от поколения к поколению системы семейных ценностей» (Богданова, 2022, с. 71).

Подчеркивая важную роль воспитания, А. С. Макаренко выражал уверенность в его безусловной значимости в формировании личности ребенка. Педагог отмечал, что результат данного процесса (как положительный, так и отрицательный) исключительно зависит от личности и опыта, системы взглядов воспитателей (Макаренко, 1941). Необходимо указать, для какого контингента данное научное исследование имеет актуальность.

В первую очередь, «Беседы с родителями» А. С. Макаренко могут оказать необходимую помощь современным родителям в вопросах воспитания. Рекомендации по трудовому и культурному воспитанию, рассмотренные в этой книге, являются актуальными при воспитании подрастающего поколения. Советы, предложенные Антоном Семеновичем, позволяют в определенной степени нивелировать те проблемные моменты, с которыми сталкиваются современные родители. Например, чтобы у ребенка не возникало негативного отношения к труду, необходимо с раннего возраста уделять внимание формированию положительного отношения к этой важной сфере жизни человека. В данном случае советы А. С. Макаренко крайне ценны, и их актуальность возрастает в связи с тем, что современный ребенок подвержен разнообразному влиянию со стороны социума, социальных сетей, когда каждый ребенок чуть ли не со старшей группы детского сада имеет доступ в интернет. Какой пример ребенок будет брать для себя из глобальной сети или социального окружения — вопрос риторический. Очевидно, что идеи, почерпнутые из педагогически неконтролируемых источников, нередко не соответствуют традиционным российским ценностям, а противостоять им может только положительный пример родителей (Лькова, Майер, 2022) и традиции семейного воспитания, в том числе трудового и культурного. Можно утверждать, что педагогические рекомендации Макаренко, отраженные в «Беседах с родителями», имеют профилактический характер. Безусловно, их необходимо применять с раннего возраста, а не когда проблема уже есть. Не стоит забывать и о формировании у ребенка привычки и приучения к полезной деятельности и правильному поведению. Следование рекомендациям А. С. Макаренко в условиях современной семьи возможно тогда, когда осуществляется процесс целенаправленного просвещения родителей в условиях взаимодействия семьи со школой и учреждениями культуры. Со-

временные исследователи выделяют традиционные ценности российской семьи, лежащие в основе традиций воспитания детей (Лыкова, Майер, 2022). О многих из них говорил и А. С. Макаренко: об уважении к старшим, заботе о младших, полезном труд, бережном отношении к природе, культурном и нравственном воспитании.

Таким образом, рекомендации А. С. Макаренко относительно семейного приобщения детей к труду и культуре, не утратившие актуальности в наши дни, обобщенно можно представить в таблице.

Таблица

Интерпретация идей А. С. Макаренко относительно трудового и семейного воспитания в семье XXI века

Трудовое воспитание	Культурное воспитание
Раннее приобщение к самообслуживанию Совместный детско-родительский труд Совместный труд в детском коллективе Разделение трудовых функций Закрепление трудовых навыков посредством упражнений Формирование уважительного отношения к труду	Создание культурной среды дома Совместное посещение культурно-досуговых мероприятий Внутренний туризм Совместное детско-родительское обсуждение литературных, художественных произведений Пример родителей как персонифицированного культурного идеала

Советы известного советского педагога, без сомнения, необходимо использовать и педагогам как на уровне дошкольного, так и на уровне школьного образования. Они актуальны как для воспитателя дошкольного учреждения, который совместно с родителями закладывает в ребенке основу к дальнейшей жизни и формирует его «Я», так и для школьного педагога. Учитель начальных классов является тем человеком, который перенимает эстафету у воспитателя и продолжает работать совместно с родителями в плане воспитания детей. На этапе школьного обучения педагогические рекомендации А. С. Макаренко также не утрачивают своей актуальности. В этот период важно сохранить мотивацию ребенка к труду, культурному поведению (несмотря на те возрастные и личностные изменения, которые начинают происходить у ребенка). Необходимо подчеркнуть, что школа не только пропагандирует уважение к труду, но и формирует потребность в нем, вовлекая детей в работу волонтерских отрядов, которые занимаются трудовыми делами, приобщает к научному труду. Не менее важно и то, что в современной школе учитель выполняет важную роль просветителя: именно он призван донести до родителей опыт А. С. Макаренко и показать его вневременное значение.

В завершение приведем слова А. С. Макаренко, адресованные родителям еще в прошлом веке, но актуальные и сейчас: «...воспитание детей — самая важная область нашей жизни. Наши дети — это будущие граждане нашей страны и граждане мира. Они будут творить историю. Наши дети — это будущие отцы и матери, они тоже будут воспитателями своих детей. Наши дети должны вырасти прекрасными гражданами, хорошими отцами и матерями. Но и это не все: наши дети — это наша старость. Правильное воспитание — это наша счастливая старость, плохое воспитание — это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной» (Макаренко, 1988, с. 3). Эти слова могут стать фундаментом родительской концепции семейного воспитания, их можно сделать предметом обсуждения на родительском собрании.

**Выводы и перспективы исследований.** Педагогическое наследие А. С. Макаренко продолжает оставаться фундаментальной базой, которая обогащает современные теоретические и практические аспекты воспитания, усиливая значимость педагогики как науки.

На современном этапе развития института семьи все больше возникает необходимость обращения к опыту педагогов прошлого в вопросах воспитания детей. Из педагогических идей А. С. Макаренко, как показывает данное исследование, целесообразно перенять в практику семейного воспитания вовлечение подрастающего поколения в трудовую деятельность с детства. Помимо трудового воспитания, в настоящее время возникает острая необходимость в контроле за культурным развитием и становлением детей, что обусловлено трансформацией традиционных устоев и системы ценностей российского общества. Ответственность за это лежит не только на институтах образования, но и, в первую очередь, на родителях.

Таким образом, находит подтверждение гипотеза данного исследования о том, что педагогические идеи А. С. Макаренко о необходимости трудового и культурного развития подрастающего поколения могут быть актуальны в настоящее время. Опыт А. С. Макаренко крайне важно экстраполировать в современную воспитательную практику как на уровне школьного обучения, так и в семье, где сейчас растет будущее поколение нашей страны. Данный вывод отражает перспективы исследований и подтверждает, что педагогический опыт А. С. Макаренко должен дальше глубоко изучаться и внедряться в различные педагогические системы.

#### Список источников

1. Абраменкова В. В. Эволюция ценностей семьи и традиций семейного воспитания : моногр. / под ред. И. А. Лыковой, А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2022. — 214 с.
2. Аксёнов С. И. Становление и развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг. : дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2011. — 186 с.
3. Аксиология семейного воспитания: ресурсы социально-педагогического партнерства для укрепления традиций семьи : коллект. моногр. / под ред. А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2024. — 192 с.
4. Базалей Е. А. Педагогические условия нравственного воспитания старшеклассников по системе А. С. Макаренко : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2014. — 185 с.
5. Беляев В. И. Педагогика А. С. Макаренко: традиции и новаторство. — М. : Междунар. независ. эколого-политолог. ун-т, 2000. — 222 с.
6. Богданова Е. С. Традиции семейного чтения в России : моногр. / под ред. И. А. Лыковой, А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2022. — 214 с.
7. Богданова Е. С., Гошин М. Е. Основные дефициты традиций семейного воспитания в Российской Федерации и возможные пути их преодоления // Аксиология семейного воспитания: ресурсы социально-педагогического партнерства для укрепления традиций семьи : коллект. моногр. / под ред. А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2024. — 192 с.
8. Богданова Е. С., Гошин М. Е. Исследование традиций семейного воспитания на основе анализа преобладающих норм, правил и действий членов семьи, отражающих традиционные ценности российского общества // Аксиология семейного воспитания: ресурсы социально-педагогического партнерства для укрепления традиций семьи : коллект. моногр. / под ред. А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2024. — 192 с.
9. Гасанова Р. Р., Маркова Г. А. Современные методы педагогических взглядов А. С. Макаренко // Современное педагогическое образование. — 2019. — С. 9–12.
10. Государственная Дума Федерального собрания Российской Федерации: председатель ГД заявил о необходимости воспитания у школьников правильного отношения к труду. — 2022. — URL : <http://duma.gov.ru/news/55753/> (дата обращения: 10.02.2025).
11. Государственная Дума Федерального собрания Российской Федерации: Владимир Васильев: все должно начинаться с духовно-нравственного воспитания. — 2025. — URL : <http://duma.gov.ru/news/61165/> (дата обращения: 10.02.2025).
12. Илалтдинова Е. Ю. Отечественная историография педагогического наследия А. С. Макаренко (1939–2013 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук. — Н. Новгород, 2015. — 443 с.
13. Илалтдинова Е. Ю. Формирование рабочей атмосферы в педагогическом коллективе // Воспитательная система А. С. Макаренко в современном образовательном пространстве : сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию основания детской трудовой колонии им. М. Горького (24 марта 2021 г.) / науч. ред. А. Ю. Федосов. — М. : Перспектива, 2021. — 304 с.
14. Каменев С. В. Сохраняя традиции, идем в будущее! // Воспитательная система А. С. Макаренко в современном образовательном пространстве : сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию основания детской трудовой колонии им. М. Горького (24 марта 2021 г.) / науч. ред. А. Ю. Федосов. — М. : Перспектива, 2021. — 304 с.
15. Лыкова И. А., Майер А. А. Концепция и научные подходы к исследованию традиций семейного воспитания : моногр. / под ред. И. А. Лыковой, А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2022. — 214 с.
16. Майер А. А., Лыкова И. А. Маркеры новой социальной реальности в государственной образовательной и семейной политике : моногр. / под ред. И. А. Лыковой, А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2022. — 214 с.
17. Макаренко А. С. Беседы с родителями. — Сталинград, 1947. — 108 с.
18. Макаренко А. С. Воспитание детей в семье и школе. — Чкалов : Чкалов. изд-во, 1941. — 147 с.

19. Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым // Избр. статьи о воспитании. — М. : Карапуз, 2009. — 285 с.
20. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. — Алма-Ата : Мектеп, 1988. — 91 с.
21. Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт : коллект. моногр. / под ред. И. А. Лыковой, А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2022. — 214 с.
22. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/?ysclid=m739uaygsy126146506> (дата обращения: 10.02.2025).
23. Теплова А. Б. Праздничные традиции в современной семье : моногр. / под ред. И. А. Лыковой, А. А. Майера. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2022. — 214 с.
24. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : федер. закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ. — URL : [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_454050/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_454050/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/) (дата обращения: 10.02.2025).
25. Федорова Н. М. Театр в воспитательной деятельности А. С. Макаренко // Воспитательная система А. С. Макаренко в современном образовательном пространстве : сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию основания детской трудовой колонии им. М. Горького (24 марта 2021 г.) / науч. ред. А. Ю. Федосов. — М. : Перспектива, 2021. — 304 с.

### References

1. Abramenkova V. V. *Evolyutsiya tsennostey semyi i traditsiy semeynogo vospitaniya: monogr. Pod red. I. A. Lykovoy, A. A. Mayyera.* [Evolution of family values and traditions of family education: monograph. Ed. by I. A. Lykova, A. A. Mayer]. Moscow, Institute for Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, 2022, 214 p. (In Russian).
2. Aksyonov S. I. *Stanovleniye i razvitiye vzglyadov A. S. Makarenko na vospitaniye v protivorechiyakh sotsialno-pedagogicheskoy deystvitelnosti 1920–1935 gg.: dis. ... kand. ped. nauk.* [Formation and development of A. S. Makarenko's views on education in the contradictory social and pedagogical context in 1920–1935: dissertation of ... Candidate of Pedagogy]. Nizhny Novgorod, 2011, 186 p. (In Russian).
3. *Aksiologiya semeynogo vospitaniya: resursy sotsialno-pedagogicheskogo partnerstva dlya ukrepleniya traditsiy semyi: kollekt. monogr. Pod red. A. A. Mayyera.* [Axiology of family education: resources of social and pedagogical partnership to strengthen family traditions: collective monograph. Ed. by A. A. Mayer]. Moscow, Institute for Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, 2024, 192 p. (In Russian).
4. Bazaley E. A. *Pedagogicheskiye usloviya nrvstvennogo vospitaniya starsheklassnikov po sisteme A. S. Makarenko: dis. ... kand. ped. nauk.* [Pedagogical prerequisites of moral education of high school students according to the system of A. S. Makarenko: dissertation of ... Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2014, 185 p. (In Russian).
5. Belyaev V. I. *Pedagogika A. S. Makarenko: traditsii i novatorstvo.* [Pedagogy of A. S. Makarenko: traditions and innovation]. Moscow, International independent ecology and political science University, 2000, 222 p. (In Russian).
6. Bogdanova E. S. *Traditsii semeynogo chteniya v Rossii: monogr. Pod red. I. A. Lykovoy, A. A. Mayyera.* [Traditions of family reading in Russia: monograph. Ed. by I. A. Lykova, A. A. Mayer]. Moscow, Institute for Study of Childhood, Family and Education of Russian Academy of Education, 2022, 214 p. (In Russian).
7. Bogdanova E. S., Goshin M. E. The main deficiencies of family education traditions in the Russian Federation and ways to overcome them. *Aksiologiya semeynogo vospitaniya: resursy sotsialno-pedagogicheskogo partnerstva dlya ukrepleniya traditsiy semyi: kollekt. monogr. Pod red. A. A. Mayyera.* [Axiology of Family Education: Resources of Social and Pedagogical Partnership to Strengthen Family Traditions: Collective monograph. Ed. by A. A. Mayer]. Moscow, Institute for Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, 2024, 192 p. (In Russian).
8. Bogdanova E. S., Goshin M. E. Study of family education traditions based on the analysis of prevalent norms, rules and actions of family members reflecting the traditional values of Russian society. *Aksiologiya semeynogo vospitaniya: resursy sotsialno-pedagogicheskogo partnerstva dlya ukrepleniya traditsiy semyi: kollekt. monogr. Pod red. A. A. Mayyera.* [Axiology of family education: resources of social and pedagogical partnership to strengthen family traditions: collective monograph. Ed. by A. A. Mayer]. Moscow, Institute for study of childhood, family and education, Russian Academy of Education, 2024, 192 p. (In Russian).
9. Gasanova R. R., Markova G. A. Modern addresses to A. S. Makarenko's pedagogical approach. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye.* [Modern pedagogical education]. 2019, pp. 9–12. (In Russian).
10. *Gosudarstvennaya Duma Federalnogo sobraniya Rossiyskoy Federatsii: predsedatel GD zayavil o neobkhodimosti vospitaniya u shkolnikov pravilnogo otноsheniya k trudu.* [State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation: Chairman of State Duma states the need to instill the correct attitude to labor in schoolchildren]. 2022. Available at: <http://duma.gov.ru/news/55753/> (accessed: 10.02.2025). (In Russian).

11. Gosudarstvennaya Duma Federalnogo sobraniya Rossiyskoy Federatsii: Vladimir Vasilyev: vse dolzhno nachinatsya s dukhovno-nravstvennogo vospitaniya. [State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation: Vladimir Vasilyev: Everything should start with spiritual and moral education]. 2025. Available at: <http://duma.gov.ru/news/61165/> (accessed: 10.02.2025). (In Russian).
12. Ilaltdinova E. Yu. Otechestvennaya istoriografiya pedagogicheskogo naslediya A. S. Makarenko (1939–2013 gg.): dis. ... d-ra ped. nauk. [Russian historiography of the pedagogical heritage of A. S. Makarenko (1939–2013): dissertation ... of Dr. of Pedagogy]. Nizhny Novgorod, 2015, 443 p. (In Russian).
13. Ilaltdinova E. Yu. Formation of a working atmosphere in the teaching staff. *Vospitatelnaya sistema A. S. Makarenko v sovremennom obrazovatelnom prostranstve: sb. st. uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 100-letiyu osnovaniya detskoj trudovoy kolonii im. M. Gorkogo (24 marta 2021 g.). Nauch. red. A. Yu. Fedosov.* [A. S. Makarenko's educational system in modern educational space: collection of articles of participants of the International scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the founding of Maxim Gorky children's labor colony (March 24, 2021). Ed. by A. Yu. Fedosov]. Moscow, Perspektiva, 2021, 304 p. (In Russian).
14. Kamenev S. V. Preserving traditions, we go into the future! *Vospitatelnaya sistema A. S. Makarenko v sovremennom obrazovatelnom prostranstve: sb. st. uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 100-letiyu osnovaniya detskoj trudovoy kolonii im. M. Gorkogo (24 marta 2021 g.). Nauch. red. A. Yu. Fedosov.* [A. S. Makarenko's educational system in modern educational space: collection of articles of participants of the International scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the founding of Maxim Gorky children's labor colony (March 24, 2021). Ed. by A. Yu. Fedosov]. Moscow, Perspektiva, 2021, 304 p. (In Russian).
15. Lykova I. A., Mayer A. A. *Kontsepsiya i nauchnyye podkhody k issledovaniyu traditsiy semeynogo vospitaniya: monogr. Pod red. I. A. Lykovoy, A. A. Mayyera.* [The concept and scientific approaches to studies of family education traditions: monograph. Ed. by I. A. Lykova, A. A. Mayer]. Moscow, Institute for Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, 2022, 214 p. (In Russian).
16. Mayer A. A., Lykova I. A. *Markery novoy sotsialnoy realnosti v gosudarstvennoy obrazovatelnoy i semeynoy politike: monogr. Pod red. I. A. Lykovoy, A. A. Mayyera.* [Markers of the new social reality in state educational and family policy: monograph. Ed. by I. A. Lykova, A. A. Mayer]. Moscow, Institute for Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, 2022, 214 p. (In Russian).
17. Makarenko A. S. *Besedy s roditelyami.* [Conversations with the parents]. Stalingrad, 1947, 108 p. (In Russian).
18. Makarenko A. S. *Vospitaniye detey v seme i shkole.* [Raising children in the family and school]. Chkalov, Chkalov Publ., 1941, 147 p. (In Russian).
19. Makarenko A. S. A person must be happy. *Izbr. st. o vospitanii.* [Selected articles on education]. Moscow, Karapuz, 2009, 285 p. (In Russian).
20. Makarenko A. S. *Lektsii o vospitanii detey.* [Lectures on raising children]. Alma-Ata, Mektep, 1988, 91 p. (In Russian).
21. *Semeynoye vospitaniye v usloviyakh novoy sotsialnoy realnosti: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt: kollekt. monogr. Pod red. I. A. Lykovoy, A. A. Mayyera.* [Family education in the context of the new social reality: Russian and foreign experience: a collective monograph. Ed. by I. A. Lykova, A. A. Mayer]. Moscow, Institute for study of childhood, family and education, Russian Academy of Education, 2022, 214 p. (In Russian).
22. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda.* [Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the Period up to 2025. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/?ysclid=m739yaygsy126146506> (accessed: 10.02.2025). (In Russian).
23. Teplova A. B. *Prazdnichnyye traditsii v sovremennoy seme: monogr. Pod red. I. A. Lykovoy, A. A. Mayyera.* [Holiday traditions in the modern family: monograph. Ed. by I. A. Lykova, A. A. Mayer]. Moscow, Institute for study of childhood, family and education, Russian Academy of Education, 2022, 214 p. (In Russian).
24. *O vnesenii izmeneniy v Federalnyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii": feder. zakon ot 04.08.2023 № 479-FZ.* [On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation": federal law of 04.08.2023 No. 479-FZ]. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_454050/3d0cac60971a511280cbb229d9b6329c07731f7/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_454050/3d0cac60971a511280cbb229d9b6329c07731f7/) (accessed: 10.02.2025). (In Russian).
25. Fedorova N. M. Theater in the educational activities of A. S. Makarenko. *Vospitatelnaya sistema A. S. Makarenko v sovremennom obrazovatelnom prostranstve: sb. st. uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 100-letiyu osnovaniya detskoj trudovoy kolonii im. M. Gorkogo (24 marta 2021 g.). Nauch. red. A. Yu. Fedosov.* [A. S. Makarenko's educational system in the modern educational space: a collection of articles from participants of the International scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the founding of the first children's labor colony named after M. Gorky (March 24, 2021). Ed. by A. Yu. Fedosov]. Moscow, Perspektiva, 2021, 304 p. (In Russian).

*Информация об авторах*

**Терещенкова Виктория Викторовна** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Московского университета «Синергия», старший преподаватель кафедры политического анализа и социально-психологических процессов Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова.

**Глазунова Ирина Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Московского университета «Синергия».

**Information about the authors**

**Tereshchenkova Victoria Viktorovna** — Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy at Synergy University of Moscow, Senior Lecturer of the Department of Political Analysis and Social and Psychological Processes at Plekhanov Russian University of Economics.

**Glazunova Irina Nikolaevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Synergy Moscow University.

Статья поступила в редакцию 20.02.2025; одобрена после рецензирования 27.03.2025; принята к публикации 31.03.2025.

The article was submitted 20.02.2025; approved after reviewing 27.03.2025; accepted for publication 31.03.2025.



## Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 60–70.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2025, no. 2 (74), pp. 60–70.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.006

### Развитие субъектной позиции будущего учителя средствами когнитивного диалога

**Егорова Галина Ивановна**

Сургутский государственный педагогический университет

Сургут, Россия

egorovagi@list.ru

**Лашкова Лия Луттовна**

Сургутский государственный педагогический университет

Сургут, Россия

lashkovall@mail.ru

**Нургалиева Василиса Юрьевна**

Сургутский государственный педагогический университет

Сургут, Россия

nurgalievavu@gmail.com

**Аннотация.** Ценностно-смысловые аспекты исследования связаны с раскрытием средств когнитивного диалога для развития субъектности будущего учителя. Актуальность заявленной тематики обусловлена причинно-следственными связями между значимостью проблемы развития субъектной позиции у студентов (будущих педагогов) и потенциалом когнитивного диалога в решении данной проблемы. Цель — обоснование влияния лекции в форме когнитивного диалога в высшем учебном заведении на развитие субъектной позиции будущих педагогов.

Авторы высказывают мнение о том, что когнитивный диалог будет способствовать развитию активности, самостоятельности, ответственности у бакалавров направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», направленность «Дошкольное образование и Начальное образование». В ходе исследования применялись следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование студентов второго и третьего курсов педагогического вуза, наблюдение, методы математической обработки данных.

Методологическую основу исследования составили труды К. А. Абульхановой-Славской, Г. И. Аксеновой, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, А. С. Белых, А. В. Брушлинского, А. А. Вербицкого, Л. Ю. Мухаметзяновой и др., посвященные вопросам изучения субъектной позиции и особенностям ведения когнитивного диалога.

Раскрыта сущность когнитивного диалога как инновационной лекционной формы, отличающейся самостоятельностью студентов и предварительным изучением понятийного содержания темы, усвоения ключевых вопросов, тематического минимума. Установлено, что введение новой формы лекции в образовательный процесс вуза способствует развитию субъектной позиции будущих учителей: большинство из них проявляют активность, самостоятельность и ответственность при решении познавательных задач, аргументируют свою позицию.

Результаты исследования могут быть использованы научными работниками в области профессионального образования, преподавателями, а также студентами при изучении педагогики и методики обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** субъектность, субъектная позиция, лекция, когнитивный диалог, средства когнитивного диалога, будущий учитель, студент, преподаватель, высшее учебное заведение.

**Для цитирования:** Егорова Г. И., Лашкова Л. Л., Нурғалиева В. Ю. Развитие субъектной позиции будущего учителя средствами когнитивного диалога // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 60–70. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.006.

Original article

## Development of subject capabilities in future teachers through cognitive dialog

**Galina Ivanovna Egorova**

Surgut State Pedagogical University  
Surgut, Russia  
egorovagi@list.ru

**Liya Luttovna Lashkova**

Surgut State Pedagogical University  
Surgut, Russia  
lashkovall@mail.ru

**Vasilisa Yurievna Nurgalievna**

Surgut State Pedagogical University  
Surgut, Russia  
nurgalievavu@gmail.com

**Abstract.** The value and meaning aspects of the research are related to definition of the means of cognitive dialog for the development of subjectivity of a future teacher. The relevance of the issue is due to the cause-and-effect relations between the significance of the problem of the development of a subject position in students (would-be teachers) and the role of cognitive dialog in solving this problem. The aim is to substantiate the influence of a lecture in the form of cognitive dialog in a higher educational institution on the development of a subject position of would-be teachers.

The authors express the opinion that cognitive dialog will contribute to the development of activity, independence, responsibility in bachelors of training direction 44.03.05 “Pedagogical Education (with two training profiles),” orientation “Preschool Education and Primary Education.” The research employed the following methods: analysis of psychological and pedagogical literature, a questionnaire for second- and third-year students of a pedagogical university, observation, and methods of mathematical data processing.

The methodological basis of the study was formed by the works of K. A. Abulkhanova-Slavskaya, G. I. Aksenova, B. G. Ananyev, A. G. Asmolov, A. S. Belykh, A. V. Brushlinsky, A. A. Verbitsky, L. Y. Mukhametzyanova, etc., devoted to the study of a subject position and the features of cognitive dialog.

The paper reveals the essence of cognitive dialog as an innovative lecture form characterized by students’ independence and preliminary study of the conceptual content of the topic, assimilation of key issues, and the list of essential topics. It is established that the introduction of a new lecture form in the educational process of higher education contributes to the development of a subjective position in would-be teachers: most of them are active, independent and responsible in solving cognitive tasks, and can argue their position.

The results of the study can be used by researchers in the field of professional education, teachers, as well as students in courses of pedagogy and methods of teaching and education.

**Keywords:** subjectivity, subject position, lecture, cognitive dialog, means of cognitive dialog, future teacher, student, teacher, higher education institution.

**For citation:** Egorova G. I., Lashkova L. L., Nurgalievna V. Yu. Development of subject capabilities in future teachers through cognitive dialog // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 60–70. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.006.

**Введение.** В настоящее время формирование новой модели современного учителя и повышение качества его профессиональной подготовки являются ключевыми задачами, которые строятся с учетом значимых нормативных документов (национальный проект «Образование», обновленный ФГОС и др.). Современный педагог — это не просто профессионал, обладающий глубокими знаниями, умениями и навыками, но еще и личность с выраженной субъектной позицией, уникальными человеческими качествами и способностью вдохновлять, направлять и воспитывать. Его профессиональная модель основывается на сочетании ценностных ориентиров, социокультурных компетенций и передовых образовательных практик, которые отвечают запросам времени и потребностям общества.

Проблема развития субъектной позиции в социальной, философской практике широко освещается и имеет множество источников целеполагания. Первый источник — социальный заказ, выражающийся в объективных требованиях повышения качества подготовки будущего учителя. Второй источник — сам будущий педагог, субъектность которого имеет самостоятельную ценность не только в период обучения в вузе, но и период будущей профессиональной деятельности. Третий источник — профессиональный заказ будущего работодателя к высокому уровню развития личной субъектности. Однако возникает ряд вопросов. Готова ли современная высшая школа к развитию личной субъектности будущего учителя и как мы интерпретируем данное понятие? Какие эффективные средства применимы для достижения высокого уровня субъектности? Можно ли развивать субъектную позицию будущего учителя на лекции и семинаре?

Отвечая на поставленные вопросы, остановимся на сущностных основах субъектности — как ведущего ориентира новой модели учителя. Отметим и тот факт, что понятие «субъектность» сегодня определено в психолого-педагогических исследованиях, что доказывает контент-анализ научных исследований, монографий, статей (Абульханова-Славская, 1991 ; Леонтьев, 2003 ; Аксенова, Мухаметзянова, 2015 ; Фишман, 2019 ; Маралов, Кариев, Крежевских [и др.], 2022). Концептуальные взгляды отечественных философов, психологов, педагогов обращены, прежде всего, к пониманию позиции «человек — субъект действий, приемов». Общая закономерность исследований доказательна с позиции представлений о личности как носителе субъектных качеств. Придерживаясь позиции ведущих классиков (Ананьев, 2001 ; Брушлинский, 2003 ; Асмолов, 2017), под субъектностью в широком смысле слова мы понимаем ресурс, определяющий стратегию будущей профессиональной деятельности и в целом жизнедеятельности. Ценности и смыслы субъектности раскрываются и в узком значении понятия: «субъектность» — качество человека, при котором он становится активным, ответственным, самостоятельным (Петровский, 1993 ; Кулеш, 2009). Субъектность, с позиции В. И. Слободчикова, — ресурс независимости (Слободчиков, Исаев, 1995).

Важно подчеркнуть, что субъектность, с одной стороны, представляет собой интегральное качество личности, проявляющееся в ее активности, самостоятельности и ответственности, а с другой — определяет стратегию и внутренний потенциал, который направлен на реализацию жизненных и профессиональных задач. Субъектная позиция, в свою очередь, характеризует конкретную форму проявления субъектности в определенной ситуации или деятельности. Такого рода позиция отражает осознанное отношение личности к своим действиям, целям и ценностным ориентирам. Иными словами, субъектная позиция является одним из проявлений субъектности, но не исчерпывает ее в полном объеме, поскольку субъектность охватывает более широкие личностные аспекты.

По мнению Ф. И. Блиевой (2007), профессиональная субъектная позиция — это позиция личности в профессиональной среде, отражающая его отношение к профессиональной деятельности, к качеству ее выполнения, своим коллегам, самому себе как специалисту. Субъектную позицию будущего педагога, по нашему мнению, можно интерпретировать как осознанное внутреннее отношение к своей профессии, которое включает в себя следующие компоненты: 1) способность формировать и планомерно реализовывать образовательные стратегии, развивать личные и профессиональные качества, эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательных отношений, а также нести ответственность за результаты своего труда в контексте образовательных и социальных ценностей; 2) стремление к самосовершенствованию; 3) готовность к решению профессиональных и этических задач.

Процесс развития субъектной позиции будущего учителя — двуединый процесс, включающий как образовательные, так и воспитательные аспекты. Он не изолирован от общей профессиональной подготовки в вузе. Каждый этап обучения и взаимодействия в рамках образовательной среды способствует формированию профессиональных и личностных качеств обучающихся.

Рассматривая в ключе данного исследования образовательную сторону профессиональной подготовки будущих педагогов, подчеркнем, что развитие ключевых ценностно-смысловых основ возможно только в процессе активной деятельности. Для этого требуется использовать инновационные подходы к организации образовательного процесса, включая новые формы проведения лекционных занятий, в том числе форму когнитивного диалога (далее — КД). Такой подход позволяет формировать у будущего педагога ответственность, самостоятельность и профессиональную активность как важнейшие характеристики его субъектной позиции.

**Методы.** В работе были использованы следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития субъектной позиции будущего учителя средствами когнитивного диалога, анкетирование в формате онлайн с целью определения знаний студентов (будущих педагогов) об эффективных способах взаимодействия на лекциях, наблюдение за коммуникацией студентов на лекциях, проведенных в форме когнитивного диалога, методы математической обработки данных.

**Результаты и обсуждение.** Формат когнитивного диалога, на наш взгляд, неоправданно редко используется в системе проведения лекций со студентами педагогических направлений подготовки. Когнитивный диалог мы рассматриваем как средство развития субъектной позиции, что доказано многими исследователями. По мнению Е. Н. Геворкян, А. И. Савенкова, А. С. Львовой, Э. К. Никитиной, когнитивный диалог раскрывается как диалоговая форма работы для развития ценностей и смыслов. Уточняя ведущие признаки, авторы раскрывают сущность КД и его целевые характеристики, важные для субъектов деятельности: равноправие и рациональность взаимодействия; совместное создание понятийного аппарата, постановка целей занятия, проведение рефлексии (Геворкян, Савенков, Львова, Никитина, 2023, с. 5–15). Л. Ю. Мухаметзянова отмечает, что когнитивный диалог развивает диалогическое мышление, гуманистические смыслы, эмоциональный интеллект, регулирует понимание и осмысление знаний (Мухаметзянова, 2021, с. 34–41).

Универсальность технологии когнитивного диалога мы подчеркиваем с разных позиций (ведущие функции, основная миссия, стратегия применения, концептуальные подходы и принципы), которые обеспечивают ориентиры деятельности обучающихся и педагогов (рис. 1).



Рис. 1. Функционально-дидактическое значение когнитивного диалога

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ставит перед преподавателями и студентами серьезные и сложные задачи: развитие креативности, критического мышления обучающихся, стимулирование их заинтересованности в изучении материала, самостоятельное «открытие» ими новых знаний и способов действия. Несомненно, в решении данных задач существенное влияние оказывают ведущие средства и формы когнитивного диалога. Контент-анализ научных статей позволил нам провести систематизацию тех, которые были использованы в нашей исследовательской деятельности.

*Средства когнитивного диалога:*

- средства самоконтроля в диалоге (углубление смысла содержания, уточнение высказывания, проведение сравнения и анализа, установление причинно-следственных связей);
- средства коммуникации (привлечение внимания собеседника, взаимоуважение, партнерство);
- средства концептуализации высказываний в системе мнений и оценок, доказательность согласия и несогласия, дополнительный комментарий в методологическом обосновании;
- средства построения эмоционального образного компонента познания (обеспечение оптимистичности и ценностного осознания, понимания смысла, регуляция эмоций);

*Формы когнитивного диалога:*

- репродуктивный диалог (воспроизведение вопросов по содержанию);
- креативный диалог (открытие нового с применением нестандартного мышления);
- бинарный диалог (участие двух педагогов с разным функционалом);
- лекция, семинар в виде когнитивного диалога (предварительное знакомство с видеоматериалом, обсуждение, понимание смысла изученного в аудитории).

Остановимся кратко на концептуальной характеристике лекции как одной из форм проведения когнитивного диалога. На наш взгляд, в настоящее время необходимо изменение технологий проведения лекционно-семинарских занятий в высшей школе, несмотря на широко известные модификации. Современные исследователи: А. С. Белых (2018), А. А. Вербицкий (2017), В. С. Зайцев (2018), В. И. Качуровский (2015), В. А. Кручинин (2013) и другие — классифицируют лекции по разным основаниям.

Особый интерес для нашего исследования вызывает классификация по развертыванию дискурс-составляющей. В этой классификации выделим:

- лекцию-провокацию (с намеренным допущением ошибок);
- лекцию-беседу (диалог, полилог, диспут);
- лекцию-конференцию либо пресс-конференцию;
- проблемно-диалогическую (нуждается в предварительной актуализации имеющихся знаний по смежным дисциплинам).

Именно к этой классификации мы отнесем когнитивный диалог-лекцию. По мнению М. С. Смирновой и Е. Ф. Козиной, когнитивный диалог «предполагает совместное “открытие” знания в диаде “преподаватель — студент” в проблемно-диалогическом ключе и фиксацию ключевых понятий с опорой на предварительно самостоятельно изученный студентами базовый тематический минимум» (Смирнова, Козина, 2022, с. 79). Эта инновационная разновидность лекции находится в стадии становления, имеет «открытую архитектуру». Такая лекция, на наш взгляд, имеет свои достоинства и недостатки, которые делают ее особенно эффективной для развития субъектной позиции студентов. К достоинствам лекции в форме когнитивного диалога можно отнести ее потенциал для развития субъектности студентов:

- активное участие слушателей,
- возможность обобщения материала самостоятельно,
- умение выделять главное,
- обеспечение творческого усвоения материала и применения его на практике,
- получение ответов на интересующие вопросы,
- возможность узнавать разные точки зрения.

Однако следует признать и некоторые недостатки лекции в форме когнитивного диалога:

- сложность формулирования проблем и вопросов слушателями,
- необходимость трудоемкой предварительной подготовки,
- интеллектуальные затруднения у неподготовленных слушателей.

При сравнении сократовского и когнитивного диалога можно отметить их общие черты: «никто не дает готовых ответов, идет поиск истины и саморазвитие. Студенты проявляют себя непосредственно в активной деятельности, анализируют полученную информацию и самостоятельно приходят к выводам, демонстрируют ответственность и устойчивую мотивацию к учению, строят образовательный и будущий профессиональный маршрут. Исходя из заявленных характеристик, выделим компоненты субъектной позиции будущего педагога: это способность осознанно участвовать в образовательном процессе, самостоятельно определять цели и нести ответственность за их достижение, выражать аргументированную позицию в процессе профессионального самоопределения и профессиональной (в нашем случае педагогической) деятельности.

Развитие субъектной позиции обучающегося тесно связано с изменением роли студента в образовательном процессе: он перестает быть пассивным потребителем знаний и становится активным соавтором образовательного взаимодействия. Подход требует создания такой образовательной среды, в которой каждый участник ощущает значимость своего мнения и возможность своего влияния на общий ход учебного процесса. Именно равноправное сотрудничество между студентами и преподавателями позволяет углубить процесс познания, сделать его более осмысленным и мотивирующим. В этом контексте когнитивный диалог выступает мощным инструментом, который не только поддерживает интеллектуальную активность, но и формирует навыки самостоятельного анализа и аргументации.

Стоит отметить, что когнитивный диалог имеет свои разновидности и, соответственно, разную степень влияния на ход развития субъектной позиции студента. Например, в начале изучения дисциплины при минимальной подготовке обучающихся предпочтительнее репродуктивный диалог с «воспроизводящими» вопросами по содержанию. Когда мы ставим задачу развития критического мышления студентов, преподаватель занимает позицию не «докладчика», а «консультанта», и получается проблемно-поисковый когнитивный диалог. В случае изложения теории с открытыми неоднозначными вопросами для последующей проработки на практических занятиях лучше использовать практико-ориентированный когнитивный диалог.

В Сургутском государственном педагогическом университете в рамках конференции «Глушковские чтения» (декабрь 2023 года) нами была проведена открытая лекция с включением в нее элементов когнитивного диалога. Целью лекции стало обобщение и мультиплицирование приобретенного нами опыта проведения занятия в новом формате. Предварительно для студентов был подготовлен образовательный минимум по установленной теме в виде мини-видеолекций. Кроме того, в формате онлайн было проведено анкетирование студентов второго курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», направленность «Дошкольное образование и Начальное образование». Сформулированы вопросы, которые помогли обозначить точки роста и определить направления профессионального разговора. Представим некоторые из них.

1. Оцените качество современных лекций в вузе по 10-балльной системе.
2. Какие способы взаимодействия преподавателя и студентов на лекции Вы считаете наиболее эффективными?
3. Известно ли вам понятие «когнитивный диалог»?
4. По вашему мнению, когнитивный диалог — это...
5. Какие компетенции и личностные качества будущего педагога можно сформировать с помощью когнитивного диалога?

Было проанкетировано 59 бакалавров. Большинство из них по достоинству оценили лекцию по 10-балльной системе (64 %). Однако были и те, кто недоволен проведенными лекционными занятиями.

При ответе на вопрос «Какие способы взаимодействия преподавателя и студентов на лекции Вы считаете наиболее эффективными?» в большинстве случаев студенты отметили такие варианты, как диалог, в том числе познавательный диалог, беседы, дискуссию. Кроме того, несколько человек выделили следующие способы: деловые игры, видеоконференции, наглядность, приведение примеров из практики. В целом общая группа респондентов склоняется к тому, что на лекциях необходимо практическое взаимодействие студентов и лектора.

Из респондентов 42 % не знают, что такое когнитивный диалог, остальные предприняли попытку интерпретировать это понятие следующим образом:

- «разновидность диалога, которая связана с отражением в тексте переплетения позиций говорящего»;
- «вопросы преподавателя, не требующие ответа»;

- «вид диалога, в котором люди обсуждают проблему с разных точек зрения и приходят к главному»;
- «когда учащийся сохраняет мотивацию получать знания»;
- «объяснение какой-либо темы в простых выражениях»;
- «взаимодействие между преподавателем и студентами на основе доказательств или научных фактов»;
- «развернутая беседа»;
- «это взаимодействие между двумя или более людьми, в котором они обмениваются информацией, идеями, мнением» и т. п.

Анализируя ответы студентов на предмет интерпретации термина «когнитивный диалог» (рис. 2), можно сделать вывод о том, что нет единого восприятия сущности когнитивного диалога среди студентов, мнения разделились. Около половины респондентов (48 %) представило свои варианты ответов. Стоит отметить, что некоторые толкования демонстрируют осведомленность студентов в исследуемом явлении, в частности:

- «разновидность диалога, которая связана с отражением в тексте дискурсивного переплетения меняющихся познавательных-смысловых позиций самого говорящего»;
- «общение с представителями с помощью выявления личностной позиции»;
- «вид диалога, в котором, люди обсуждают проблему (тему) с разных точек зрения для получения скрытого знания. Люди посредством разных точек зрения приходят к главному»;
- «это принципиально иное явление, чем просто диалог, в основе которого лежат развернутые, пространственные высказывания, знаменующие внешнюю активность субъектов образования»;
- «когда учащийся сохраняет мотивацию получать знания»;
- «активность и субъектность студентов»;
- «активный разговор с аудиторией».

Особенно важно, что некоторые студенты обозначают активность, субъектность и личную позицию. Эти данные подчеркивают значимость когнитивного диалога в формировании субъектной позиции студентов, поскольку восприятие диалога как инструмента, стимулирующего размышления, непосредственно способствует развитию умений осознанно участвовать в образовательной деятельности. Иные же толкования демонстрируют искаженное или некоренное понимание:

- «вопросы со стороны преподавателя, не требующие ответа»;
- «монолог от одного человека»;
- «отражает динамику внутреннего, скрытого речемыслительного диалога»;
- «познавательный диалог»;
- «использование разных высказываний и цитат великих людей».

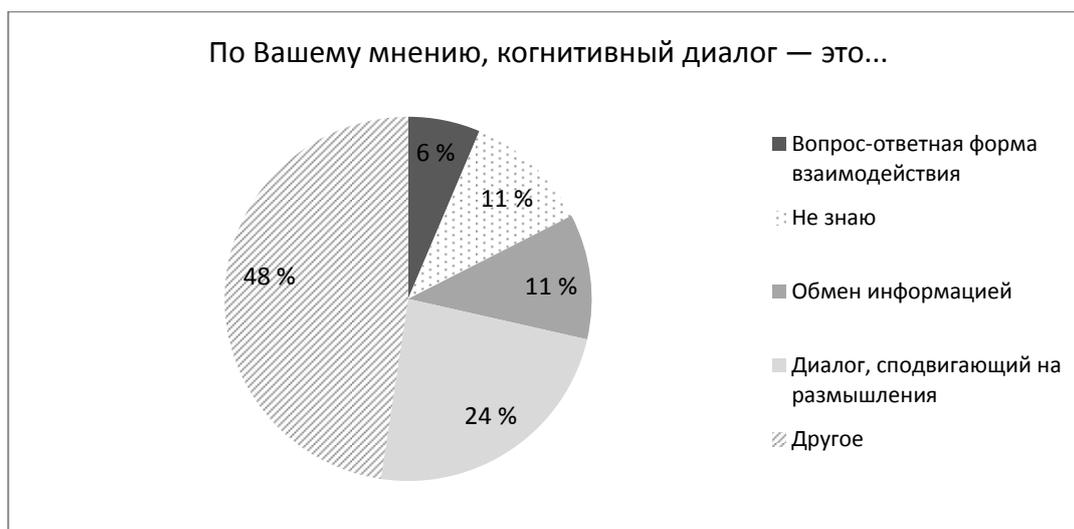


Рис. 2. Результаты анкетирования по вопросу определения сущности когнитивного диалога

Часть студентов (24 %) определили когнитивный диалог как «диалог, сподвигающий на размышления», что указывает на осознание студентами важности этого метода в аспекте развития когнитивной активности, а впоследствии и устойчивой субъектной позиции.

Некоторые из респондентов (11 %) рассматривают когнитивный диалог исключительно как процесс обмена информацией, 6 % — как вопросно-ответную форму взаимодействия. Такой подход, хотя и имеет ограниченное понимание сути метода, подчеркивает значимость роли взаимодействия преподавателя и студента с целью передачи знаний в образовательной среде. В данном случае будущие педагоги ассоциируют когнитивный диалог с инструментом, позволяющим глубже осмысливать изучаемый материал, формировать аналитические способности и развивать критическое мышление. Так или иначе, это отражает более традиционное понимание студентами сути лекции-диалога.

Из респондентов 11 % не смогли дать определение методу, что свидетельствует о необходимости объяснения и внедрения на практике механизмов когнитивного диалога в образовательный процесс.

Результаты ответов на пятый вопрос демонстрируют понимание студентами влияния когнитивного диалога на формирование ключевых компетенций будущего педагога (рис. 3). Наибольшее количество респондентов (46 %) указали, что когнитивный диалог способствует развитию коммуникативных навыков. Это подтверждает гипотезу о том, что взаимодействие в рамках когнитивного диалога создает условия для эффективного обмена идеями, аргументации и развития навыков межличностного общения, что крайне важно для будущей педагогической деятельности. Критическое мышление как одна из важнейших когнитивных компетенций было выделено 24 % респондентов, что отражает понимание студентами значимости умения анализировать информацию, оценивать ее достоверность и делать обоснованные выводы. При недостаточном уровне сформированности навыка критического мышления человек испытывает трудности в самостоятельности мыслительных процессов, а значит сталкивается с проблемой недостаточной сформированности или же отсутствия устойчивой субъектной позиции в профессиональной (педагогической) деятельности, что, в свою очередь, приводит к ее низкой результативности.



Рис. 3. Результаты анкетирования по вопросу сформированности компетенций и личностных качеств будущего педагога средствами когнитивного диалога

Вместе с тем 30 % респондентов не смогли однозначно определить, какие компетенции формируются посредством когнитивного диалога, что может свидетельствовать о недостаточной рефлексивной позиции части студентов или об ограниченном опыте участия в таких формах взаимодействия.

Полученные данные подтверждают, что когнитивный диалог выступает эффективным инструментом не только передачи знаний, но и развития личности будущего педагога, его субъектной позиции, включая такие ее аспекты, как осознанность, самостоятельность и рефлексивность. Внедрение этого метода в образовательную практику способствует подготовке педагогов, способных к инновациям и профессиональному диалогу.

Устно анализируя участие в лекции с включением в нее когнитивного диалога, студенты отметили такие ее преимущества, как развитие креативности обучающихся, заинтересованность в изучении материала, самостоятельное «открытие» новых знаний и способов действия.

Предварительно отвечая на вопрос «Какие виды лекции (из изученных ранее классификаций) работают на формирование значимых для педагога компетенций и качеств?», бакалавры отметили:

- кейс-лекцию (умения решать профессиональные задачи),
- публичную лекцию (умение работать с большой аудиторией),
- лекцию-провокацию (критическое мышление),
- вводную (умение мотивировать и ставить задачи),
- обобщающую (умение делать выводы),
- проблемно-диалогическую (умение рассуждать, высказывать свое мнение, спорить, согласовывать позиции).

Следует отметить, что при реализации когнитивного диалога студенты вместе с преподавателем вышли за пределы знаниевой парадигмы, прикоснулись к ценностям и смыслам. Одна из проведенных лекций закончилась постулатом диалогической природы жизни личности: «Жить и учиться — значит участвовать в диалоге».

**Выводы и перспективы исследования.** Таким образом, введение когнитивного диалога в образовательную практику подтверждает его результативность как средства профессиональной подготовки педагогов нового поколения — активных, креативных, способных к саморегуляции и профессиональной самореализации. Теоретическое изучение данной формы позволило нам выявить такие ее преимущества, как активная коммуникация студентов, их самостоятельность в выдвижении идей и формулировке выводов, рассмотрение разных точек зрения на поставленные проблемы. Все это подтверждает потенциал лекции в форме когнитивного диалога для развития субъектной позиции будущих педагогов в вузе. Опыт проведения таких лекций продемонстрировал у бакалавров высокий уровень мотивации познавательной деятельности, умение критически мыслить, рассуждать, слушать и слышать собеседников, обосновывать свою позицию. Для дальнейшего исследования представляется перспективным изучение междисциплинарного потенциала когнитивного диалога и его влияния на развитие универсальных и профессиональных компетенций у студентов направления подготовки «Педагогическое образование», будущих педагогов детских садов и начальной школы.

#### Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Аксенова Г. И., Мухаметзянова Ф. Г. Критерии и индикаторы субъектности студента и курсанта высшего учебного заведения // Уголовно-исполнительное право. — 2015. — № 3 (21). — С. 102–106. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-indikatory-subektnosti-studenta-i-kursanta-vysshego-uchebnogo-zavedeniya> (дата обращения: 15.01.2025).
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
4. Асмолов А. Г. Лаборатория субъектности с Александром Асмоловым // Миры и смыслы Александра Асмолова : офиц. сайт проф. психологии Александра Григорьевича Асмолова. — 2017. — URL : <https://asmolovpsy.ru/talk/laboratoriya-subektnosti-s-aleksandrom-asmolovym/> (дата обращения: 14.03.2024).
5. Белых А. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие. — Луганск : ЛНУ им. В. Даля, 2018. — 248 с.
6. Блиева Ф. И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. — 2007. — № 3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnoy-subektnoy-pozitsii-buduschego-spetsialista> (дата обращения: 16.12.2024).
7. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. — 408 с.
8. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. — М. : Высшая школа, 1991. — 206 с.
9. Вербицкий А. А. Теория и технология контекстного образования : учеб. пособие. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2017. — 268 с. — URL : <https://znanium.com/catalog/product/1341042> (дата обращения: 15.01.2025).
10. Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Львова А. С., Никитина Э. К. Мини-видеолекция и когнитивный диалог как инструменты модернизации учебной деятельности // Педагогика. — 2023. — № 3. — С. 5–15.
11. Гогоберидзе А. Г. Становление субъектной позиции студентов педагогического вуза в процессе обучения : дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2002. — 345 с.
12. Зайцев В. С. Вузовская лекция : учеб.-метод. пособие. — Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2018. — 43 с.

13. Качуровский В. И. Педагогика высшей школы : учеб. пособие. — Пермь : Перм. гос. нац. ис-след. ун-т, 2015. — 150 с.
14. Кручинин В. А., Комарова Н. Ф. Психология и педагогика высшей школы : учеб.-метод. посо-бие. Ч. 1. — Н. Новгород : Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т, 2013. — 197 с. — URL : <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=427474> (дата обращения: 27.11.2024).
15. Кулеш Е. В. Психологические особенности взаимосвязи самоуправления личности с субъек-тивной картиной ее жизненного пути: на примере подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ха-баровск, 2009. — 27 с.
16. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М. : Смысл, 2003. — 2-е изд., испр. — 487 с.
17. Маралов В. Г., Кариев А. Д., Крежевских О. В. [и др.]. Субъектность, самоэффективность и психо-логическое благополучие: сравнительное исследование российских и казахстанских студентов // Высшее обра-зование в России. — 2022. — Т. 31, № 10. — С. 135–149. — DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-135-149.
18. Мартишина Н. В. Традиционные и новые технологии обучения : учеб.-метод. пособие. — М. : Русайнс, 2021. — 148 с. — URL : <https://book.ru/book/941968> (дата обращения: 15.01.2025).
19. Мухаметзянова Л. Ю. Когнитивный диалог как человекообразующая стратегия образования // Казанский педагогический журнал. — 2021. — № 2. — С. 34–41.
20. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1993. — С. 25–68. — URL : <https://www.dissercat.com/content/fenomen-subektnosti-v-psikhologii-lichnosti> (дата обращения: 27.11.2024).
21. Слостёнин В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 3. — С. 23–28.
22. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 364 с.
23. Смирнова М. С., Козина Е. Ф. Когнитивный диалог как современная модификация академической лекции // Нижегородское образование. — 2022. — № 2. — С. 45–52. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-dialog-kak-sovremennaya-modifikatsiya-akademicheskoy-lektsii> (дата обращения: 27.11.2024).
24. Фишман Б. Е. О субъектности студента вуза в образовательной деятельности // Высшее образование в России. — 2019. — Т. 28, № 5. — С. 145–154. — URL : <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-145-154>.

### References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni*. [Life strategy]. Moscow, Mysl, 1991, 299 p. (In Russian).
2. Aksenova G. I., Mukhametzyanova F. G. Criteria and indicators of subjectivity of a student and cadet of a higher educational institution. *Ugolovno-ispolnitelnoye pravo*. [Penitentiary law]. 2015, iss. 3 (21), pp. 102–106. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-indikatory-subektnosti-studenta-i-kursanta-vysshego-uchebnogo-zavedeniya> (accessed: 15.01.2025). (In Russian).
3. Ananyev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. [Man as an object of knowledge]. St. Petersburg, Piter, 2001, 288 p. (In Russian).
4. Asmolov A. G. *Laboratoriya sub'ektnosti s Aleksandrom Asmolovym* [Laboratory of subjectivity with Alexander Asmolov]. Alexander Asmolov's Worlds and meanings : official website. 2017. Available at: <https://asmolovpsy.ru/talk/laboratoriya-subektnosti-s-aleksandrom-asmolovym/> (accessed: 14.03.2024). (In Russian).
5. Belykh A. S. *Pedagogika vysshey shkoly: ucheb. posobiye*. [Pedagogy of higher school: a tutorial]. Lugansk, LNU named after V. Dal, 2018, 248 p. (In Russian).
6. Blieva F. I. The Structure of the Professional Subjective Position of a Future Specialist. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3, Pedagogika i psikhologiya*. [Bulletin of Adyghe State University. Series 3, Pedagogy and Psychology]. 2007, iss. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnoy-subektnoy-pozitsii-buduschego-spetsialista> (accessed: 16.12.2024). (In Russian).
7. Brushlinsky A. V. *Subyekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye*. [Subject: thinking, learning, imagination]. Moscow, Moscow Psychology And Social Science Institute, 2003, 408 p. (In Russian).
8. Verbitsky A. A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod: metod. posobiye*. [Active learning in higher education: a contextual approach: teaching manual]. Moscow, Vysshaya shkola, 1991, 206 p. (In Russian).
9. Verbitsky A. A. *Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobiye*. [Theory and technology of contextual education: textbook]. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2017, 268 p. Available at: <https://znanium.com/catalog/product/1341042> (accessed: 15.01.2025). (In Russian).
10. Gevorkyan E. N., Savenkov A. I., Lvova A. S., Nikitina E. K. Mini-video lecture and cognitive dialogue as tools for modernizing educational activities. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2023, iss. 3, pp. 5–15. (In Russian).
11. Gogoberidze A. G. *Stanovleniye subyektivnoy pozitsii studentov pedagogicheskogo vuza v protsesse obucheniya: dis. ... d-ra ped. nauk*. [Formation of the subject position of students of a pedagogical university in the learning process: dissertation ... of Dr. of Pedagogy]. St. Petersburg, 2002, 345 p. (In Russian).
12. Zaitsev V. S. *Vuzovskaya lektsiya: ucheb.-metod. posobiye*. [University lecture: teaching aid]. Chelyabinsk, A. Miller Library Publ., 2018, 43 p. (In Russian).

13. Kachurovsky V. I. *Pedagogika vysshey shkoly: ucheb. posobiye*. [Pedagogy of higher education: teaching aid]. Perm, Perm State National Research University Publ., 2015, 150 p. (In Russian).
14. Kruchinin V. A., Komarova N. F. *Psikhologiya i pedagogika vysshey shkoly: ucheb.-metod. posobiye. Ch. 1*. [Psychology and pedagogy of higher education: teaching aid. Pt. 1]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod state Architecture And Construction University Publ., 2013, 197 p. Available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=427474> (accessed: 27.11.2024). (In Russian).
15. Kulesh E. V. *Psikhologicheskiye osobennosti vzaimosvyazi samoupravleniya lichnosti s subyektivnoy kartinoy yeye zhiznennogo puti: na primere podrostkov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Psychological aspects of relationship between personality self-management and the subjective picture of a life path: in adolescents: abstract of dissertation ... of Candidate of Ppsychology]. Khabarovsk, 2009, 27 p. (In Russian).
16. Leontiev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy realnosti*. [Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl, 2003, 487 p. (In Russian).
17. Maralov V. G., Kariyev A. D., Krezhevskikh O. V. et al. Subjectivity, self-efficacy and psychological well-being: a comparative study of Russian and Kazakh students. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher education in Russia]. 2022, vol. 31, iss. 10, pp. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-135-149. (In Russian).
18. Martishina N. V. *Traditsionnyye i novyye tekhnologii obucheniya: ucheb.-metod. posobiye*. [Traditional and innovative teaching technologies: a teaching aid]. Moscow, Rusains, 2021, 148 p. Available at: <https://book.ru/book/941968> (accessed: 15.01.2025). (In Russian).
19. Mukhametzyanova L. Yu. Cognitive dialogue as a personality-forming education strategy. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Kazan pedagogical journal]. 2021, iss. 2, pp. 34–41. (In Russian).
20. Petrovsky V. A. *Fenomen subyektivnosti v psikhologii lichnosti: dis. ... d-ra psikhol. nauk*. [Phenomenon of subjectivity in personality psychology: dissertation ... of Doctor of Psychology]. Moscow, 1993, pp. 25–68. Available at: <https://www.dissercat.com/content/fenomen-subektivnosti-v-psikhologii-lichnosti> (accessed: 27.11.2024). (In Russian).
21. Slastenin V. A. Pedagogical education: 21st-century challenges. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Siberian pedagogical journal]. 2011, iss. 3, pp. 23–28. (In Russian).
22. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedeniye v psikhologiyu subyektivnosti*. [Basics of psychological anthropology. Human Psychology: introduction to psychology of subjectivity]. Moscow, Shkola-Press, 1995, 364 p. (In Russian).
23. Smirnova M. S., Kozina E. F. Cognitive dialogue as a modern modification of academic lectures. *Nizhegorodskoye obrazovaniye*. [Nizhny Novgorod education]. 2022, iss. 2, pp. 45–52. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-dialog-kak-sovremennaya-modifikatsiya-akademicheskoy-lektsii> (accessed: 27.11.2024). (In Russian).
24. Fishman B. E. On the subjectivity of a university student in educational activities. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher education in Russia]. 2019, vol. 28, iss. 5, pp. 145–154. Available at: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-145-154>. (In Russian).

#### *Информация об авторах*

**Егорова Галина Ивановна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета.

**Лашкова Лия Луттовна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета.

**Нургалиева Василиса Юрьевна** — аспирант кафедры педагогического и специального образования, преподаватель кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации Сургутского государственного педагогического университета.

#### *Information about the authors*

**Egorova Galina Ivanovna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of pedagogical and special education, Surgut State Pedagogical University.

**Lashkova Liya Luttovna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of theory and methodology of preschool and elementary education, Surgut State Pedagogical University.

**Nurgalieva Vasilisa Yurievna** — Postgraduate student of the Department of Pedagogical and special education, lecturer of the Department of linguistic education and intercultural communication, Surgut State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 06.12.2024; одобрена после рецензирования 27.01.2025; принята к публикации 13.03.2025.

The article was submitted 06.12.2024; approved after reviewing 27.01.2025; accepted for publication 13.03.2025.

Научная статья

УДК 159.9:378.14

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.007

## Психологические факторы удовлетворенности студентов образовательным процессом в региональном вузе

**Минина Ирина Николаевна**

Псковский государственный университет

Псков, Россия

irimin@rambler.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения факторов, взаимосвязанных с субъективным восприятием качества обучения посредством оценки уровня удовлетворенности образовательным процессом среди студентов 2–4 курсов различных направлений подготовки ( $n = 65$ ). Актуальность исследования определяется необходимостью поиска психологических детерминант повышения уровня удовлетворенности процессом обучения среди его участников, что позволяет прогнозировать сохранность студенческого контингента.

Инструментарий исследования включал анкету по выявлению уровня удовлетворенности студентов процессом обучения и реализации ожиданий от него, а также психодиагностические методики для выявления индивидуально-личностных характеристик респондентов, их социальной коммуникативной компетентности и уровня притязаний. Для интерпретации результатов эмпирического исследования использовались методы частотного, факторного, сравнительного и кластерного анализов. Уровень удовлетворенности обучением измерялся пятиуровневой шкалой по 12 показателям.

Приведены результаты анкетирования респондентов по основным элементам организации и содержания образовательного процесса в Псковском государственном университете. Выполнено сравнение полученных данных среди групп обучающихся по социально-психологическим и личностным факторам, связанным с уровнем удовлетворенности студентами образовательным процессом. Результаты исследования выявили, что общие показатели удовлетворенности процессом обучения и качеством получаемого образования связаны с индивидуально-типическими особенностями обучающихся, гармонизирующими их отношения с социальной средой. Повышенная чувствительность к интрапсихическим переживаниям делает участников образовательного процесса более критичными в оценке его качества. Выявлено, что перспективы цифровизации высшего образования удовлетворяют высокоорганизованных и эмоционально-уравновешенных студентов, способных успешно совмещать процесс обучения с трудоустройством.

Результаты исследования могут быть интересны специалистам управления качеством образования и психологической службы регионального вуза. Понимание причин недовольства студентов учебным процессом будет способствовать минимизации рисков неверных управленческих решений, повышению учебной мотивации и удовлетворенности качеством обучения.

**Ключевые слова:** качество обучения, образовательный процесс, психологические факторы, удовлетворенность образованием, метод анкетирования, индивидуально-личностные особенности, мотивация личности, цифровизация, эмпирическое исследование, математико-статистический анализ.

**Для цитирования:** Минина И. Н. Психологические факторы удовлетворенности студентов образовательным процессом в региональном вузе // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 71–79. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.007.

Original article

## Psychological factors of students' satisfaction with the educational process in regional higher education institutions

**Irina Nikolaevna Minina**

Pskov State University

Pskov, Russia

irimin@rambler.ru

**Abstract.** The article discusses the factors interrelated with the subjective perception of the quality of learning; it assesses the level of satisfaction with the educational process in students of the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> years of training (n = 65). The relevance of the present study is due to the need to find psychological determinants that raise the level of satisfaction with the learning process among its participants. This must increase the success rate and the numbers of students who will graduate.

The research tools have been a questionnaire to identify the level of students' satisfaction with the learning process and its closeness to their expectations, as well as psychodiagnostic techniques to identify individual traits of respondents, their social communicative competence and level of aspirations. We used the methods of frequency, factor, comparative and cluster analysis to interpret the results of the empirical study. The level of satisfaction with training was measured on a five-level scale of 12 indicators.

We show the results of respondents' questionnaires that concern the main elements of the organization and content of the educational process in the Pskov State University. This is complemented with a comparison of the data obtained among the groups of students singled out by socio-psychological and personal factors. The results of the study reveal that the general indicators of satisfaction with the learning process and the quality of education are associated with both individual and typical features of students and the quality of their relations with the social environment. Increased sensitivity to intrapsychic experiences makes participants of the educational process more critical in assessing its quality. We show that the prospects of digitalization of higher education satisfy highly organized and emotionally balanced students, so they are able to successfully combine the learning process with employment.

The results of the study may be of interest to specialists of education quality management and psychological service of a regional higher education institution. Understanding the causes of students' dissatisfaction will contribute to reducing the risks of incorrect administrative decisions, increasing learning motivation and satisfaction with the quality of education.

**Keywords:** quality of education, educational process, psychological factors, educational satisfaction, questionnaire method, individual and personal characteristics, personal motivation, digitalization, empirical study, mathematical and statistical analysis.

**For citation:** Minina I. N. Psychological factors of students' satisfaction with the educational process in regional higher education institutions // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 71–79. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.007.

**Введение.** В современных условиях социально-экономического развития российского общества повышаются требования к уровню образованности молодежи и обеспечению качества образовательного процесса. Изучение социально-психологических факторов удовлетворенности обучением в передовых университетах включается в комплексную систему для получения обратной связи от обучающихся с целью совершенствования процесса профессиональной подготовки (Вахнин, Маховиков, Шарок, 2019, с. 8). Такой подход раскрывает субъектную позицию обучающегося. Современные технологии позволили упростить получение студенческой оценки удовлетворенности обучением, что закономерно стало важной частью системы внутренней оценки качества образовательной деятельности вузов (Лагусева, Жидких, Зорин, 2022, с. 45).

Согласно данным, представленным проектом «Типичный абитуриент», на протяжении восьми последних лет наблюдается устойчивое увеличение количества анонимных отрицательных отзывов (до 53 %) студентов о вузах (2024). При этом увеличение недовольных студентов наблюдается среди региональных образовательных организаций (62,4 %). Известно, что наиболее подготовленные по уровню знаний и социализации абитуриенты предпочитают поступать в столичные вузы, качество и условия обучения в которых оценивается традиционно выше.

В системе высшего образования удовлетворенность студентов обучением является важным предиктором их предпочтений данного вуза, предполагающим готовность к академическим достижениям. Актуальность выбранной темы обусловлена поиском возможностей для обеспечения сохранности контингента обучающихся, что способствует более рациональному использованию бюджетных ассигнований, выделенных на финансирование высшей школы. Изучение причин отчисления студентов свидетельствует о том, что недовольные учебой и слабоуспевающие обучающиеся чаще покидают высшие учебные заведения без получения диплома (Heublein, 2014; Осипова, Колодезная, Шевцов, 2018, с. 166).

В сознании большинства участников образовательной сферы до сих пор есть понятие рынка образовательных услуг, развитие которого является важнейшим фактором управления человеческими ресурсами. По мнению Ю. В. Тимаковой, «опираясь на ожидания студента, вуз может построить учебный процесс в нужном направлении, ориентированном на потребности студентов касательно обучения» (Тимакова, 2020, с. 1).

На необходимость «систематического проведения мониторинга удовлетворенности потребителей образовательной услуги в связи с субъективностью и нестатичностью восприятия», указывают исследователи Псковского государственного университета в сфере менеджмента (Дагаева, Бахотский, Стрикунова, 2022, с. 49). Они выявили атрибуты социальной среды, влияющие на привлекательность регионального вуза для абитуриентов.

Общепризнанными критериями эффективности подготовки по специальности являются успеваемость студентов, отзывы обучающихся, преподавателей и работодателей о качестве образования, а также трудоустройство выпускников и мониторинг их карьеры. Эти инструменты в совокупности помогают вузам оценивать и улучшать свои программы подготовки, адаптируясь к требованиям рынка труда, образовательным и профессиональным стандартам.

Отечественные и зарубежные исследователи в области образования отмечают, что в настоящее время не существует единой модели индекса удовлетворенности студентов высшим образованием. Но в качестве основных критериев в разных странах (Китай, США, Швеция) ученые используют такие структурные переменные, как ожидания клиентов, имидж бренда, восприятие ценности, удовлетворенность клиентов, жалобы клиентов и лояльность клиентов (Xiong, Kou, Zhang, Kong, 2022).

U. Schiefele и L. Jacob-Ebbinghaus (2006) установили, что удовлетворенность качеством обучения содержит три элемента: удовлетворенность содержанием преподаваемого материала, условиями университетской среды и способность справляться с академическим стрессом (с. 199).

Эмоционально-мотивационные факторы удовлетворенности обучением в вузе детально рассмотрены В. В. Шарок (2018) в процессе психологического исследования на базе столичного вуза. Она выделила в качестве основных предикторов удовлетворенности обучением психологическое благополучие студентов, осознанный выбор ими вуза и социально-психологическую адаптацию в образовательной среде. Факторы межличностного общения, удовлетворенности своим окружением и эмоционального принятия других людей определены в качестве косвенно влияющих на удовлетворенность учебным процессом, с указанием, что «характер межличностных отношений определяется психологическими особенностями личности студента» (с. 41–42). Данные положения и вызвали научный интерес уточнения характера взаимосвязи личностных характеристик обучающихся и уровня их удовлетворенности обучением. Исследования в этой области помогают определить основные направления по устранению выявленных недостатков в деятельности учебных и вспомогательных подразделений.

**Цель исследования** — выявление психологических факторов, взаимосвязанных с уровнем удовлетворенности студентами образовательным процессом в региональном вузе, в том числе с учетом внедрения дистанционных образовательных технологий.

**Гипотеза** исследования заключалась в предположении о том, что:

- 1) у студентов разных направлений обучения нет значимых различий уровня удовлетворенности процессом обучения по исследуемым критериям;
- 2) существует взаимосвязь между мнением о целесообразности увеличения дистанционных образовательных технологий в учебном процессе и такими личностными характеристиками обучающихся, как общительность, самостоятельность и способность к самоорганизации;
- 3) студенты, положительно оценивающие процесс обучения, обладают схожими личностными характеристиками, гармонизирующими их отношения с социальной средой.

**Методики исследования.** Для оценки образовательных ожиданий студентов Псковского государственного университета (далее — ПсковГУ) и поиска потенциальных взаимосвязей с их личностными характеристиками было проведено эмпирическое исследование с использованием специально разработанной анкеты, а также таких психодиагностических методик, как «Психодиагностический тест ПДТ» (авторы В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский, модификация Л. А. Пергаменщика), «Коммуникативная социальная компетентность» и «Оценка уровня притязаний» (автор В.К. Гербачевский) (Райгородский, 2007).

Анкета состояла из 12 вопросов-шкал, уровень реализации которых требовалось оценить по пятиуровневой системе (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий):

- 1) качество управления и организации планирования образовательного процесса (расписание, дисциплины, документы и т. д.);
- 2) качество ресурсного обеспечения процесса предоставления образовательных услуг (материально-технического, кадрового и т. п.);
- 3) качество процесса предоставления образовательных услуг (проведение занятий, содержательность, объем самостоятельной работы и др.);

- 4) качество внеучебной деятельности по работе с молодежью (праздники, волонтерство, кружки по интересам, спорт);
- 5) достигнутый Вами уровень освоения образовательных программ;
- 6) степень доступности (понятности) преподаваемого материала;
- 7) планируете ли Вы работать по полученной специальности после окончания обучения в вузе);
- 8) ПсковГУ обеспечивает уровень подготовки специалистов, достаточный для эффективной профессиональной деятельности;
- 9) вероятность рекомендации поступления на обучение в ПсковГУ вашим друзьям и знакомым;
- 10) соответствие ваших ранних представлений о процессе обучения в ПсковГУ и реальности;
- 11) целесообразность дальнейшего увеличения в образовательном процессе дистанционных/цифровых форм обучения;
- 12) в целом качество предоставления образовательных услуг.

Всего в исследовании приняли участие 65 студентов разного пола, из которых 29 — 3-го и 4-го курсов, обучающиеся по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности», 17 — 2-го курса направления подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» и 19 — 2-го курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки».

**Обсуждение основных результатов исследования.** Согласно результатам частотного анализа, распределение ответов на вопросы анкеты свидетельствует о том, что удовлетворенность студентов практически по всем составляющим элементам организации и содержания образовательного процесса в ПсковГУ наблюдается на среднем уровне (3,45 баллов). В диаграмме приведены статистические медианы результатов среди обучающихся по различным направлениям (рис. 1).

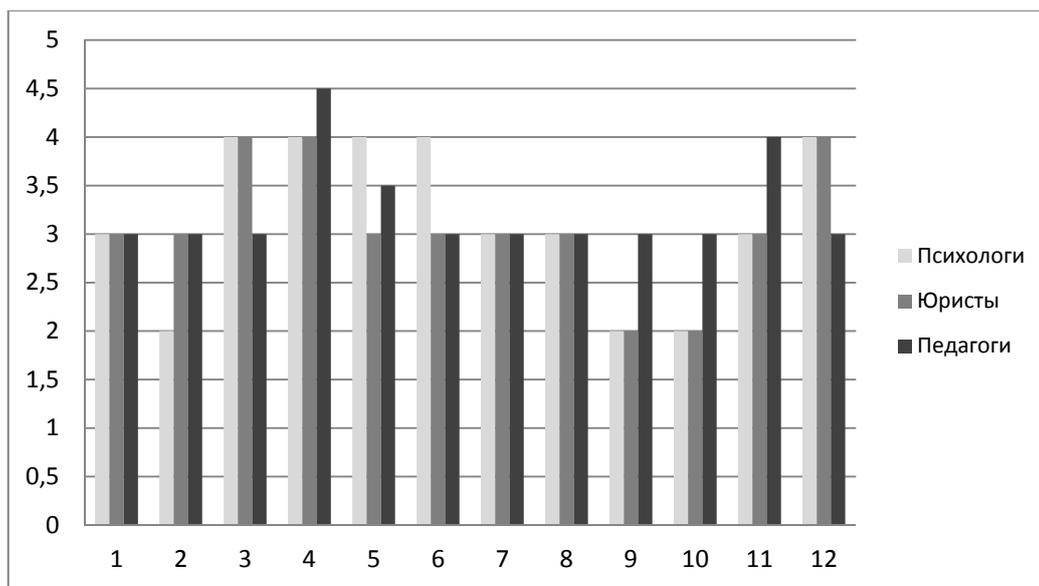


Рис. 1. Результаты исследования удовлетворенности обучением среди студентов (n = 65) разных направлений подготовки.

Примечание: на оси X расположены номера вопросов анкеты, на оси Y — результаты оценки степени удовлетворенности в баллах

Сравнительный анализ полученных данных с применением U-критерия Манна — Уитни не выявил достоверных различий по всем компонентам уровня удовлетворенности обучением среди студентов разных направлений подготовки. Участниками исследования оценены на «хорошо» и «отлично» (4–5 баллов) такие психолого-педагогические индикаторы качества образования, как содержательная организация процесса обучения (64 % студентов), вовлечение студентов во внеучебную деятельность (61 %), самооценка уровня освоения образовательной программы (54 %) и степень доступности преподаваемого материала (66 %). В целом ниже среднего (1–2 балла) были оценены перспективы рекомендаций поступления в свой вуз для друзей и знакомых (48 % студентов), а также соответствие ранних представлений о процессе обучения и реальности (48 %). Закономерно, что ос-

новную нагрузку в снижении этих показателей несут студенты, обучающиеся на платной основе, а также не получающие стипендии по результатам обучения. Разница медианных значений среди них и получающих материальную поддержку от вуза достигает целого балла.

В десятый вопрос анкеты о соответствии образовательных ожиданий реальности обучения не был включен параметр, учитывающий направление в расхождении оценки в лучшую или худшую сторону. При сравнительном анализе с применением Т-критерия Вилкоксона полученных результатов анкетирования по вопросам 9 и 10 выявлено, что разница показателей не находится в зоне статистической значимости, а поэтому высока вероятность, что те студенты, которые не рекомендовали бы своим знакомым поступление в ПсковГУ, полагают, что реальность процесса обучения уступает их первоначальным образовательным ожиданиям.

Основной контингент обследованных состоял из студентов 2-го и 3-го курсов обучения, когда достоверно наблюдается общее снижение психологического благополучия и удовлетворенности жизнью, по сравнению с другими участниками образовательных отношений (Сераджи, Худякова, Петросянец, 2024). Респонденты становятся более критичны и пессимистичны в своих оценках.

По результатам эмпирического исследования был проведен анализ с применением непараметрического коэффициента корреляции г-Спирмена.

Ключевую нагрузку в формировании итогового показателя оценки качества предоставляемых образовательных услуг (вопрос 12) несут мнения респондентов о достаточном уровне подготовки вузом специалистов ( $p < 0,001$ ), вероятности рекомендации поступления в вуз друзьям и знакомым ( $p < 0,001$ ) и соответствии ожиданий от учебного процесса реальности ( $p < 0,001$ ).

Интерпретация данных корреляционного анализа взаимосвязи индивидуально-личностных характеристик респондентов и уровня реализации их образовательных ожиданий показала, что результат в большинстве случаев лежит в плоскости эмоциональной устойчивости и гармоничного психического развития личности. Мнение о том, что вуз обеспечивает уровень подготовки специалистов, достаточный для эффективной профессиональной деятельности (вопрос 8) достоверно взаимосвязано ( $p < 0,001$ ) с уровнем эмоциональной стабильности и спокойствия студентов. При этом отрицательная взаимосвязь исследуемого показателя характерна для таких личностных особенностей, которые соответствуют характеристикам невротизма ( $p < 0,05$ ), психотизма ( $p < 0,05$ ), депрессии ( $p < 0,01$ ), неуравновешенности ( $p < 0,01$ ) и склонности к асоциальному поведению ( $p < 0,01$ ) (рис. 2).



Рис. 2. Корреляционная плеяда между 8-м компонентом образовательных ожиданий студентов и их личностными факторами

На основе полученных результатов можно предположить, что повышенная чувствительность к интрапсихическим переживаниям делает участников образовательного процесса более критичными в оценке его качества. И наоборот, более активные студенты, обладающие высоко нормативным поведением, то есть реализующие свою субъектность в образовательном процессе, склонны выше оценивать весь процесс получения знаний.

В последнее время ряд исследователей обращаются к анализу проблемы дальнейшей цифровизации образования, поэтому в исследовании был включен вопрос о целесообразности увеличения в образовательном процессе дистанционных/цифровых форм обучения. Положительная взаимосвязь ( $p < 0,05$ ) была выявлена со шкалами «Общительность/замкнутость», «Независимость/зависимость», отрицательная взаимосвязь ( $p < 0,05$ ) — со шкалой мотивации при решении трудных задач «Волево усилие». Интерпретация результата позволяет охарактеризовать обучающегося, выступающего за дальнейшую цифровизацию обучения, как менее общительно-го, самостоятельного студента, готового прилагать соответствующие усилия для выполнения заданий, а не пассивно присутствующего в аудитории.

Показательны характеристики студентов разных направлений обучения, которых устраивает дистанционная форма получения знаний. Так, среди студентов, обучающихся по психологической специальности, скорее это те, кто совмещает работу с учебой, что отражает взаимосвязь с показателем независимости ( $p < 0,05$ ). Среди студентов юридического направления обучения это те, кто готов к самоорганизации, что характеризует прямая взаимосвязь с такими мотивационными характеристиками, как «Волево усилие» ( $p < 0,01$ ) и «Намеченный уровень мобилизации усилий» ( $p < 0,05$ ). Также имеется тенденция к большей уравновешенности и логическому мышлению. Это согласуется с результатами исследования Е. Г. Воронцовой (2021), проведенного с участием студентов разных факультетов сибирских вузов. Удовлетворенные онлайн-обучением студенты характеризуются дисциплинированностью и мотивацией достижения успеха.

Для студентов педагогического направления важно, чтобы личный результат был положительно оценен и зафиксирован, что в полной мере обеспечивает электронная образовательная среда университета. В этой группе выявлена прямая взаимосвязь с показателем придания личной значимости результатам деятельности ( $p < 0,05$ ).

Далее с целью снижения размерности анализируемых показателей был выполнен факторный анализ исследуемых переменных с выделением 5 главных факторов с помощью метода «каменистой осыпи», объясняющих 57,3 % дисперсии. В результате были выделены следующие факторы: «Мотивационный» (26,1 % дисперсии), «Коммуникативный» (10,8 % дисперсии), «Психическая неуравновешенность» (8,6 % дисперсии), «Моральная нормативность» (6,8 % дисперсии) и «Готовность к переменам» (5 % дисперсии).

Корреляционный анализ показателей оценки отдельных сторон образовательного процесса с полученными посредством факторизации личностными особенностями респондентов выявил, что самооценка уровня полученных знаний в период обучения достоверно ( $p < 0,05$ ) положительно взаимосвязана с фактором «Моральная нормативность», объединяющим такие характеристики, как готовность к сложным заданиям, боязнь низкого результата, совестьливость, социальная адаптивность, сдержанность и серьезность.

Сразу несколько значимых взаимосвязей установлено по личностному фактору «Психическая неуравновешенность», который включает в себя большой спектр эмоциональных проявлений. В него вошли показатели эмоциональной неуравновешенности, невротичности, депрессивности, психотизма, пренебрежения принятыми общественными нормами и ценностями, высокой чувствительности и впечатлительности. Рассматриваемый фактор обратно пропорционален уровню оценок по параметрам: о планах работать по полученной в вузе специальности ( $p < 0,05$ ), об обеспечении достаточного уровня подготовки специалистов для эффективной профессиональной деятельности ( $p < 0,01$ ) и соответствию ранних представлений о процессе обучения в ПсковГУ и реальности ( $p < 0,05$ ).

С помощью кластерного анализа все респонденты были классифицированы по трем группам в зависимости от степени итоговой оценки, данной процессу обучения в региональном вузе.

В первую группу ( $n = 8$ ) вошли студенты, предельно высоко удовлетворенные обучением по всем значимым параметрам. В их индивидуальных характеристиках преобладают такие личностные качества, как общительность, эмоциональная устойчивость, жизнерадостность, правдивость, а также мотивационные компоненты, связанные с внешней оценкой своих успехов и готовностью к достижению достаточно трудных целей.

Во вторую группу ( $n = 27$ ) вошли студенты, давшие положительные оценки удовлетворенности процессом обучения и получаемыми знаниями. Среди них наиболее значимо проявляются такие качества личности, как энергичность и работоспособность, эмоциональная устойчивость, наличие внутреннего познавательного интереса к профилю обучения, готовность к мобилизации усилий и понимание собственных возможностей в достижении целей.

К третьей группе ( $n = 30$ ) отнесены респонденты, поставившие средние и ниже средних оценки удовлетворенности качеством предоставления образовательных услуг. Они отличаются более выраженными проявлениями эмоциональной неустойчивости, пассивности в поведении, более стеснительны, неуравновешенны, интровертированы, имеют тенденцию к снижению нормативности поведения.

**Выводы и перспективы исследований.** Проведенное исследование удовлетворенности студентами процессом обучения в ПсковГУ показало, что не существует статистически значимых различий в оценке его качества среди обучающихся на психологических, педагогических и юридических направлениях подготовки. При этом более гармоничные в своей внутренней организации респонденты выше оценивают качество предоставления образовательных услуг практически по всем параметрам обучения. Личностные характеристики, такие как уровень умственного развития, внутренней профессиональной мотивации и самоинтерес, имеют значимую связь с основными критериями удовлетворенности обучением. Те же, кто наполнен внутренними противоречиями, не готов к мобилизации своих сил для успешного обучения и не проявляет живого интереса к содержанию обучения, закономерно дают более низкие оценки удовлетворенности качеством обучения.

Подтверждена гипотеза о том, что за дальнейшее увеличение дистанционных образовательных технологий в учебном процессе выступают менее общительные студенты, способные к самоорганизации и принятию независимых решений, которые соответствуют личным ценностям и целям. Выявлены различия ведущих мотивов целесообразности дальнейшей цифровизации обучения среди обучающихся разных направлений профессиональной подготовки.

Результаты исследования могут быть интересны подразделениям оценки качества обучения, важны при организации психологического сопровождения процесса обучения студентов силами специалистов университетской психологической службы. Мероприятия, направленные на развитие навыков саморегуляции, успешного копинг-поведения, коммуникативной компетентности могут способствовать гармонизации личности студента и косвенно повышать его удовлетворенность учебной работой.

К перспективам исследования относится изучение психологических факторов удовлетворенности обучением среди студентов, совмещающих работу со своей основной деятельностью — учебной, в сравнении с неработающими студентами, с учетом их академических достижений. Интересна проверка гипотезы о наличии выявленных исследованием тенденций среди обучающихся первого и выпускного курсов, когда их учебная мотивация достаточно высока, хотя и различна по своему содержанию. Результаты могут способствовать построению целенаправленной системы формирования организационных и профессиональных предпочтений у различных категорий обучающихся в соответствии с их личностными особенностями и актуальными запросами российского общества.

#### Список источников

1. Вахнин Н. А., Маховиков А. Б., Шарок В. В. Комплексное решение для оценки удовлетворенности обучающихся качеством образовательного процесса // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXV Междунар. науч.-метод. конф. — СПб. : ЛЭТИ, — 2019. — С. 7–9.
2. Воронцова Е. Г. Взаимосвязь удовлетворенности онлайн-обучением в вузе с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся // Baikal Research Journal. — 2021. — Т. 12, № 4. — С. 19. — DOI: 10.17150/2411-6262.2021.12(4).19.
3. Дагаева И. А., Бахотский В. В., Стрикунова Л. И. Диагностика удовлетворенности студентов образовательной средой вуза в целях повышения его привлекательности для абитуриентов // Вестник Сургутского государственного университета. — 2022. — № 2 (36). — С. 42–50. — DOI: 10.34822/2312-3419-2022-2-42-50.
4. Итоговый рейтинг вузов России 2024 по отзывам студентов и оценка студенческих настроений // Табитуриент. — URL : <https://tabiturient.ru/rating/?1> (дата обращения: 04.12.2024).
5. Лагусева Н. Н., Жидких В. А., Зорин И. В. Исследование степени удовлетворенности студентов и преподавателей образовательным процессом в формате внутренней системы оценки качества образования в вузе // Вестник РМАТ. — 2022. — № 4. — С. 44–53.

6. Осипова Н. Г., Колодезная Г. В., Шевцов А. Н. О закономерностях и причинах отчислений в вузе и мотивации учебной деятельности студентов // Образование и наука. — 2018. — Т. 20, № 6. — С. 158–182. — DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-158-182.
7. Психодиагностика персонала : методики и тесты : учеб. пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента : в 2 т. / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2007. — Т. 2. — 559 с.
8. Сераджи П., Худякова Т. Л., Петросянц В. Р. Взаимосвязь удовлетворенности жизнью и уровня психологического благополучия у студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «Проблемы высшего образования». — 2024. — № 1. — С. 87–92. — URL : <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2024/01/2024-01-17.pdf> (дата обращения: 29.12.2024).
9. Тимакова Ю. В. Социальные ожидания студентов от обучения в вузе: сравнительный социологический анализ на примере МГЛУ и Туринского университета // Огарёв-Online. Раздел «Науки об образовании». — 2020. — № 9 (146). — URL : [https://journal.mrsu.ru/wp-content/uploads/2020/07/timakova-yu.v.\\_mglu.pdf](https://journal.mrsu.ru/wp-content/uploads/2020/07/timakova-yu.v._mglu.pdf) (дата обращения: 04.12.2024).
10. Шарок В. В. Эмоционально-мотивационные факторы удовлетворенности обучением в вузе // Сибирский психологический журнал. — 2018. — № 69. — С. 33–45. — DOI: 10.17223/17267080/69/2.
11. Heublein U. Student drop-out from German higher education institution // European Journal of Education. — 2014. — Vol. 49, N 4. — Pp. 497–513. — DOI: 10.1111/ejed.12097.
12. Xiong J., Kou H., Zhang F., Kong W. A Study on Satisfaction and Influencing Factors of Educational Practice of Preschool Education Majors in Higher Vocational Colleges // Frontiers in Psychology. — 2022. — Vol. 13. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.944173.
13. Schiefele U., Jacob-Ebbinghaus L. Lernermerkmale und Lehrqualität als bedingungen der studienzufriedenheit // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. — 2006. — Vol. 20, N 3. — Pp. 199–212. — DOI: 10.1024/1010-0652.20.3.199.

#### References

1. Vakhnin N. A., Makhovikov A. B., Sharok V. V. Comprehensive solution for assessing student satisfaction with the quality of the educational process. *Sovremennoye obrazovaniye: sodержaniye, tekhnologii, kachestvo: materialy XXV Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* [Modern education: content, technology, quality: proceedings of XXV International scientific-methodological conference]. St. Petersburg, LETI, 2019, pp. 7–9. (In Russian).
2. Vorontsova E. G. The relationship between satisfaction with online learning at a university and individual psychological characteristics of students. *Baikal Research Journal*. 2021, vol. 12, iss. 4, pp. 19. DOI: 10.17150/2411-6262.2021.12(4).19. (In Russian).
3. Dagaeva I. A., Bakhotsky V. V., Strikunova L. I. Diagnostics of students' satisfaction with the educational environment of the university, aimed at increasing attractiveness for applicants. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Surgut State University]. 2022, iss. 2 (36), pp. 42–50. DOI: 10.34822/2312-3419-2022-2-42-50. (In Russian).
4. Ranking of Russian universities in 2024 based on student reviews and assessment of students' attitudes. *Tabiturent*. Available at: <https://tabiturent.ru/rating/?1> (accessed: 04.12.2024). (In Russian).
5. Laguseva N. N., Zhidkikh V. A., Zorin I. V. Study of the degree of satisfaction of students and teachers with the educational process in the format of an internal system for assessing the quality of education in a university. *Vestnik RMAU*. [Bulletin of the Russian Academic Resources University]. 2022, iss. 4, pp. 44–53. (In Russian).
6. Osipova N. G., Kolodeznaya G. V., Shevtsov A. N. On the patterns and reasons for expulsions from higher education institutions and the motivation for students' educational activities. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and science]. 2018, vol. 20, iss. 6, pp. 158–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-158-182. (In Russian).
7. *Psikhodiagnostika personala: metodiki i testy : ucheb. posobiye dlya fakultetov: psikhologicheskikh, ekonomicheskikh i menedzhmenta: v 2 t. Red.-sost. D. Ya. Raygorodskiy*. [Personnel psychodiagnostics: methods and tests: textbook for faculties of psychology, economics and management: in 2 volumes. Ed. and compiled by D. Ya. Raigorodsky]. Samara, Bakhrakh-M, 2007, vol. 2, 559 p. (In Russian).
8. Seradzi P., Khudyakova T. L., Petrosyants V. R. The relationship between life satisfaction and the level of psychological well-being among psychology students during their studies at a university. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Problemy vysshego obrazovaniya"*. [Bulletin of Voronezh State University. Series "Issues of Higher Education"]. 2024, iss. 1, pp. 87–92. Available at: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2024/01/2024-01-17.pdf> (accessed: 29.12.2024). (In Russian).
9. Timakova Yu. V. Social expectations of students from studying at a university: a comparative sociological analysis using the example of Moscow State Linguistic University and the University of Turin. *Ogaryov-Online. Razdel "Nauki ob obrazovanii"*. [Ogaryev-Online. Section "Educational Sciences"]. 2020, iss. 9 (146). Available at: [https://journal.mrsu.ru/wp-content/uploads/2020/07/timakova-yu.v.\\_mglu.pdf](https://journal.mrsu.ru/wp-content/uploads/2020/07/timakova-yu.v._mglu.pdf) (accessed: 04.12.2024). (In Russian).

10. Sharok V. V. Emotional and motivational factors of satisfaction with university studies. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal*. [Siberian psychological journal]. 2018, iss. 69, pp. 33–45. DOI: 10.17223/17267080/69/2. (In Russian).

11. Heublein U. Student drop-out from German higher education institution. [European Journal of Education]. 2014, vol. 49, iss. 4, pp. 497–513. DOI: 10.1111/ejed.12097.

12. Xiong J., Kou H., Zhang F., Kong W. A Study on Satisfaction and Influencing Factors of Educational Practice of Preschool Education Majors in Higher Vocational Colleges. *Frontiers in Psychology*. 2022, vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.944173.

13. Schiefele U., Jacob-Ebbinghaus L. Lernermerkmale und Lehrqualität als bedingungen der Studienzufriedenheit. Learners' characteristics and teaching quality as determinants of student satisfaction. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. [Journal of Educational Psychology]. 2006, vol. 20, iss. 3, pp. 199–212]. DOI: 10.1024/1010-0652.20.3.199. (In German).

#### ***Информация об авторе***

**Минина Ирина Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и сопровождения развития ребенка, руководитель ОПОП «Психология служебной деятельности» Псковского государственного университета.

#### ***Information about the author***

**Minina Irina Nikolaevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Child Development Support, Head of the Educational Program “Psychology of Service Activity” at Pskov State University.

Статья поступила в редакцию 04.12.2024; одобрена после рецензирования 07.02.2025; принята к публикации 13.03.2025.

The article was submitted 04.12.2024; approved after reviewing 07.02.2025; accepted for publication 13.03.2025.

Научная статья

УДК 004.8:37.03

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.008

**Влияние интеллектуальных обучающих систем  
на основе искусственного интеллекта  
на когнитивное, эмоциональное развитие обучаемых  
в образовательном процессе**

**Орешников Константин Николаевич**

Московский энергетический институт

Москва, Россия

OreshnikovKonN@mpei.ru

**Сергеева Ольга Александровна**

Московский энергетический институт

Москва, Россия

SergeevaOA@mpei.ru

**Поляков Андрей Иванович**

Московский энергетический институт

Москва, Россия

p-ov54@yandex.ru

**Аннотация.** Актуальность проблемы исследования заключается в необходимости изучения влияния искусственного интеллекта (далее — ИИ) на когнитивное и эмоциональное развитие обучаемых в условиях современного образовательного процесса. С учетом возрастающей интеграции ИИ в образовательные практики важно понять, как эти технологии влияют на обучение и взаимодействие учащихся с учебным материалом и друг с другом. Наша цель — проанализировать влияние искусственного интеллекта на когнитивные и эмоциональные аспекты обучения, используя методы теоретического анализа, эмпирических исследований и сравнительного анализа образовательных практик.

Изучены данные о применении технологий ИИ в образовательных учреждениях, обсуждены примеры успешного внедрения ИИ в учебный процесс. Рассмотрены адаптивные платформы обучения, чат-боты и виртуальные помощники. Исследованы возможности анализа данных и прогнозирования на базе нейросетей, а также реализация инклюзивного образования средствами ИИ. Рассмотрен пример реализации возможностей системы ProctorEdu, которая используется для контроля за экзаменами и тестирования студентов в онлайн-формате. ИИ анализирует видео- и аудиопотоки, чтобы выявлять нарушения (подсказки, использование запрещенных материалов и т. д.); Цифровой университет (МЭИ) — платформа, которая объединяет онлайн-курсы, систему мониторинга и персонализированную поддержку студентов с использованием ИИ. Эти примеры показывают, что Россия активно интегрирует ИИ в образование, что помогает персонализировать процесс, улучшить доступность и повысить качество обучения и влияние этих технологий на учащихся, например: персонализация обучения, доступ к большому количеству учебных ресурсов, развитие новых навыков, поддержка инклюзии, ускорение и упрощение процесса обучения, прогнозирование успеха и ранняя помощь, возможные риски.

Установлено, что использование ИИ может положительно влиять на когнитивные способности обучаемых, помогая индивидуализировать образовательный процесс и улучшить атмосферу в учебном заведении.

Авторы подчеркивают, что осознание и правильное применение возможностей ИИ в образовании, которое подразумевает использование технологий для повышения эффективности, персонализации и доступности обучения, а также для поддержки преподавателей и студентов, могут значительно повысить качество обучения, а также развитие социальных и эмоциональных навыков у обучаемых. Элементы научной новизны исследования связаны с анализом воздействия различных форм ИИ, таких как адаптивные обучающие системы и робототехнические помощники, на эмоциональное восприятие учебного процесса.

Результаты исследования могут быть полезны педагогам, администрации образовательных учреждений, а также для исследователей, занимающихся вопросами интеграции технологий в образование и психологии обучения.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, образование, когнитивное развитие, эмоциональное развитие, обучение, положительные факторы, отрицательные факторы, навыки, минимизация эффекта.

**Для цитирования:** Орешников К. Н., Сергеева О. А., Поляков А. И. Влияние интеллектуальных обучающих систем на основе искусственного интеллекта на когнитивное, эмоциональное развитие обучаемых в образовательном процессе // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 80–91. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.008.

Original article

## Impact of AI learning systems on cognitive and emotional development of learners in educational process

**Konstantin Nikolaevich Oreshnikov**

Moscow Power Engineering Institute  
Moscow, Russia  
OreshnikovKonN@mpei.ru

**Olga Aleksandrovna Sergeeva**

Moscow Power Engineering Institute  
Moscow, Russia  
SergeevaOA@mpei.ru

**Andrey Ivanovich Polyakov**

Moscow Power Engineering Institute  
Moscow, Russia  
p-ov54@yandex.ru

**Abstract.** The relevance of the research is due to the need to study influence of artificial intelligence (hereinafter, AI) on cognitive and emotional development of students in the modern educational process. Given the increasing integration of AI into educational practices, it is important to understand, how these technologies affect learning results and students' interaction with the learning material and with each other. Our goal is to analyze the impact of artificial intelligence on cognitive and emotional aspects of learning; we use methods of theoretical analysis, empirical research, and comparative analysis of educational practices.

The paper looks into application of AI technologies in educational institutions, examples of successful implementation of AI in the educational process. The objects of study are adaptive learning platforms, chatbots and virtual assistants, possibilities of data analysis and forecasting on the basis of neural networks, as well as realization of inclusive education through AI technologies. We propose an example of realizing the capabilities of the ProctorEdu system, which is used to monitor exams and test students online. AI can analyze video and audio streams to detect failures (unauthorized help, use of banned materials, etc.); Digital University (MPEI) as a platform that combines online courses, a monitoring system and personalized student support using AI). Such examples show that Russia is actively integrating AI into education, which helps to personalize the process, improve accessibility and quality of learning and the impact of these technologies on students, e. g., personalization of learning, access to a large number of learning resources, development of new skills, support of inclusion, streamlining and simplification of the learning process, prediction of success and early help, possible risks.

It is found that the use of AI can have a positive impact on the cognitive abilities of learners, contributing to the individualization of the educational process and improving the atmosphere in an educational institution.

The authors emphasize that awareness and proper application of AI capabilities in education, which implies the use of technology to enhance the effectiveness, personalization and accessibility of learning, as well as to support teachers and students, can significantly improve the quality of learning, as well as the development of social and emotional skills in learners. The elements of scientific novelty of the study are related to analyzing the impact of different forms of AI, such as adaptive learning systems and robotic assistants, on the emotional perception of the learning process.

The results of the study may be useful for teachers, managers of educational institutions, as well as for researchers dealing with the integration of technology in education and psychology of learning.

**Keywords:** artificial intelligence, education, cognitive development, emotional development, learning, positive factors, negative factors, skills, effect minimization.

**For citation:** Oreshnikov K. N. Sergeeva O. A., Polyakov A. I. Impact of AI learning systems on cognitive and emotional development of learners in educational process // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 80–91. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.008.

**Введение.** В сфере образования технологии искусственного интеллекта, которые часто обозначаются аббревиатурой AIED (Artificial Intelligence in Education), начинают играть все более значимую роль. Первые эксперименты по использованию ИИ в обучающих целях относятся еще к 1970-м годам. Одной из первых интеллектуальных обучающих систем стала SCHOLAR, представляющая собой прообраз современных адаптивных образовательных платформ. Сегодня технологии ИИ применяются не только для автоматизированного контроля знаний, но и для персонализации учебного процесса и создания цифровых помощников для преподавателей.

С самых первых попыток внедрения ИИ в образовательные процессы рассматривалась возможность его использования для уменьшения нагрузки на педагогов. Автоматизированные системы могли проверять знания учащихся и оперативно предоставлять обратную связь. Однако в современных реалиях искусственный интеллект способен на большее. От него ожидают создания эффективных рекомендационных систем, а также поддержки адаптивного обучения, позволяющего учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Сегодня ИИ применяется не только в традиционных школьных и университетских классах, но и в корпоративном секторе, а также в концепции непрерывного образования.

Развитие искусственного интеллекта в образовательной сфере идет в нескольких ключевых направлениях. Среди них можно выделить интеллектуальные обучающие системы, диалоговые платформы и автоматизированные методы оценки знаний. Однако, несмотря на прогресс, остается вопрос: сможет ли искусственный интеллект полностью заменить человека в обучении? Согласно данным опросов, проведенных АНО «Диалог» и АНО «Диалог Регионы», большинство россиян убеждены, что учителя заменить невозможно. Около 64 % респондентов уверены, что искусственный интеллект не сможет полноценно выполнять функции преподавателя, так как педагоги не только передают знания, но и играют ключевую роль в воспитании учащихся. При этом 25 % опрошенных считают, что владение технологиями ИИ является важным навыком для современного человека, но боятся, что чрезмерное увлечение цифровыми инструментами может ослабить самостоятельное мышление детей.

Многие ученые сходятся во мнении, что ИИ никогда полностью не вытеснит человека из ряда профессий, требующих высокой степени коммуникации и эмпатии. Лауреат Нобелевской премии Кристофер Писсаридес выделил несколько сфер, в которых искусственный интеллект, по его мнению, не сможет заменить человеческий труд. Среди них — медицина, образование, сфера недвижимости, бытовые услуги, персональное обслуживание и гостиничный бизнес. Тем не менее примеры частичного внедрения технологий ИИ в эти области уже существуют. Например, в медицине разрабатываются роботизированные системы диагностики, в гостиничном бизнесе появились отели, где обслуживание полностью автоматизировано, а в образовании создаются интеллектуальные образовательные платформы.

Применение ИИ в учебном процессе направлено не на замену преподавателя, а на поддержку индивидуальных траекторий обучения. Одним из примеров является разработка резидента «Сколково» — образовательная система «01Математика», созданная для школьников средних и старших классов. Она включает в себя интерактивные лекции, обучающие видео, 3D-модели, тесты и игровые элементы, мотивирующие учеников. Эта инициатива была признана социально значимой и дважды номинировалась на премию ЮНЕСКО в области внедрения ИИ в образовательные процессы.

Другой значимый пример — система тестирования ВШЭ, где для интеллектуального анализа данных применяется нейронная сеть. ЮНЕСКО также отмечает, что искусственный интеллект может значительно ускорить прогресс в сфере образования за счет снижения барьеров доступа к знаниям, автоматизации административных процессов и совершенствования методик

преподавания. Согласно исследованию MarketsandMarkets, к 2023 году мировой рынок ИИ в сфере образования достигнет 3,68 млрд долларов, а аналитики eLearning Industry прогнозируют, что более 47 % образовательных платформ в ближайшие годы будут оснащены технологиями ИИ.

Использование искусственного интеллекта в образовательной сфере позволяет:

- автоматизировать оценку знаний и объективировать результаты тестирования;
- упростить решение рутинных задач преподавателей (например, чат-боты отвечают на вопросы студентов);
- повысить доступность образования за счет внедрения персонализированных учебных траекторий и адаптивных методик;
- использовать технологии мотивации учащихся;
- поддерживать комфортное психологическое состояние обучающихся.

Последний аспект уже активно исследуется. Например, в Университете Джона Хопкинса разработан алгоритм машинного обучения, способный с высокой точностью выявлять подростков с суицидальными наклонностями. В Университете Эмори создан чат-бот Eмога, предназначенный для помощи первокурсникам в адаптации к студенческой жизни и решении повседневных проблем.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение технологий ИИ в образование имеет ряд сложностей. Во-первых, образовательная система традиционно инертна, а массовое обучение педагогов работе с новыми инструментами требует времени. Во-вторых, технологические ограничения, такие как оцифровка учебных материалов и создание качественных баз данных, замедляют разработку и внедрение инновационных решений.

Согласно исследованию HolonIQ, выделяют пять ключевых способов применения ИИ в образовании:

- 1) зрительное восприятие — анализ эмоций учащихся для определения их вовлеченности и понимания материала;
- 2) распознавание голоса — технологии, улучшающие обучение языкам и развитие речи;
- 3) обработка естественного языка — автоматизированная оценка письменных работ и выявление плагиата;
- 4) персонализированные алгоритмы обучения — адаптивные образовательные системы, которые анализируют успеваемость учеников и корректируют программу;
- 5) инфраструктурные решения — создание умных кампусов и классов, объединяющих цифровые и физические ресурсы.

Отчет HolonIQ также показал, что к 2022 году 25 % образовательных компаний уже внедрили ИИ, а 44 % планируют его интеграцию в ближайшие годы.

Таким образом, цифровая трансформация образовательного сектора неизбежно приводит к росту использования технологий искусственного интеллекта. Однако, несмотря на значительные успехи в автоматизации учебного процесса, ИИ пока остается инструментом поддержки, а не полноценной заменой традиционных методов преподавания.

**Обсуждение основных результатов.** Исследования, проведенные в последние годы (Ветрова, 2022), показывают, что внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс может оказать значительное положительное влияние на результаты учащихся. Это происходит благодаря тому, что ИИ способен предоставлять персонализированные задания и разрабатывать подходы к обучению, которые учитывают индивидуальные способности, интересы и уровень знаний каждого студента. Персонализированные задания позволяют учащимся работать в своем собственном темпе, что способствует лучшему усвоению материала и повышению мотивации к обучению. Кроме того, использование ИИ может значительно упростить процесс мониторинга успеваемости и поможет преподавателям более эффективно адаптировать свой подход к каждому ученику.

Вместе с тем важно также учитывать некоторые возможные негативные последствия, связанные с зависимостью от технологий. Излишнее полагание на автоматизированные системы и решения может привести к снижению способности студентов развивать критическое мышление — важнейший навык, который позволяет учащимся анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, принимать обоснованные решения. Когда студенты слишком сильно полагаются на ИИ для решения учебных задач и выполнения заданий, они могут утратить интерес к самостоятельному анализу информации, что негативно повлияет на их способности решать проблемы и думать критически.

Таким образом, хотя ИИ открывает множество возможностей для улучшения образования, необходимо находить баланс между использованием технологий и развитием основных когнитивных навыков. Важно разрабатывать такие образовательные программы и подходы, которые не только будут использовать преимущества ИИ, но и способствовать развитию у студентов критического мышления и важных навыков, необходимых для успешной жизни в современном мире. В конечном итоге цель должна заключаться в том, чтобы технологии служили инструментом, который дополняет и поддерживает традиционные методы обучения, а не заменяет их полностью.

Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательные учреждения оказывает значительное воздействие на эмоциональное состояние учащихся, что является важным аспектом, который следует учитывать.

С одной стороны, технологии, основанные на ИИ, обладают способностью значительно повышать мотивацию студентов и создавать более увлекательный процесс обучения. Это достигается посредством использования адаптивных систем, которые могут анализировать уровень готовности к обучению и интересы каждого ученика. Например, многие образовательные приложения используют технологии геймификации, что делает изучение новых тем не только продуктивным, но и приятным, способствуя лучшему запоминанию и пониманию материала (Абитов, 2022).

С другой стороны, необходимо отметить, что продолжительное взаимодействие учащихся с искусственными системами может привести к негативным последствиям, включая чувство одиночества и изоляции. Когда студенты уделяют много времени взаимодействию с цифровыми платформами, сокращается время их социального взаимодействия с одноклассниками и преподавателями. В условиях, когда обучение все больше переходит в виртуальную плоскость, учащиеся испытывают недостаток живого общения, что, в свою очередь, негативно влияет на их эмоциональное состояние. Одиночество, вызванное отсутствием социальных взаимодействий, может привести к ухудшению настроения и даже к развитию депрессии, особенно среди подростков, для которых социальные связи играют жизненно важную роль.

Таким образом, подход к внедрению ИИ в образование должен быть комплексным и учитывать, как положительные аспекты, так и потенциальные риски. Важно разрабатывать такие стратегии, которые будут способствовать использованию технологий для повышения мотивации и вовлеченности студентов, одновременно сохраняя и развивая социальные и эмоциональные навыки. В результате установленного баланса можно создать образовательную среду, в которой инновационные технологии не только облегчают процесс обучения, но и поддерживают душевное здоровье и эмоциональное благополучие учащихся.

Противоречивые результаты подчеркивают важность достижения баланса в использовании ИИ в образовательной сфере. Было отмечено, что использование игровых элементов и интерактивных платформ, основанных на ИИ, делает обучение более увлекательным и приятным. К таким платформам относятся, например, адаптивные обучающие системы (Duolingo и др.), которые используют элементы геймификации: уровни, баллы, награды за успехи. Можно также привести примеры платформ для создания интерактивных викторин (Kahoot! и др.) или персонализированных карточек для запоминания терминов (Quizlet). Эти инструменты способны анализировать поведение пользователя, чтобы адаптировать задания и увеличивать вовлеченность в образовательный процесс.

Нами был проведен опрос на тему: «Как Вы относитесь к обучению с использованием искусственного интеллекта (ИИ)?» (рис.). В опросе приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры, обучающиеся в МЭИ и представляющие различные направления подготовки, включая технические (информационные технологии, инженерия), гуманитарные (педагогика, филология) и экономические специальности. Выборка включала студентов 2–4-го курсов бакалавриата и 1–2-го курсов магистратуры, что позволило охватить обучающихся с разным уровнем подготовки и опытом взаимодействия с образовательными технологиями.

Среди преподавателей респондентами стали представители различных кафедр и факультетов, включая специалистов технического, педагогического и гуманитарного профилей. В выборку вошли преподаватели с опытом работы от 3 до 20 лет, что обеспечило разнообразие взглядов на использование технологий ИИ в учебном процессе.

Целью опроса было выявление отношения студентов и преподавателей к использованию технологий искусственного интеллекта в обучении, оценка их восприятия преимуществ и рисков таких технологий, а также изучение готовности к интеграции ИИ в образовательный процесс.

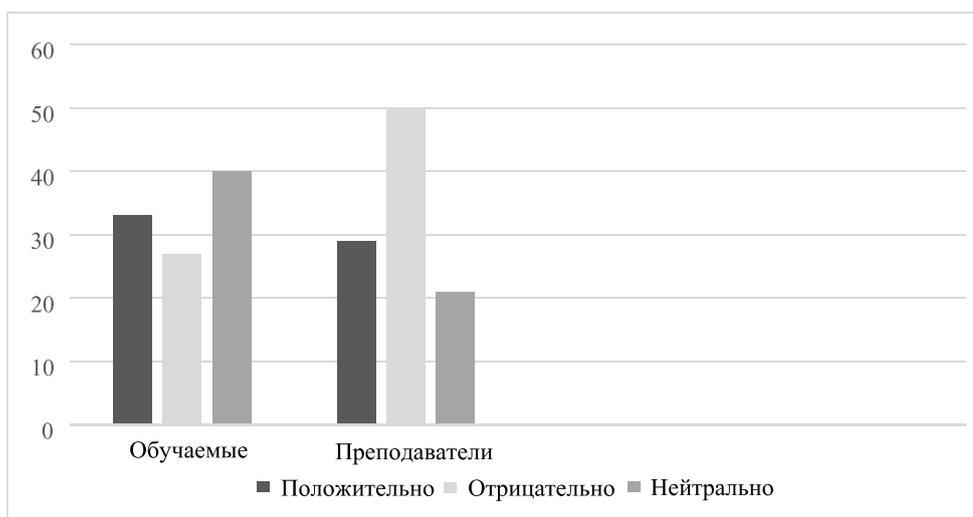


Рис. Отношение к обучению с использованием ИИ

В исследовании приняли участие 250 студентов и 20 преподавателей, что обеспечило репрезентативность данных. Студенты и преподаватели были отобраны случайным образом в рамках открытого онлайн-опроса, разосланного по внутренним учебным платформам.

Такая организация опроса позволила получить комплексное представление о текущем отношении к ИИ в образовании, а также выявить факторы, которые могут влиять на успешность его внедрения.

Согласно полученным данным, среди студентов 33 % высказываются позитивно о применении ИИ в обучении, 27 % имеют отрицательное мнение, а 40 % занимают нейтральную позицию. Среди преподавателей ситуация выглядит иначе: 50 % относятся к обучению с использованием ИИ негативно, 29 % — положительно, и 21 % — нейтрально.

Анализ результатов опроса позволил сделать ряд ключевых выводов. Во-первых, в среде студентов и преподавателей имеет место широкий спектр мнений о роли ИИ в обучении, что указывает на высокий интерес к теме и необходимость ее глубокого изучения. Во-вторых, нейтральная позиция 40 % студентов может свидетельствовать об их неопределенности или недостатке информации относительно исследуемой технологии. В-третьих, негативное отношение половины преподавателей (50 %) может указывать на существующие сложности в интеграции ИИ в образовательный процесс или на недостаточную подготовку и понимание этой технологии.

Сравнение мнений студентов и преподавателей демонстрирует меньшую готовность последних к внедрению ИИ в свою работу, что подчеркивает потребность в дальнейшем обучении и поддержке преподавателей в освоении новых технологий. Наконец, с учетом разнообразия мнений необходимо продолжать проведение наблюдений, опросов и обсуждений, чтобы глубже понять причины негативного восприятия и выработать рекомендации по улучшению взаимодействия с ИИ в образовательной среде.

В исследовании представлены разнообразные факторы, оказывающие влияние на студентов, охватывающие как когнитивные, так и эмоциональные аспекты их развития (табл. 1). Это подчеркивает важность комплексного подхода к внедрению искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Для каждого компонента выделены четкие критерии, которые позволяют количественно и качественно оценивать влияние ИИ. Критерии включают доступность технологий, уровень критического мышления, эмоциональную устойчивость и мотивацию учащихся.

Методики, указанные в таблице, демонстрируют необходимость использовать как количественные, так и качественные методы для оценки влияния ИИ.

Дальнейшее исследование может быть реализовано через опросы, тестирование и наблюдение, что поможет более полно понять состояние и потребности обучаемых. Особенно важно обратить внимание на эмоциональное развитие, так как создание поддерживающей образовательной среды играет ключевую роль в успешном обучении и взаимодействии учащихся. Эмоциональная устойчивость и навыки общения критически важны для обеспечения эффективного взаимодействия между студентами.

Влияние искусственного интеллекта  
на когнитивное и эмоциональное развитие обучаемых  
в образовательном процессе

Фактор	Критерий	Показатель	Методика
Условия внедрения ИИ в образовательный процесс	Доступность технологий	Уровень доступа к ИИ технологиям в учебных заведениях	Опросы, анкетирование, статистический анализ
Компонент когнитивного развития	Уровень критического мышления	Способность анализировать, синтезировать и оценивать информацию	Тестирование, задания на решение проблем
Компонент когнитивного развития	Уровень самостоятельности	Способность обучаемых работать без помощи преподавателя	Наблюдение, самооценка, интервью
Компонент эмоционального развития	Эмоциональная устойчивость	Уровень стресса и тревожности обучаемых	Анкеты, опросники (например, шкала тревожности)
Компонент эмоционального развития	Социальные навыки	Уровень взаимодействия с другими учащимися	Наблюдение, социометрические методы
Влияние ИИ на мотивацию обучаемых	Уровень мотивации	Степень заинтересованности в учебном процессе	Анкеты, опросы, анализ успеваемости
Компонент когнитивного развития	Уровень усвоения знаний	Результаты тестирования по предметам	Тестирование, контрольные работы
Компонент эмоционального развития	Уровень самооценки	Способность обучаемых адекватно оценивать свои достижения	Анкеты, самооценка, интервью

Еще одной значимой и актуальной темой в современном образовательном контексте является влияние искусственного интеллекта (ИИ) на мотивацию студентов. Это влияние может существенно отразиться на уровне заинтересованности учащихся в учебном процессе, что, в свою очередь, воздействует на их академические достижения и общую вовлеченность. Важно понимать, что мотивация является сложным и многогранным понятием, состоящим из различных факторов, включая внутренние и внешние стимулы, которые могут значительно варьироваться от студента к студенту. Таким образом, необходимость разработки мотивирующих образовательных программ, которые используют возможности ИИ, становится особенно актуальной.

В ходе проведенного исследования было установлено, что искусственный интеллект (ИИ) оказывает значительное влияние на когнитивное и эмоциональное развитие студентов (табл. 2). Такое влияние можно разделить на две основные категории — положительное и отрицательное. С одной стороны, ИИ предлагает новые возможности для обучения, увеличивая уровень вовлеченности студентов, предлагая персонализированные задания и создавая интерактивные среды, что способствует более глубокому пониманию материала. С другой стороны, при избыточном использовании ИИ могут возникнуть проблемы, связанные с зависимостью от технологий, а также с потенциальным снижением социальных навыков, что является серьезным вызовом для образования в современном мире.

Таблица 2

Использование ИИ в образовании

Компонент	Описание/Данные
Повышение мотивации	70 % учащихся отмечают рост интереса
Успеваемость учащихся	Увеличение среднего балла на 15 %
Когнитивное развитие	75 % отмечают улучшение критического мышления
Эмоциональное развитие	65 % отмечают снижение тревожности

Одним из ключевых компонентов является «Индивидуализация обучения» (см. табл. 2), которая позволяет адаптировать учебные материалы и подходы к каждому учащемуся, учитывая его уникальные потребности и уровень подготовки. Это создает более персонализированный опыт обучения. В результате индивидуализации наблюдается рост показателя по критерию «Повышение мотивации»: согласно данным, 70 % учащихся отмечают увеличение интереса к учебному процессу, что может привести к более активному участию в занятиях.

Искусственный интеллект может быть внедрен в образовательные системы таким образом, чтобы предоставлять индивидуализированные учебные материалы, адаптированные к личным предпочтениям и особенностям каждого обучающегося. Например, ИИ способен анализировать прогресс каждого студента, включая скорость усвоения материала, количество ошибок, выполненные задания, и предлагать учебные модули или упражнения, которые соответствуют его текущему уровню знаний. Это могут быть, например, интерактивные тесты по математике, задания для отработки грамматических конструкций в изучении иностранных языков или практические задачи по программированию.

Такие индивидуализированные подходы могут существенно повысить мотивацию, поскольку обучающиеся будут заниматься тем, что соответствует их уровню подготовки и интересам. Например, студент, испытывающий трудности с освоением базовой грамматики в языке, получит упражнения для закрепления фундаментальных знаний, тогда как более продвинутый студент сможет работать с материалами для изучения сложных конструкций и контекстного употребления языка.

Тем не менее для того, чтобы полностью понять, как искусственный интеллект влияет на мотивацию и заинтересованность студентов, необходимы дополнительные исследования в этой области. Исследования позволят глубже разобраться в том, каким образом различные аспекты ИИ — адаптивные технологии, геймификация или аналитика больших данных — могут воздействовать на обучение и эмоциональное развитие учащихся. Эти данные являются критически важными для выявления тех методов и стратегий, которые наиболее эффективно способствуют мотивации школьников и студентов. Более того, результаты таких исследований могут привести к значительному улучшению образовательных практик и созданию технологий, которые будут не только инновационными, но и соответствовать потребностям учащихся.

Взаимодействие ИИ и мотивации студентов представляет собой широкую область для дальнейшего изучения. Разработка эффективных образовательных программ с использованием искусственного интеллекта требует глубокого анализа и понимания мотивационных факторов, которые играют ключевую роль в процессе обучения. Интенсивная работа в этом направлении не только поможет создать эффективные образовательные стратегии, но и станет основой для позитивных изменений в обучении, будет способствовать улучшению академических результатов и общей качественной подготовки будущих специалистов (Абитов, Устин, Артищева, 2022).

Таким образом, представленные данные подчеркивают значимость интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс и необходимость системного подхода к оценке его влияния на обучаемых.

Кроме того, существует необходимость развивать у студентов критическое отношение к информации, предоставляемой ИИ. Образовательные платформы, основанные на искусственном интеллекте, должны не только обучать студентов, но и способствовать формированию аналитических навыков, что позволит им эффективно обрабатывать информацию и принимать обоснованные решения (Смирнова, 2022). В связи с этим образовательным учреждениям следует разработать стратегии интеграции ИИ, учитывающие не только академические достижения студентов, но и их эмоциональное состояние. Создание образовательной среды, в которой технологии способствуют улучшению учебного процесса, а не заменяют живое общение и критическое мышление, крайне важно.

Дальнейшие исследования в данной области должны сосредоточиться на рекомендациях для эффективного использования ИИ, которые помогут поддерживать сбалансированный подход между технологиями и традицией. Также важно оценивать долгосрочные последствия взаимодействий студентов с ИИ для их эмоционального и когнитивного развития. Перспективы интеграции ИИ неразрывно связаны с подготовкой преподавателей к новым условиям образования (Гурелли, 2022). Преподаватели должны иметь навыки работы с ИИ и понимать его влияние на студентов, а также адаптировать свои методы преподавания под новые реалии.

Дополнительно необходимо разработать этические стандарты и рекомендации по использованию ИИ в образовании. Эти стандарты должны учитывать вопросы приватности, безопасность данных и доступность технологий для всех студентов (Румянцева, 2020).

Будущие исследования могут быть направлены на изучение различных моделей внедрения ИИ в образовательные учреждения разного уровня для выявления наиболее эффективных подходов в различных контекстах. Этот процесс должен оставаться непрерывным и адаптивным к быстро меняющимся требованиям и потребностям обучения.

Интеграция искусственного интеллекта в образовании открывает широкие возможности, но влечет за собой и множество вызовов. Успешное внедрение ИИ требует нахождения баланса между новыми технологиями и эффективностью традиционных методов преподавания (Хопкинс, 2019). Ключевым пунктом должно стать активное сотрудничество исследователей, педагогов и администрации учебных заведений для создания этической и эффективной образовательной среды (Смит, 2020). Целью является подготовка будущих поколений к успешной жизни и работе в быстро меняющемся мире, где технологическая грамотность становится все более актуальной. Внедрение технологий искусственного интеллекта невозможно представить без цифровой трансформации системы образования Российской Федерации (Носова, Леонова, Селезнева, Радченко, 2023).

**Выводы и перспективы исследований.** Проведенное исследование подтвердило значительное влияние технологий искусственного интеллекта (ИИ) на когнитивное и эмоциональное развитие обучающихся, что делает их интеграцию в образовательный процесс обоснованной и перспективной. Поставленные задачи исследования, такие как выявление их положительного влияния и возможных рисков, разработка рекомендаций по внедрению технологий, были выполнены с применением методов теоретического анализа, эмпирических данных и сравнительного изучения образовательных практик. Результаты исследования подчеркивают необходимость продолжения работы в данном направлении, так как ИИ открывает широкие возможности для персонализации обучения, улучшения когнитивных способностей и повышения доступности образования.

Одним из ключевых выводов является подтверждение того, что адаптивные системы обучения на основе ИИ способны учитывать индивидуальные особенности учащихся, предлагать задания, соответствующие их уровню подготовки, и обеспечивать персонализированный подход. Это не только способствует повышению успеваемости, но и стимулирует интерес к обучению, укрепляя внутреннюю мотивацию. Такие системы, как «Цифровой университет», демонстрируют, что персонализация учебного процесса позволяет учащимся осваивать сложные темы в удобном для них темпе, что особенно важно для создания комфортной образовательной среды.

Кроме того, использование ИИ положительно влияет на развитие когнитивных способностей учащихся. Внедрение технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие с материалом, способствует развитию аналитических навыков, способности к критическому мышлению и самостоятельной работе. Это особенно важно в условиях современной образовательной среды, где ключевыми требованиями становятся умение решать сложные задачи, работать с большими объемами информации и адаптироваться к меняющимся условиям. Адаптивные платформы, образовательные игры и виртуальные помощники уже доказали свою эффективность в создании таких условий, помогая обучающимся не только запоминать материал, но и глубже осознавать его структуру и взаимосвязи.

Особое внимание в исследовании уделено эмоциональному аспекту обучения. Установлено, что ИИ может помочь снизить уровень тревожности, связанный с учебным процессом. Такие инструменты, как виртуальные помощники и чат-боты, обеспечивают оперативную поддержку, уменьшают чувство стресса и неуверенности. Это особенно актуально для студентов, которым сложно адаптироваться к стандартным методам обучения. Создание поддерживающей среды через использование технологий ИИ способствует не только улучшению учебных результатов, но и повышению общего уровня психологического комфорта учащихся.

Не менее важным выводом является роль ИИ в повышении доступности и инклюзивности образования. Благодаря таким технологиям учащиеся с ограниченными возможностями получают равный доступ к образовательным ресурсам, что способствует созданию более справедливой учебной среды. Например, адаптивные платформы могут предоставлять контент в удобном формате для различных категорий пользователей, обеспечивая индивидуальный подход и устраняя барьеры, с которыми они сталкиваются в традиционном обучении.

Вместе с тем выявлены и возможные риски, связанные с использованием ИИ в образовательной среде. Среди них особое место занимает проблема чрезмерной зависимости от технологий, которая может привести к снижению способности к самостоятельной работе, развитию критического мышления и ограничению социальных взаимодействий. Это особенно важно учитывать в условиях, когда учащиеся взаимодействуют преимущественно с машинами, а не с преподавателями или сверстниками. Решение этой проблемы требует разработки сбалансированного подхода к интеграции технологий, где ИИ будет дополнять традиционные методы обучения, а не заменять их.

Перспективы исследований связаны с углубленным изучением влияния ИИ на развитие социальных навыков учащихся. Особое внимание следует уделить тому, как технологии могут способствовать улучшению коллективного взаимодействия, развитию коммуникативных способностей и навыков работы в команде. Важно также изучить, каким образом ИИ может быть использован для создания условий, стимулирующих групповую работу, совместные проекты и сотрудничество.

Еще одним направлением для будущих исследований является разработка практических рекомендаций для образовательных учреждений по безопасной и эффективной интеграции ИИ в учебный процесс. Это включает разработку стратегий поддержки студентов в период адаптации к новым образовательным технологиям, а также обучение преподавателей эффективному использованию инструментов на основе ИИ. Кроме того, следует проводить долгосрочные исследования, направленные на оценку влияния ИИ на эмоциональное состояние учащихся, их стрессоустойчивость, мотивацию и способность адаптироваться к меняющимся условиям обучения.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают, что осознанное и продуманное использование ИИ в образовании открывает возможности для значительного улучшения качества обучения, развития когнитивных и социальных навыков учащихся, а также повышения доступности образовательных ресурсов. Перспективным направлением работы является формирование стратегий, где технологии дополняют человеческий фактор, создавая гармоничную и эффективную образовательную среду.

#### Список источников

1. Абитов И. Р., Устин П. Н., Артищева Л. В. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования // Казанский педагогический журнал. — 2022. — № 3. — С. 28–35. — DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028.
2. Аднер Р. Экосистема как структура: практическая концепция для стратегии // Journal of Management. — 2017. — Т. 43, № 1. — С. 39–58.
3. Алексеева А. З., Соломонова Г. С., Аетдинова Р. Р. Геймификация в образовании // Вестник Казанского федерального университета. — 2021. — Т. 163, № 1. — С. 112–119.
4. Ветрова И. Н. Цифровые технологии в образовательном процессе: новые вызовы // Современные педагогические исследования. — 2022. — Т. 8, № 4. — С. 25–30.
5. Гурелли Ф. В. Подготовка преподавателей к использованию ИИ в образовательном процессе // Современные педагогические практики. — 2022. — Т. 6, № 2. — С. 54–60. — DOI: 10.4234/spp.2022.06.02.08.
6. Зайцева А. И., Руденко М. Н. Исследование отношения студентов к применению ИИ в образовании // Педагогика и цифровизация. — 2022. — Т. 10, № 3. — С. 8–15.
7. Коваль О. И., Соловьева О. Б. Игровые методы в процессе обучения профессиональной коммуникации студентов инженерных специальностей // Вестник Волжского государственного университета водного транспорта. — 2023. — № 2. — С. 45–52.
8. Крылова О. С. Индивидуализация обучения через искусственный интеллект // Образование и общество. — 2020. — Т. 23, № 3. — С. 45–51.
9. Кумари Р., Квон К.-С., Ли Б.-Х., Чой К. Совместное создание для социального инновационного контекста: роль образовательных учреждений // Sustainability. — 2020. — Т. 12, № 1. — С. 307.
10. Носова Л. С., Леонова Е. А., Селезнева Е. А., Радченко Т. А. Искусственный интеллект в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов : моногр. — Челябинск : Южно-Урал. гос. гуманит. пед. ун-т, 2023.
11. Петрова И. А. Социальные навыки и ИИ в образовании: вызовы и решения // Журнал педагогических исследований. — 2021. — Т. 5, № 3. — С. 42–49. — DOI: 10.21463/jpe.2021.5.03.07.
12. Петухова Е. В. Интеграция ИИ в систему высшего образования России // Вестник образовательных технологий. — 2021. — Т. 19, № 2. — С. 17–24.

13. Родионов М. В. Анализ влияния ИИ на успеваемость студентов // Журнал образовательных исследований. — 2021. — Т. 5, № 1. — С. 30–38.
14. Румянцева И. А. Этические аспекты применения ИИ в образовании // Этика и образование. — 2020. — Т. 2, № 1. — С. 12–19. — DOI: 10.31234/osf.io/fxyz5.
15. Смирнова Е. Р. Формирование аналитических навыков у студентов в условиях цифровизации образования // Научные и образовательные исследования. — 2022. — Т. 5, № 1. — С. 25–32. — DOI: 10.36907/noi2022.05.01.03.
16. Смит А. Роль сотрудничества в успешной интеграции ИИ в высшем образовании // Материалы международной конференции по образовательным технологиям. — 2020. — С. 78–85.
17. Соколов И. В., Иванова Л. А. Обзор технологий ИИ в образовательной практике // Российский педагогический журнал. — 2023. — Т. 29, № 1. — С. 12–20.
18. Хопкинс Дж. Интеграция ИИ в школах: баланс между традицией и инновациями // Журнал педагогической инноватики. — 2019. — Т. 12, № 3. — С. 45–62.

### References

1. Abitov I. R., Ustin P. N., Artishcheva L. V. Involvement in educational activities as a cognitive mental state: research. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Kazan pedagogical journal]. 2022, iss. 3, pp. 28–35. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028. (In Russian).
2. Adner R. Ecosystem as a structure: a practical concept for strategy. *Journal of Management*. 2017, vol. 43, iss. 1, pp. 39–58. (In Russian).
3. Alekseeva A. Z., Solomonova G. S., Aetdinova R. R. Games in education. *Vestnik Kazanskogo federalnogo universiteta*. [Bulletin of Kazan Federal University]. 2021, vol. 163, iss. 1, pp. 112–119. (In Russian).
4. Vetrova I. N. Digital technologies in the educational process: new challenges. *Sovremennyye pedagogicheskiye issledovaniya*. [Modern pedagogical research]. 2022, vol. 8, iss. 4, pp. 25–30. (In Russian).
5. Gurelli F. V. Training teachers to use AI in the educational process. *Sovremennyye pedagogicheskiye praktiki*. [Modern pedagogical practices]. 2022, vol. 6, iss. 2, pp. 54–60. DOI: 10.4234/spp.2022.06.02.08. (In Russian).
6. Zaitseva A. I., Rudenko M. N. Study of students' attitudes towards use of AI in education. *Pedagogika i tsifrovizatsiya*. [Pedagogy and digitalization]. 2022, vol. 10, iss. 3, pp. 8–15. (In Russian).
7. Koval O. I., Solovyeva O. B. Game methods in teaching professional communication to students of engineering specialties. *Vestnik Volzhskogo gosudarstvennogo universiteta vodnogo transporta*. [Bulletin of Volga State University of Water Transport]. 2023, iss. 2, pp. 45–52. (In Russian).
8. Krylova O. S. Individualization of learning through artificial intelligence. *Obrazovaniye i obshchestvo*. [Education and society]. 2020, vol. 23, iss. 3, pp. 45–51. (In Russian).
9. Kumari R., Kwon K.-S., Lee B.-H., Choi K. Collective creative work for social innovation context: the role of educational institutions. *Sustainability*. 2020, vol. 12, iss. 1, pp. 307. (In Russian).
10. Nosova L. S., Leonova E. A., Selezneva E. A., Radchenko vol. A. *Iskusstvennyy intellekt v formirovaniy professionalnykh kompetentsiy budushchikh pedagogov: monogr.* [Artificial intelligence in the formation of professional competencies of future teachers: monograph]. Chelyabinsk, South Ural State Pedagogical University for Humanities, 2023. (In Russian).
11. Petrova I. A. Social skills and AI in education: challenges and solutions. *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy*. [Journal of pedagogical research]. 2021, vol. 5, iss. 3, pp. 42–49. DOI: 10.21463/jpe.2021.5.03.07. (In Russian).
12. Petukhova E. V. Integration of AI into Russian Higher Education System. *Vestnik obrazovatelnykh tekhnologiy*. [Bulletin of educational technologies]. 2021, vol. 19, iss. 2, pp. 17–24. (In Russian).
13. Rodionov M. V. Analysis of influence of AI on students' academic performance. *Zhurnal obrazovatelnykh issledovaniy*. [Journal of educational research]. 2021, vol. 5, iss. 1, pp. 30–38. (In Russian).
14. Romyantseva I. A. Ethical aspects of AI application in education. *Etika i obrazovaniye*. [Ethics and education]. 2020, vol. 2, iss. 1, pp. 12–19. DOI: 10.31234/osf.io/fxyz5. (In Russian).
15. Sмирнова Е. Р. Formation of analytical skills in students in the context of digitalization of education. *Nauchnyye i obrazovatelnyye issledovaniya*. [Scientific and educational research]. 2022, vol. 5, iss. 1, pp. 25–32. DOI: 10.36907/noi2022.05.01.03. (In Russian).
16. Smith A. et al. The role of collaboration in successful integration of AI in higher education. *Materialy mezhdunarodnoy konferentsii po obrazovatelnykh tekhnologiyam*. [Proceedings of international conference on educational technologies]. 2020, pp. 78–85. (In Russian).
17. Sokolov I. V., Ivanova L. A. Review of AI technologies in educational practice. *Rossiyskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Russian pedagogical journal]. 2023, vol. 29, iss. 1, pp. 12–20. (In Russian).
18. Hopkins J. Integrating AI in schools: balance of tradition and innovation. *Zhurnal pedagogicheskoy innovatiki*. [Journal of pedagogical innovation]. 2019, vol. 12, iss. 3, pp. 45–62. (In Russian).

*Информация об авторах*

**Орешников Константин Николаевич** — начальник учебной части, заместитель начальника военного учебного центра при Московском энергетическом институте.

**Сергеева Ольга Александровна** — доктор педагогических наук, доцент, центр РКИ Гуманитарно-прикладного института Московского энергетического института.

**Поляков Андрей Иванович** — кандидат военных наук, доцент, старший преподаватель военного учебного центра при Московском энергетическом институте.

*Information about the authors*

**Oreshnikov Konstantin Nikolayevich** — Head of the training unit, Deputy Head of the Military Training Center at the Moscow Power Engineering Institute.

**Sergeeva Olga Aleksandrovna** — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian language center, Humanities Institute of the Moscow Power Engineering Institute.

**Polyakov Andrey Ivanovich** — Candidate of Military Science, Associate Professor, Senior Lecturer, Military training center at Moscow Power Engineering Institute.

Статья поступила в редакцию 19.12.2024; одобрена после рецензирования 14.02.2025; принята к публикации 13.03.2025.

The article was submitted 19.12.2024; approved after reviewing 14.02.2025; accepted for publication 13.03.2025.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.009

## **Особенности медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе**

**Самсоненко Людмила Сергеевна**

Оренбургский государственный педагогический университет

Оренбург, Россия

lsamsonenko@yandex.ru

**Аннотация.** Актуальность темы обусловлена необходимостью создания психологически безопасной и развивающей среды в образовательных учреждениях. Проектирование и обеспечение психологической безопасности в системе образования является одной из центральных задач профессиональной деятельности педагогов-психологов. Анализ теоретических подходов и эмпирических данных показывает, что способствовать повышению уровня психологической безопасности в образовательной среде также возможно через создание в образовательной организации службы медиации. Сформированность медиативной компетентности у педагогов-психологов способствует целенаправленному воздействию на участников конфликтного взаимодействия, снижению напряженности, установлению соглашений между субъектами конфликта.

Изучение и развитие медиативной компетентности будущих педагогов-психологов в вузе может способствовать созданию более благоприятной образовательной среды.

Целью исследования заявлено определение уровневых и содержательных особенностей медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе. Гипотеза заключается в предположении, что существуют уровневые и содержательные различия сформированности медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе. Так, у студентов старшего курса, по сравнению со студентами младших курсов, выше уровень сформированности медиативной компетентности, а также таких ее структурных компонентов как «Управление конфликтом», «Анализ проблемы», «Планирование».

В работе была использована методика «Анкета самооценки профессиональных компетенций медиаторов» Я. А. Корнеевой, Л. И. Шаховой, А. К. Сорвановой. Выборку составили студенты Оренбургского государственного педагогического университета (80 человек), обучающиеся по профилю «Психология образования» (очная форма).

Результаты исследования показали, что среди студентов в середине обучения и среди выпускников наблюдается больше обучающихся с высоким и выше среднего уровнями сформированности медиативной компетентности. Также у будущих педагогов-психологов в начале обучения выявлен более низкий уровень медиативной компетентности, в конце обучения — более высокий, в том числе по компонентам «управление конфликтом», «анализ проблемы», «планирование».

Перспективой исследований является разработка содержания различных направлений работы преподавателей вуза по развитию медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на каждом из этапов обучения.

**Ключевые слова:** медиация, медиативная компетентность, студенты, юношеский возраст, будущие педагоги-психологи, конфликт, психологическая безопасность, образовательная среда, коммуникативность, управление конфликтом, анализ проблемы, планирование, самоконтроль.

**Для цитирования:** Самсоненко Л. С. Особенности медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 92–103. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.009.

Original article

## Features of mediative competence in future education psychologists at different stages of university training

**Lyudmila Sergeevna Samsonenko**

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

lsamsonenko@yandex.ru

**Abstract.** The relevance of the topic is due to the need to create a psychologically safe and developing environment in educational institutions. Designing and ensuring psychological safety in the educational system is one of the central tasks of education psychologists. The analysis of theoretical approaches and empirical data shows that it is also possible to improve psychological safety in the educational environment through creation of a mediation service in the educational organization. The development of mediation competence in educational psychologists contributes to the purposeful impact on the participants of conflict interaction, reducing tension, and establishing agreements between the parties in conflict.

The study and development of mediation competence of future educational psychologists in higher school can contribute to the creation of a more favorable educational environment.

The purpose of the study is to determine the level and content features of mediation competence of future educational psychologists at different stages of higher education. Our hypothesis consists in the assumption that there are level and content differences in the formation of mediative competence of future educational psychologists at different stages of higher education. Thus, senior students, compared to junior students, have a higher level of mediative competence, as well as such structural components as “Conflict management,” “Problem analysis,” and “Planning”.

The research employed the “Self-Assessment Questionnaire of Mediators’ Professional Competencies” developed by Y. A. Korneeva, L. I. Shakhova, and A. K. Sorvanova. The sample groups consisted of students of the Orenburg State Pedagogical University (80 persons), studying in the profile of “Psychology of Education” (full-time).

The results of the study showed that among students in the middle of their professional training and among graduates there are more students with high and above average levels of mediative competence. Also, at the beginning of the training future educational psychologists have a lower level of mediation competence, and at the end of the training they show a higher level, including the components of “conflict management,” “problem analysis,” and “planning”.

We see the prospects of the research in the development of the content of various directions of work of university teachers, aimed at development of mediative competence of future education psychologists at each of the stages of their training.

**Keywords:** mediation, mediative competence, students, adolescence, future educational psychologists, conflict, psychological safety, educational environment, communicativeness, conflict management, problem analysis, planning, self-control.

**For citation:** Samsonenko L. S. Features of mediative competence in future education psychologists at different stages of university training // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 92–103. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.009.

**Введение.** Негативные процессы в современных социальных условиях, связанные с увеличением уровня конфликтности, стрессовости, напряженности в различных сферах, как в зеркале, отражаются в системе отношений образовательного пространства. Почти привычными становятся сообщения о проявлениях агрессии, буллинга, даже скулшутинга и других деструктивных форм поведения в системе образования. Согласно данным исследования «Агрессия и буллинг в школьной среде», проведенного специалистами лаборатории профилактики асоциального поведения Института образования НИУ ВШЭ, около 70 % обучающихся имеют опыт жертвы буллинга, порядка 60 % выступали в роли агрессора и 65 % были свидетелями буллинга (Порошина, 2024). Также в октябре 2024 года сеть «Сферум» проводила опрос, в котором приняли участие более 800 классных руководителей города Москвы. По результатам опроса 75 % педагогов сталкивались со случаями кибербуллинга среди учеников (Порошина, 2024).

В этих условиях актуализируется проблема создания психологической безопасности в образовательном пространстве. Проектирование и обеспечение психологической безопасности в системе образования является одной из центральных задач профессиональной деятельности педагогов-психологов, которая обозначена в нормативных документах. Так, профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» включает трудовую функцию «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций» (Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», 2015). В рамках реализации данной трудовой функции педагоги-психологи оказывают поддержку педагогам и обучающимся, участвуют в разработке индивидуальных образовательных маршрутов, организуют эффективное взаимодействие субъектов образовательного учреждения и т. п. Анализ теоретических подходов и эмпирических данных показывает, что способствовать повышению уровня психологической безопасности в образовательной среде также возможно через создание в образовательной организации службы медиации (Коновалов, 2014). Медиация как форма посредничества в конфликте, как способ примирения, урегулирования и восстановления конструктивных отношений достаточно доказала свою эффективность в различных сферах отношений (семейных, бизнесе, политике, образовании). При этом эффективное использование медиативных технологий требует развития особой компетентности — медиативной.

Сформированность медиативной компетентности у педагогов-психологов способствует целенаправленному воздействию на участников конфликтного взаимодействия, снижению напряженности, установлению соглашений между субъектами конфликта.

Актуальность развития медиативной компетентности у педагогов-психологов также подтверждается профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», в котором среди требований к специалистам обозначены такие, как знание методов урегулирования конфликтов, умение создавать благоприятный психологический климат, владение приемами организации эффективного взаимодействия (Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», 2015).

Все отмеченное определяет значимость профессиональной подготовки педагогов-психологов в области формирования медиативной компетентности на этапе обучения в вузе.

В научных исследованиях широко представлены различные определения понятия «медиативная компетентность». Так, в работе Б. И. Хасан медиативная компетентность рассматривается как одна из ведущих составляющих профессионализма в деятельности типа «человек — человек» (Хасан, 2024).

Говоря о медиативной компетентности именно в педагогической деятельности, А. В. Качалова и И. А. Твелова описывают данный феномен как способность конструктивно выстраивать общение, успешно разрешать сложные ситуации, управлять процессом взаимодействия в целом (Качалова, Твелова, 2014).

Ряд авторов, описывая медиативную компетентность, включают в ее структуру различные компоненты. Так, М. С. Бойко к составляющим медиативной компетентности относит коммуникативный (умение общаться, принимать и уважать особенности партнера по общению, проявлять в соответствии с ситуацией решительность, настойчивость или гибкость), информационно-аналитический (способность работать с информацией, анализировать, обобщать, делать адекватные выводы), организационно-управленческий (способность влиять и организовывать как собственную, так и деятельность других) и эмоциональный (понимание эмоций, способность к сопереживанию и саморегуляции) компоненты (Бойко, 2011).

В исследовании Х. Коллинз предлагается в состав значимых личностных качеств медиатора включить способность к сопереживанию, гибкость мышления, способность к безоценочной позиции, эмоциональный интеллект и способность управлять собой, любопытство, включенность и др. (Collins, 2005).

Интересную концепцию медиативной компетентности предлагают Я. А. Корнеева, Л. И. Шахова, А. К. Сорванова (2020). Авторы, исходя из содержания профессионально важных качеств медиатора, а также опираясь на профессиональный стандарт «Специалист в области медиации (медиатор)», включили в модель профессиональной компетентности медиатора такие компоненты, как коммуникативность, управление конфликтом, анализ проблемы и работа с информацией, планирование и самоконтроль.

В целом в современных исследованиях, посвященных изучению медиативной компетентности субъектов образовательной среды, можно выделить несколько направлений:

– работы, в которых актуализирована проблема реализации медиативных технологий в системе образования, а также анализируются содержание и структура понятия медиации и медиативной компетентности, в том числе с учетом регионального фактора (Зауторова, 2019 ; Матвеева, Куклина, 2023 ; Иванов, Смолянинова, 2023);

– работы, где представлены результаты эмпирического изучения сформированности составляющих медиативной компетентности различных участников образовательной среды (Зайко, Трошина, 2021 ; Подусова, 2023 ; О. Г. Смолянинова, 2024 ; Смолянинова, Коршунова, Андронникова, 2020 ; Шалагинова, Декина, 2021);

– работы, где рассмотрены факторы, влияющие на развитие медиативной компетентности студентов педагогических направлений (Колпакова, 2019 ; Марфина, Хорошевская, 2021);

– работы, представляющие методические разработки по подготовке медиаторов для системы образования (Alekseeva, Smolyaninova, 2022 ; Korshunova, Birkun, 2020 ; Погребная, 2021).

Вместе с тем теоретический анализ показал, что исследований, раскрывающих содержательные характеристики компонентов медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе, недостаточно.

**Цель исследования** — определение уровневых и содержательных особенностей сформированности медиативной компетентности будущих педагогов-психологов.

В основу нашего исследования было положено понятие медиативной компетентности Я. А. Корнеевой, Л. И. Шаховой, А. К. Сорвановой (2020), которые определяют изучаемый феномен как сочетание способностей и профессионально важных качеств в процессе выполнения задач медиативной деятельности, включающее такие компоненты, как коммуникативность, управление конфликтом, анализ проблемы, планирование и самоконтроль. В соответствии с определением данных авторов в нашем исследовании анализировался общий уровень медиативной компетентности, а также уровень сформированности ее структурных компонентов у будущих педагогов-психологов, обучающихся на разных курсах вуза.

**Гипотеза исследования:** существуют уровневые и содержательные различия сформированности медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе. Так, у студентов старшего курса, по сравнению со студентами младших курсов, выше уровень сформированности медиативной компетентности, а также ее структурных компонентов (управление конфликтом, анализ проблемы, планирование).

**Методики исследования.** Для достижения цели использовались следующие методы и методики:

– эмпирический метод — опрос — методика «Анкета самооценки профессиональных компетенций медиаторов» Я. А. Корнеевой, Л. И. Шаховой, А. К. Сорвановой;

– методы математической обработки результатов исследования — непараметрический критерий различий U Манна — Уитни для независимых выборок.

Участниками исследования стали студенты Оренбургского государственного педагогического университета (80 человек), обучающиеся по профилю «Психология образования» (очная форма): первый курс (начало обучения) — 27 человек; второй и третий курсы (середина обучения) — 28 человек; четвертый курс (конец обучения) — 25 человек.

**Обсуждение основных результатов.** Представим последовательно результаты исследования.

Используемая методика «Анкета самооценки профессиональных компетенций медиаторов» Я. А. Корнеевой, Л. И. Шаховой, А. К. Сорвановой позволяет определить как уровень сформированности отдельных структурных компонентов, так и общий уровень медиативной компетентности.

На первом этапе анализировался уровень сформированности структурных компонентов, включенных в состав медиативной компетентности (табл. 1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что низкий уровень компонента «Коммуникативность» присущ только студентам второго и третьего курсов (3,6 % опрошенных). Такой уровень позволяет будущим педагогам-психологам рассказать участникам конфликта об особенностях медиации, а студенты способны сделать общие выводы о структуре и динамике конфликта. Однако он может вызвать ряд затруднений при поддержании межличностного взаимодействия в процедуре медиации: не позволит студентам организовать переговоры участников конфликта, построить конструктивный диалог между ними.

Результаты изучения структурных компонентов медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе

Структурный компонент	Уровень развития	1-й курс	2–3-й курсы	4-й курс
		Количество человек в %		
Коммуникативность	Низкий	0	3,6	0
	Средний	44,4	35,7	32
	Выше среднего	44,4	50	44
	Высокий	11,2	10,7	24
Управление конфликтом	Низкий	44,4	17,9	12
	Средний	29,6	35,6	28
	Выше среднего	22,2	28,6	28
	Высокий	3,8	17,9	32
Анализ проблемы	Низкий	51,9	32,1	20
	Средний	29,6	42,9	32
	Выше среднего	18,5	14,3	28
	Высокий	0	10,7	20
Планирование	Низкий	44,4	21,4	8
	Средний	44,4	46,4	36
	Выше среднего	11,2	17,9	32
	Высокий	0	14,3	24
Самоконтроль	Низкий	29,6	25	20
	Средний	51,9	53,6	36
	Выше среднего	14,8	14,3	24
	Высокий	3,7	7,1	20

Показатели компонента «Коммуникативность» на среднем уровне были получены у 44,4 % студентов первого курса, у 35,7 % — обучающихся второго и третьего курсов и у 32 % старшекурсников. При среднем уровне сформированности данного компонента будущий педагог-психолог владеет приемами активного слушания, способен организовать и управлять взаимодействием участников конфликта, но при возникновении критических обстоятельств, например, при проявлении ярких негативных эмоций участниками процедуры медиации, может растеряться, утратить инициативу в организации переговоров.

Сформированность компонента «Коммуникативность» на уровне выше среднего отмечается у 44,4 % будущих педагогов-психологов в начале обучения в вузе, у 50 % — в середине обучения и у 44 % студентов выпускного курса. Данный уровень можно охарактеризовать наличием у студентов способности устанавливать контакт, поддерживать обмен информацией между собеседниками, формулировать адекватные ситуации вопросы.

Высокий уровень сформированности компонента «Коммуникативность» чаще всего отмечается у будущих педагогов-психологов в конце обучения в вузе (24 % опрошенных) и реже встречается в начале (11,2 % респондентов) и в середине (10,7 % респондентов) обучения. При высоком уровне сформированности данного компонента коммуникативные аспекты медиации (умение задавать вопросы, слушать, распознавать эмоции) не вызывают никаких затруднений, респонденты легко включаются во взаимодействие.

Следующая составляющая — «Управление конфликтом» — проявляется на низком уровне у большинства будущих педагогов-психологов в начале обучения в вузе (44,4 %) и реже отмечается в середине (17,9 %) и в конце (12 %) обучения. Низкий уровень сформированности данного компонента не позволит будущим педагогам-психологам разобраться в содержании конфликтных отношений участников процедуры медиации и помочь в урегулировании взаимодействия.

Средний уровень сформированности компонента «Управление конфликтом» выявлен у 29,6 % первокурсников, 35,6 % студентов в середине обучения и 28 % будущих педагогов-психологов в конце обучения в вузе. Такие показатели можно трактовать как наличие способности у будущих педагогов-психологов проявлять умения убеждать, вникать в суть конфликта, видеть компромиссные варианты. При этом у студентов со средним уровнем управления конфликтом могут быть трудности при работе с выраженными разногласиями участников процедуры медиации.

Сформированность компонента «Управление конфликтом» на уровне выше среднего была выявлена у 22,2 % студентов первого курса, у 28,6 % студентов второго и третьего курсов, у 28 % — студентов выпускного курса. Такие результаты свидетельствуют, что данная группа будущих педагогов-психологов умеет анализировать содержание конфликта, предвидеть варианты развития конфликтных отношений, способны конструктивно влиять на процесс переговоров. При этом в процессе регуляции возникшего конфликта они могут уходить от обсуждения заявленных позиций к обсуждению глубинных интересов.

Высокий уровень проявления компонента «Управление конфликтом» чаще отмечается у будущих педагогов-психологов в конце обучения в вузе (32 %) и реже — в начале (3,8 %), в середине (17,9 %) обучения. Данную группу студентов можно охарактеризовать как способную конструктивно анализировать сущность конфликта, организовывать процесс переговоров, сопровождать участников медиации в процессе поиска решений, создавать благоприятную атмосферу при взаимодействии.

Изучение составляющей медиативной компетентности — «Анализ проблемы» показал, что низкий уровень наиболее выражен у студентов в начале обучения (51,9 %). Также низкий уровень данного компонента показали в середине обучения 32,1 % студентов и 20 % выпускников. Низкий уровень сформированности компонента «Анализ проблемы» говорит о том, что будущие педагоги-психологи могут испытывать трудности при прояснении конфликтной ситуации, определении причинно-следственных связей возникновения конфликта, а также при обобщении информации при формулировании вариантов разрешения.

Средний уровень выраженности рассматриваемого компонента «анализ проблемы» выявлен у 29,6 % студентов-первокурсников, у 42,9 % будущих педагогов-психологов в середине обучения, у 32 % — в конце обучения. Средний уровень характеризуется наличием умений искать информацию, анализировать и обобщать данные о конфликте, полученные от сторон, определять условия, влияющие на течение конфликта, видеть способы решения. При этом нередко студенты данной группы могут тратить время на прояснение и анализ бесполезной информации, не уделяя внимания анализу причинно-следственных связей и возможностям разрешения конфликта.

Уровень сформированности выше среднего компонента «анализ проблемы» чаще отмечается у будущих педагогов-психологов в конце обучения в вузе (28 % выпускников) и реже — в начале (18,5 % респондентов) и середине (14,3 % респондентов) обучения. При таких результатах обучающиеся способны конструктивно анализировать информацию о сущности и динамике конфликта, определять глубинные потребности участников конфликта, способствовать критическому осмыслению ситуации у участников процедуры медиации.

Показатели высокого уровня компонента «Анализ проблемы» были выявлены у 10,7 % студентов в середине обучения и у 20 % будущих педагогов-психологов в конце обучения в вузе. Среди студентов первого курса никто высокий уровень не показал. Высокий уровень по данному компоненту медиативной компетентности свидетельствует о наличии у студентов способности эффективно применять различные способы анализа и обобщения информации о структуре конфликта, четко устанавливать причинно-следственные связи протекания конфликтной ситуации, обобщать данные о вариантах разрешения, наиболее приемлемых для участников процедуры медиации.

По компоненту «Планирование» были получены следующие данные: низкий уровень чаще отмечается у студентов первого курса (44,4 % опрошенных) и реже — в середине (21,4 % респондента) и в конце (8 % студентов) обучения в вузе. Низкий уровень может приводить к трудностям при прогнозировании содержания процедуры медиации, ошибкам при формулировании основных вариантов решения ситуации. Также возможно нарушение заданных сроков и задач при проведении процедуры медиации.

Средний уровень сформированности компонента «Планирование» (44,4 % первокурсников, 46,4 % студентов второго и третьего курсов, 36 % студентов четвертого курса) позволяет выстраивать конструктивную схему процедуры медиации, закладывая основные задачи и этапы процесса, а также успешно реализовывать разработанные планы. Однако в нестандартных, непредвиденных ситуациях студенты данной группы могут «теряться», не способны четко планировать свои действия.

Уровень компонента «Планирование» выше среднего чаще отмечается у будущих педагогов-психологов в конце обучения в вузе (32 %) и реже выявляется в начале (11,2 %) и в середине (17,9 %) обучения. Такой уровень проявляется в способности адекватно формировать планы дея-

тельности в соответствии с особенностями личности участников конфликта и протекания событий, а также четко отслеживать реализацию планов с соблюдением всех необходимых условий и договоренностей между участниками процедуры медиации.

Высокий уровень компонента «Планирование» не выявлен у будущих педагогов-психологов в начале обучения в вузе и отмечен у 14,3 % студентов в середине обучения и у 24 % в конце обучения в вузе. При высоком уровне данного компонента будущие педагоги-психологи также обладают умением эффективного планирования, могут в любой ситуации конструктивно согласовать изменения в планах, четко соблюдать баланс времени, сил, власти между сторонами процедуры медиации.

Изучение последнего компонента в структуре медиативной компетентности — «Самоконтроль» выявило, что низкий уровень характеризует 29,6 % будущих педагогов-психологов в начале обучения, 25 % — в середине обучения, 20 % — в конце обучения. Низкий уровень компонента «Самоконтроль», скорее всего, не позволит будущим педагогам-психологам в рамках профессиональной деятельности сохранять нейтральность и устойчивость при возникновении напряженных ситуаций, конструктивно реагировать на возможные эмоциональные всплески участников процедуры медиации.

Средний уровень компонента «Самоконтроль» (51,9 % первокурсников, 53,6 % студентов второго и третьего курсов, 36 % выпускников) позволяет сохранять возможность управления собственным состоянием, справляться с проявлением негативных эмоций и у участников конфликта. При этом есть вероятность проявления импульсивности, неустойчивости в критических, незапланированных ситуациях.

Уровень компонента «Самоконтроль» выше среднего показали 14,8 % первокурсников, 14,3 % студентов второго и третьего курсов, а больше всего данный уровень выражен у будущих педагогов-психологов в конце обучения — у 24 %. При таком уровне личность способна сохранять объективность, устойчивость и качество деятельности в ситуациях, эмоционально насыщенных негативными переживаниями, которые довольно характерны при проведении процедуры медиации.

Сформированность компонента «Самоконтроль» на высоком уровне продемонстрировали 3,7 % первокурсников, 7,1 % студентов второго и третьего курсов и 20 % обучающихся старшего курса. Такие показатели способствуют созданию психологически безопасного пространства для участников процедуры медиации, так как студенты с высоким уровнем самоконтроля сохраняют спокойствие и уверенность даже в самых сложных обстоятельствах, адекватно оценивают ситуацию взаимодействия, умеют конструктивно влиять на эмоциональные проявления других.

На следующем этапе исследования анализировался общий уровень сформированности медиативной компетентности в соответствии с результатами методики «Анкета самооценки профессиональных компетенций медиаторов» Я. А. Корнеевой, Л. И. Шаховой, А. К. Сорвановой) (табл. 2).

Таблица 2

Уровневые показатели медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе

Общий уровень медиативной компетентности	1-й курс	2-3-й курсы	4-й курс
	Количество человек в %		
Низкий	37,1	28,6	20
Средний	44,4	42,9	32
Выше среднего	14,8	17,8	28
Высокий	3,7	10,7	20

По данным таблицы 2 можно понять, что низкий уровень медиативной компетентности чаще отмечается в начале (37,1 % респондентов) и в середине (28,6 % студентов) обучения и реже всего — в конце обучения в вузе (20 % студентов). Низкие показатели результатов свидетельствуют о том, что будущие педагоги-психологи могут испытывать существенные трудности в решении задач медиации, так как все ключевые компетенции оказываются недостаточно сформированными. В частности, проявляется низкий уровень сформированности компонентов «Способность к управлению конфликтом», «Анализ проблемы», «Самоконтроль», «Коммуникатив-

ность» и часто — «Планирование». Низкий уровень медиативной компетентности может быть обусловлен как недостатком собственного опыта, так и отсутствием интереса к процессам медиации, личностными особенностями, различными средовыми факторами.

Средний уровень сформированности медиативной компетентности у будущих педагогов-психологов был выявлен у 44,4 % студентов в начале обучения, у 42,9 % респондентов в середине обучения, у 32 % выпускников. При таких результатах можно предположить, что у студентов есть базовые навыки в области медиации. При этом могут возникать трудности при организации взаимодействия между участниками конфликта, особенно если конфликтующие испытывают яркие эмоции. Также могут быть сложности при прояснении спорных моментов конфликта, структурировании информации о динамике конфликта. Средние показатели медиативной компетентности могут быть обусловлены тем, что студенты не имеют достаточного опыта разрешения различных проблем, конфликтов в личном плане и собственно медиации.

Уровень сформированности медиативной компетентности выше среднего чаще отмечается в конце обучения в вузе (28 % выпускников) и реже — в начале (14,8 % первокурсников) и в середине (17,8 % студентов) обучения. Такой уровень характеризуется тем, что студенты проявляют выраженные способности к медиации, могут успешно разрешать различные противоречия и конфликты, выступая как посредники, сохраняющие гибкость, самоконтроль, проявляя способность к всестороннему анализу ситуации, к планированию шагов по ее урегулированию, а также к убеждению сторон, конструктивным переговорам.

Высокий уровень развития медиативной компетентности также чаще отмечается в конце обучения в вузе (20 % опрошенных), реже — в начале (3,7 % респондентов) и в середине (10,7 % студентов) обучения. При высоком уровне можно говорить о сформированности медиативной компетентности в полной мере, в том числе отдельных составляющих в ее составе.

Для уточнения уровней и содержательных особенностей медиативной компетентности, опираясь на данные методики «Анкета самооценки профессиональных компетенций медиаторов» Я. А. Корнеевой, Л. И. Шаховой, А. К. Сорвановой, представим значение ее общего уровня и структурных компонентов в баллах у будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения (табл. 3).

Таблица 3

Среднее значение (в баллах) компонентов медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в вузе

Структурный компонент	Среднее значение (в баллах)		
	1-й курс	2–3-й курсы	4-й курс
Коммуникативность	3,5	3,4	3,7
Управление конфликтом	2,1	3,1	3,6
Анализ проблемы	2,2	3,6	3,8
Планирование	2,3	3	3,7
Самоконтроль	2,8	3,2	3,3
Общий уровень	2,4	3,2	3,7

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет говорить, что на начальном этапе обучения такие компоненты, как «Управление конфликтом», «Анализ проблемы», «Планирование», сформированы на низком уровне. Результат сформированности компонента «Самоконтроль» соответствует среднему уровню. Только результат выраженности компонента «Коммуникативность» можно отнести к высокому уровню. Такие данные свидетельствуют о том, что медиативная компетентность студентов в начале обучения в вузе является в целом несформированной, а отдельные умения в регуляции конфликтных взаимодействий проявляются слабо или же вызывают значительные затруднения. Это может быть обусловлено тем, что рассматриваемые компоненты медиативной компетентности к началу обучения в вузе складываются стихийно, в ходе разрешения различных повседневных противоречий и конфликтов, без понимания механизмов и особенностей их сознательной и целенаправленной регуляции и разрешения.

В группе будущих педагогов-психологов в середине обучения можно видеть более высокие средние баллы сформированности компонентов медиативной компетентности. В целом в данной группе студенты уже могут в отдельных ситуациях выступать в роли медиаторов, одна-

ко не всегда способны контролировать себя и организовывать переговоры между участниками конфликта. Такие результаты могут быть обусловлены накоплением к середине обучения в вузе определенного «багажа знаний» о конфликтах, опыта профессионального взаимодействия, полученного в ходе прохождения практик.

В группе студентов выпускного курса все средние значения структурных компонентов медиативной компетентности относятся к высокому уровню сформированности. В данной группе можно говорить о сформированной медиативной компетентности: студенты могут выступать в роли медиаторов, регулировать различные ситуации конфликтного взаимодействия, способствовать конструктивному разрешению конфликтов.

Различия в сформированности структурных компонентов и общего уровня медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения выявлялись с помощью непараметрического критерия различий U Манна — Уитни. Математико-статистический анализ показал наличие следующих значимых различий:

- у будущих педагогов-психологов, обучающихся на первом курсе, выраженность общего уровня медиативной компетентности ниже в сравнении со студентами средних и старшего курсов, в том числе по таким компонентам как «Управление конфликтом», «Анализ проблемы», «Планирование» (с достоверностью при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ );

- у будущих педагогов-психологов второго и третьего курсов, в сравнении с группой студентов в начале обучения, выявляется более высокий уровень медиативной компетентности, в том числе по компонентам «Управление конфликтом», «Анализ проблемы», «Планирование» (с достоверностью при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ ); в сравнении с группой студентов, оканчивающих обучение, значимо ниже общий уровень медиативной компетентности (с достоверностью при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ );

- у будущих педагогов-психологов, обучающихся на четвертом курсе, в сравнении со студентами первого, второго и третьего курсов, выявляется более высокий уровень медиативной компетентности, в том числе по компонентам «Планирование» (с достоверностью при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ ); в сравнении с группой в начале обучения, выявляется более высокий уровень сформированности компонентов «Управление конфликтом», «Анализ проблемы» (с достоверностью при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ ).

**Выводы и перспективы исследований.** Таким образом, актуальность исследования уровней и содержательных особенностей компонентов медиативной компетентности будущих педагогов-психологов обусловлена, во-первых, значимостью проблемы создания психологически безопасной образовательной среды; во-вторых, нормативными требованиями к подготовке педагогов-психологов, которые определены в профессиональном стандарте педагога-психолога; в-третьих, дефицитом эмпирических данных о сформированности изучаемого феномена у студентов-психологов в психолого-педагогической науке.

Результаты эмпирического исследования показали, что сформированность медиативной компетентности будущих педагогов-психологов на разных этапах обучения в университете отличается. Полученные данные свидетельствуют, что у студентов первого курса уровень сформированности медиативной компетентности и ее компонентов (кроме компонента «Коммуникативность») ниже, чем у студентов более старших курсов. При этом средние значения компонентов «Коммуникативность» и «Самоконтроль» статистически значимо не различаются у первокурсников, студентов в середине обучения и у выпускников, а компоненты «Управление конфликтом», «Анализ проблемы» значимо не отличаются у студентов в середине обучения и выпускников. Однако среди студентов четвертого курса значительно больше обучающихся, по сравнению со студентами других курсов, показали высокий уровень сформированности всех компонентов медиативной компетентности. В целом среди студентов в середине обучения и среди выпускников наблюдается больше обучающихся с высоким и выше среднего уровнями сформированности медиативной компетентности.

Полученные данные могут использоваться в практической деятельности преподавательского состава педагогического университета для проектирования форм и методов работы, направленных на развитие медиативных умений обучающихся разных курсов.

В перспективе исследований планируется разработка специальных курсов и дисциплин, а также тренинговых программ, направленных на развитие медиативной компетентности студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению на разных курсах, а в дальнейшем и изучение эффективности реализации этих дисциплин и программ.

Список источников

1. Бойко М. С. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки. — Мн. : Медисонт, 2011. — 316 с.
2. Зайко Е. М., Трошина Ю. В. Актуальные проблемы формирования медиативной компетентности студентов педагогического колледжа // Современное образование и педагогическое наследие академика А. В. Усовой : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Челябинск : Южно-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2021. — С. 138–142.
3. Заурова Э. В. Сущность профессиональной медиативной компетентности студентов высшей школы // Вопросы педагогики. — 2019. № 1. — С. 29–32.
4. Иванов Н. А., Смолянинова О. Г. Модель медиативной компетентности педагога в условиях поликультурного социума Енисейской Сибири // Педагогический журнал. — 2023. — Т. 13, № 2-3-1. — С. 270–279. — DOI: 10.34670/AR.2023.93.40.034.
5. Качалова А. В., Твелова И. А. Медиативная компетентность как эффективное условие развития психологической культуры педагога // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — № 51. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/mediativnaya-kompetentnost-kak-effektivnoe-uslovie-razvitiya-psihologicheskoy-kultury-pedagoga> (дата обращения: 19.01.2025).
6. Колпакова Т. В. Условия формирования медиативной компетентности у студентов-психологов // Экономика и управление в современных условиях : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Красноярск, 2019. — С. 108–110.
7. Коновалов А. Ю. Медиация в системе образования: обзор опыта разных стран // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 6, № 3. — С. 18–30. — DOI: 10.17759/psyedu.2014060303.
8. Корнеева Я. А., Шахова Л. И., Сорванова А. К. Профессиональные компетенции медиаторов с различной успешностью проведения примирительных процедур // Психология и Психотехника. — 2020. — № 4. — С. 53–77. — DOI: 10.7256/2454-0722.2020.4.
9. Марфина Ж. В., Хорошевская И. В. Создание мотивационной образовательной среды как условие формирования медиативной компетентности будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-1. — С. 273–276.
10. Матвеева О. Н., Куклина А. Л. Проблемы и перспективы развития медиативной компетентности педагогов г. Красноярска // Педагогическая перспектива. — 2023. — № 4 (12). — С. 22–28.
11. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (зарег. в Минюсте России 18.08.2015 № 38575) : приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н. — URL : <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 05.03.2025).
12. Погребная С. К. Особенности формирования медиативной компетентности педагогов в условиях реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации // Инновационные научные исследования : сетевой журнал. — 2021. — № 4-3 (6). — С. 157–166. — URL : <https://doi.org/10.5281/zenodo.4782147> (дата обращения 21.01.2025).
13. Подусова Н. С. Медиативная компетентность будущего педагога как ценностный аспект бесконфликтной образовательной среды // Управление образованием: теория и практика. — 2023. — № 12-1 (72). — С. 116–121.
14. Порошина М. Что делать с волной буллинга в школах // Российская газета — Неделя — Федеральный выпуск. — 2024. — № 270 (9512). — URL : <https://rg.ru/2024/11/28/urok-nenavisti.html> (дата обращения: 18.01.2025).
15. Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Андронникова О. О. Формирование медиативной компетентности участников образовательного пространства (на примере Сибирского федерального университета) // Перспективы науки и образования. — 2020. — № 5 (47). — С. 413–428. — DOI: 10.32744/pse.2020.5.29.
16. Смолянинова О. Г., Подусова Н. С. Проблема формирования медиативной компетентности у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» // Медиация в России: состояние, тенденции, проблемы развития : сб. ст. IV Всерос. науч.-практ. конф. — Ростов н/Д, 2024. — С. 360–365.
17. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта : учеб. пособие для вузов. — М. : Юрайт, 2024. — 204 с.
18. Шалагинова К. С., Декина Е. В. Оценка готовности студентов — будущих педагогов к разрешению школьных конфликтов с использованием медиативных технологий // Концепт. — 2021. — № 4. — С. 75–87.
19. Alekseeva E. A., Smolyaninova O. G. Model for forming readiness for online mediation of masters of psychological and pedagogical direction // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 2022. — N 15 (9) — Pp. 1378–1388. — DOI: 10.17516/1997-1370-0935.
20. Collins H. The most important personal qualities a mediator needs // Conflict Resolution and Mediation (ADR). — Melbourne : LaTrobe University, 2005.
21. Korshunova V. V., Birkun E. A. Experience in implementing a practice-oriented programme for retraining mediators for education and the social sphere // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. — 2020. — N 13 (9). — Pp. 1466–1480. — DOI: 10.17516/1997-1370-0656.

## References

1. Boyko M. S. *Bazovyy kurs mediatsii: reflektivnyye zametki*. [Basic course of mediation: reflections and comments]. Minsk, Medisont, 2011, 316 p. (In Russian).
2. Zayko E. M., Troshina Yu. V. Actual problems of formation of mediation competence of students of pedagogical college. *Sovremennoye obrazovaniye i pedagogicheskoye naslediyе akademika A. V. Usovoy: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Modern education and pedagogical heritage of academician A. V. Usova: collection of materials of the International scientific-practical conference]. Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, 2021, pp. 138–142. (In Russian).
3. Zautorova E. V. The essence of professional mediation competence of higher education students. *Voprosy pedagogiki*. [Issues of pedagogy]. 2019, iss. 1, pp. 29–32. (In Russian).
4. Ivanov N. A., Smolyaninova O. G. Model of mediative competence of a teacher in the conditions of a multicultural society of Yenisei Siberia. *Pedagogicheskiy zhurnal*. [Pedagogical journal]. 2023, vol. 13, iss. 2-3-1, pp. 270–279. DOI: 10.34670/AR.2023.93.40.034. (In Russian).
5. Kachalova A. V., Tvelova I. A. Mediative competence as an effective condition for the development of a teacher's psychological culture. *Gumanitarnyye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki*. [Humanitarian, socio-economic and social sciences]. 2014, iss. 51. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediativnaya-kompetentnost-kak-effektivnoe-usloviye-razvitiya-psihologicheskoy-kultury-pedagoga> (accessed: 19.01.2025). (In Russian).
6. Kolpakova T. V. Conditions for the formation of mediation competence in psychology students. *Ekonomika i upravleniye v sovremennykh usloviyakh: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Economics and management in modern conditions: collection of articles of International scientific-practical conference]. Krasnoyarsk, 2019, pp. 108–110. (In Russian).
7. Konovalov A. Yu. Mediation in the education system: a review of the experience of different countries. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological Science and Education]. 2014, vol. 6, iss. 3, pp. 18–30. DOI: 10.17759/psyedu.2014060303. (In Russian).
8. Korneeva Ya. A., Shakhova L. I., Sorvanova A. K. Professional competences of mediators with different success rates of conducting conciliation procedures. *Psikhologiya i Psikhotekhnika*. [Psychology and Psychotechniques]. 2020, iss. 4, pp. 53–77. DOI: 10.7256/2454-0722.2020.4. (In Russian).
9. Marfina Zh. V., Khoroshevskaya I. V. Creation of a motivational educational environment as a condition for the formation of mediation competence of future teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Issues of modern pedagogical education]. 2021, iss. 70-1, pp. 273–276. (In Russian).
10. Matveeva O. N., Kuklina A. L. Problems and prospects for the development of mediation competence of teachers in Krasnoyarsk. *Pedagogicheskaya perspektiva*. [Pedagogical perspective]. 2023, iss. 4 (12), pp. 22–28. (In Russian).
11. *Ob utverzhdenii professionalnogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" (zareg. v Minyuste Rossii 18.08.2015 № 38575): prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 № 514n*. [On approval of the professional standard "Education psychologist (psychologist in the field of education)" (registered in the Ministry of Justice of Russia on 18.08.2015 No. 38575): order of the Ministry of Labor of Russia of 24.07.2015 No. 514n]. Available at: <https://base.garant.ru/71166760/> (accessed: 05.03.2025). (In Russian).
12. Pogrebnaya S. K. About formation of mediation competence of teachers in the context of implementation of additional professional development programs. *Innovatsionnyye nauchnyye issledovaniya: setevoy zhurnal*. [Innovative scientific research: online journal]. 2021, iss. 4-3 (6), pp. 157–166. Available at: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4782147> (accessed 21.01.2025). (In Russian).
13. Podusova N. S. Mediatl competence of future teachers as a value aspect for a conflict-free educational environment. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika*. [Education management: theory and practice]. 2023, iss. 12-1 (72), pp. 116–121. (In Russian).
14. Poroshina M. What to do with the wave of bullying in schools. *Rossiyskaya gazeta — Nedelya — Federalnyy vypusk*. [Rossiyskaya Gazeta — Nedelya — Federal issue]. 2024, iss. 270 (9512). Available at: <https://rg.ru/2024/11/28/urok-nenavisti.html> (accessed: 18.01.2025). (In Russian).
15. Smolyaninova O. G., Korshunova V. V., Andronnikova O. O. Formation of mediation competence of participants in the educational space (on the example of the Siberian Federal University). *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of Science and Education]. 2020, iss. 5 (47), pp. 413–428. DOI: 10.32744/pse.2020.5.29.
16. Smolyaninova O. G., Podusova N. S. The problem of forming mediation competence among students studying in "Pedagogical Education". *Mediatsiya v Rossii: sostoyaniye, tendentsii, problemy razvitiya: sb. st. IV Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Mediation in Russia: state, trends, development problems: collection of articles of IV All-Russian scientific and practical conference]. Rostov-on-Don, 2024, pp. 360–365.
17. Hasan B. I. *Konstruktivnaya psikhologiya konflikta: ucheb. posobiye dlya vuzov*. [Constructive psychology of conflict: university textbook]. Moscow, Yurait, 2024, 204 p. (In Russian).
18. Shalaginova K. S., Dekina E. V. Assessment of the readiness of future teachers to resolve school conflicts using mediation technologies. *Kontsept*. [Concept]. 2021, iss. 4, pp. 75–87. (In Russian).

19. Alekseeva E. A., Smolyaninova O. G. Model for forming readiness for online mediation of masters of psychological and pedagogical direction. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2022, iss. 15 (9), pp. 1378–1388. DOI: 10.17516/1997-1370-0935.

20. Collins H. The most important personal qualities a mediator needs. *Conflict Resolution and Mediation (ADR)*. Melbourne, LaTrobe University, 2005.

21. Korshunova V. V., Birkun E. A. Experience in implementing a practice-oriented program for retraining mediators for education and the social sphere. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2020, iss. 13 (9), pp. 1466–1480. DOI: 10.17516/1997-1370-0656.

***Информация об авторе***

**Самсоненко Людмила Сергеевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета.

***Information about the author***

**Samsonenko Lyudmila Sergeevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of developmental and Pedagogical Psychology, Orenburg State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 24.01.2025; одобрена после рецензирования 26.03.2025; принята к публикации 31.03.2025.

The article was submitted 24.01.2025; approved after reviewing 26.03.2025; accepted for publication 31.03.2025.



## Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 104–113.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2025, no. 2 (74), pp. 104–113.

Научная статья

УДК 159.923

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.010

### Использование психологических защит студентами физико-математического профиля с выраженными чертами «темной триады»

**Барканова Ольга Владимировна**

Красноярский государственный педагогический университет

имени В. П. Астафьева

Красноярск, Россия

barkanova@inbox.ru

**Аннотация.** В статье дан обзор имеющихся зарубежных и отечественных исследований психологического профиля людей с выраженными чертами «темной триады», актуализирована неоднозначность и адаптивные преимущества ряда характеристик и поведенческих проявлений «темной триады», охарактеризованы психологические защиты разных типов «темной триады». С целью исследования механизмов психологической защиты студентов физико-математического профиля использованы «Короткий опросник темной триады» (SD3), «Индекс жизненного стиля» (LSI) и корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена). Гипотезами послужили предположения о том, что среди студентов физико-математического профиля будут чаще встречаться лица с выраженными чертами макиавеллизма, нежели нарциссизма или психопатии, и они будут склонны использовать скорее дефензивные, чем протективные защитные механизмы, такие как рационализация и интеллектуализация. Полученные результаты подтвердили первую часть гипотезы; вторая часть гипотезы не нашла подтверждения: макиавеллизм позволяет студентам физико-математического профиля использовать широкий диапазон как дефензивных, так и протективных механизмов психологической защиты. Установлено, что в исследуемой выборке высокая выраженность черт «темной триады» предрасполагает к использованию гиперкомпенсации и компенсации и не предрасполагает к использованию проекции и отрицания; лица с выраженными чертами макиавеллизма и психопатии также прибегают к вытеснению, замещению и регрессии; рационализацию используют только лица с выраженными чертами макиавеллизма, лица с выраженными чертами нарциссизма используют ограниченный перечень психологических защит, состоящий из компенсации и гиперкомпенсации. Полученные результаты и выводы открывают перспективы для исследований в части расширения перечня методик диагностики психологических защит и сравнительного анализа психологических защит лиц с выраженными чертами «темной триады» разной профессиональной направленности.

**Ключевые слова:** «темная триада», нарциссизм, макиавеллизм, психопатия, клинические и неклинические типы, психологический профиль, психологические защитные механизмы, дефензивные и протективные механизмы, незрелые психологические защиты, студенты физико-математического профиля.

**Для цитирования:** Барканова О. В. Использование психологических защит студентами физико-математического профиля с выраженными чертами «Темной триады» // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 104–113. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.010.

Original article

## Use of psychological defenses in physics and mathematics students with pronounced traits of the “dark triad”

**Olga Vladimirovna Barkanova**

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

Krasnoyarsk, Russia

barkanova@inbox.ru

**Abstract.** The article reviews the available foreign and Russian studies of psychological profiles of persons with pronounced features of the “dark triad,” focusing on the contradictions and adaptive advantages of some features and behavioral manifestations of the “dark triad,” and describing their psychological defenses. In order to investigate the psychological defense mechanisms of physics and mathematics students, we used the “Short Dark Triad Questionnaire” (SD3), “Life Style Index” (LSI) and correlation analysis (Spearman’s rank correlation). The hypotheses were based on the assumption that among students of physics and mathematics there will be more persons with pronounced Machiavellian traits rather than narcissism or psychopathy, and they will tend to use defensive rather than protective defense mechanisms such as rationalization and intellectualization. The results confirmed the first part of the hypothesis; the second part of the hypothesis was not confirmed: Machiavellianism allows physics and mathematics students to use a wide range of both defensive and protective psychological defense mechanisms. It was found that in the study sample, high expression of the “dark triad” traits predisposes one to hypercompensation and compensation and does not contribute to projection or denial; persons with pronounced Machiavellianism and psychopathy traits also resort to displacement, substitution, and regression; rationalization is used only by persons with expressed traits of Machiavellianism, while persons with expressed narcissism use a limited list of psychological defenses consisting of compensation and hypercompensation. The obtained results and conclusions open prospects for research in terms of expanding the list of techniques for diagnosing psychological defenses and comparative analysis of psychological defenses of persons with expressed traits of the “dark triad” of different professional orientations.

**Keywords:** “dark triad,” narcissism, Machiavellianism, psychopathy, clinical and non-clinical types, psychological profile, psychological defense mechanisms, defensive and protective mechanisms, immature psychological defenses, physics and mathematics students.

**For citation:** Barkanova O. V. Use of psychological defenses in physics and mathematics students with pronounced traits of the “dark triad” // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 104–113. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.010.

**Введение.** Психологический профиль людей с выраженными чертами «темной триады» (“dark triad”), основными из которых считаются нарциссизм, психопатия и макиавеллизм, является предметом пристального интереса зарубежных и отечественных психологов с момента появления данного термина и модели личности (Paulhus, 2002). Согласно ранней трактовке «темной триады», она объединяет социально нежелательные поведенческие проявления, такие как манипулирование другими, склонность к обману, пренебрежение социальными нормами и моралью, отсутствие эмпатии, эгоизм, недоброжелательность, эмоциональная холодность (Muris, Merckelbach, Otgaar, Meijer, 2017 ; Moshagen, Hilbig, Zettler, 2018).

Исследователи S. B. Kaufman, D. B. Yaden, E. Hyde, E. Tsukayama (2019), резюмируя результаты многочисленных исследований негативных черт «темной триады», говорят о прогнозировании широкого спектра аверсивных психосоциальных исходов: агрессии и насилия; низкой эмпатии; контрпродуктивного и принудительного поведения на рабочем месте; сильных мотивов самосовершенствования, достижений, власти, денег; гедонизма, краткосрочного инструментального секса, бессердечного «любовного стиля», характеризующегося высоким уровнем неверности, активным «рысканьем» в поисках новых партнеров, «играми», прагматизмом, избегающим стилем привязанности и предпочтением «одноразовых связей» и «друзей с привилегиями»; незрелых защитных механизмов, более часто совершения «семи смертных грехов».

Нарциссизм, психопатия и макиавеллизм обладают набором схожих черт, и опубликованные статистические исследования на разных выборках подтверждают их взаимосвязь (особенно тесную между психопатией и макиавеллизмом), в связи с чем в истории исследований данной проблемы периодически поднимался вопрос об их «конструктивной ползучести» и целесообразности объединения в единый фактор (Корнилова, Корнилов, Чумакова, Талмач, 2015 ; Корниенко, Дериш, 2019).

Вместе с тем при своей схожести и достоверной взаимосвязи данные типы все же имеют свои отличительные особенности, причем не только друг от друга, но и внутри самих типов, образуя подтипы со своими специфическими характеристиками. Поскольку нарциссизм и психопатия изначально обсуждались в психиатрических исследованиях, эти два типа личности принято сегодня разделять на клинические и неклинические. Соответственно, обсуждаются первичная и вторичная психопатия и, помимо нарциссического расстройства личности, разные виды нарциссизма как личностной черты или возрастной поведенческой особенности; лишь макиавеллизм не имеет предыстории в психиатрии и описывается как развившаяся в процессе социализации черта личности (Егорова, Ситникова, 2014).

Несмотря на повышенный интерес научного психологического сообщества к психологическому портрету представителей «темной триады», исследования медицинского характера по проблеме также не утратили своей актуальности. Например, группой ученых (Myznikov, Korotkov, Zheltyakova, 2024), изучавших нейробиологическую основу социальных взаимодействий типов «темной триады», установлено, что высокий уровень признаков «темной триады» может проявляться в уменьшении объемов серого вещества в областях, связанных с эмоциональной регуляцией (дорсолатеральная префронтальная кора, поясная извилина), а также в тех, которые включены в систему вознаграждения (вентральное полосатое тело, орбито-фронтальная кора).

Спустя десятилетие различных исследований и дискуссий риторика научного сообщества в отношении «темной триады» несколько изменилась. Некоторые ученые (Rauthmann, 2011 ; Furnham, Richards, Paulhus, 2013) признают, что не все черты и поведенческие проявления «темной триады» являются абсолютно негативными, а представители данных типов даже обладают некоторыми сильными сторонами и преимуществами, позволяющими им успешно адаптироваться в социуме и достигать значительных успехов в карьере (Richardson, Boag, 2016 ; Kaufman, Yaden, Hyde, Tsukayama, 2019 ; Papageorgiou, Gianniou, Wilson [et al.], 2019 ; Schade, Voracek, Tram, 2021 ; Aghababaei, Lefdahl-Davis, Błachnio, 2022 ; Маралов, Кудака, Смирнов, 2024).

В частности, в исследованиях К. А. Papageorgiou, F. Gianniou, P. Wilson (2019) было выявлено, что «грандиозный» нарциссизм положительно коррелирует с психической устойчивостью, тем самым помогая снизить воспринимаемый стресс (хотя у уязвимого нарциссизма наблюдается обратная картина). Е. С. Schade, M. Voracek, U. S. Tran (2021) установили положительную связь между «грандиозным» нарциссизмом и эмоциональным интеллектом и положительную связь уязвимого нарциссизма с эмпатией. N. Aghababaei, E. M. Lefdahl-Davis, A. Błachnio (2022) выявили, что «темные личности» различаются по континууму благополучия и адаптации: нарциссизм положительно ассоциируется с благополучием, а люди с высоким уровнем макиавеллизма и психопатии ценят счастье и стремятся к нему, хотя у них есть сомнения относительно последствий счастья и уровня личного контроля над ним; «темная триада» связана с формами организационных обязательств, которые лежат в основе «позитивного» рабочего поведения, таких как выполнение задач и обязанностей, выходящих за рамки необходимых; макиавеллизм положительно связан с приверженностью нормам, а нарциссизм положительно связан с приверженностью нормам и обязательствам.

Одно из самых обширных исследований личностного профиля «темной триады», на наш взгляд, было проведено американскими учеными (Kaufman, Yaden, Hyde, Tsukayama, 2019), которые не только исследовали большое количество психических конструкторов «темных типов», но и предприняли попытку создать модель «светлой триады» как антиномию «темной триады» и описать ее характеристики. В их исследовании «темная триада» предстала не такой уж «темной»: она положительно коррелировала с социальной активностью, напористостью, храбростью и лидерством, эмоциональной волатильностью и творческим воображением, любопытством, экстраверсией и невротизмом, мотивами и ценностями власти и принадлежности, достижений и самосовершенствования, с молодостью, мужским полом и сексуальной энергией, творческой работой и религиозным бессмертием как пути к трансцендентности смерти. «Темная триада» положительно коррелировала с краткосрочной инструментальной социосексуальностью (ее авторы не считают аверсивной) и, в отличие от «светлой триады», не страдала от межличностной вины (что, по мнению авторов, может ограничивать амбиции и давать почву для эксплуатации и эмоциональных манипуляций). И хотя «светлая триада» коррелировала с более высоким качеством жизни и удовлетворенностью жизнью, перечисленные характеристики «темной триады» были обозначены как важные для достижения сложных целей и полной самореализации. Авторы

придерживаются позиции, что нет абсолютно «темных» или «светлых» типов, это лишь некий континуум с определенной выраженностью черт (индивидуальный для каждого человека), при этом в общей массе «светлых» личностей больше, нежели «темных».

Аналогичное довольно обширное отечественное исследование половых, возрастных особенностей, базовых и специфических черт личности, особенностей межличностных отношений было проведено М. А. Ситниковой (2020). Она описывает связи «темной триады» с чертами моделей «Большой пятерки» и НЕХАСО, отмечает преобладание черт «темной триады» у мужчин, ориентацию на краткосрочные отношения и описывает возрастную динамику (роста выраженности черт «темной триады» от юношеского к зрелому возрасту с последующим снижением).

Таким образом, при неоднозначной морально-этической оценке черт «темной триады» (часть из них вообще трудно характеризовать в позитивном ключе) есть научные попытки обосновать их формирование у личности мотивами адаптации и самореализации в сложных социальных условиях.

В значительной части современных эмпирических исследований принято рассматривать черты «темной триады» как условную норму (ее крайние субклинические варианты проявления на широкой популяции), которые актуализируются в ситуациях стресса и нестабильности в качестве защитного психологического механизма, позволяя человеку совладать с ними (Furnham, Richards, Paulhus, 2013 ; Корнилова, Корнилов, Чумакова, Талмач, 2015). В ряде исследований (Richardson, Boag, 2016 ; Kaufman, Yaden, Hyde, Tsukayama, 2019) установлено, что всем типам «темной триады» свойственно использование незрелых психологических защит, таких как диссоциация, отыгрывание (разрядка) и изоляция.

Согласно Е. N. Richardson, S. Boag (2016), адаптивная особенность черт «темной триады» имеет под собой усвоенное выживание и защиту Эго, а психопатия и макиавеллизм демонстрируют большее сходство в своих защитных механизмах, отличаясь от нарциссизма. Авторы установили, что стресс положительно коррелирует с макиавеллизмом, отрицательно — с нарциссизмом и никак не связан с психопатией. Источник макиавеллизма усматривается в негативном средовом влиянии (в пренебрежительном родительском отношении, негативной домашней атмосфере и одиночестве), и стратегию макиавеллистов рассматривают как адаптивную, защитную детскую реакцию на пренебрежительную среду, в дальнейшем трансформировавшуюся в средство упреждающей защиты. Макиавеллисты не способны выдерживать давление, регулировать напряжение и используют незрелые защитные реакции (скрытые проявления враждебности — пассивную агрессию) и стратегии типа «цель оправдывает средства», «победа любой ценой» и «лучшая защита — это нападение». Эмоциональный интеллект и склонность к управлению впечатлением помогают нарциссам как в управлении стрессом, так и в защитном функционировании, и для борьбы со стрессом они будут скорее использовать защитные механизмы компенсации и фантазирования (о власти и мести). Психопатия смягчает связь между стрессом и аффективным опытом, и этот тормозящий процесс может происходить с помощью таких механизмов, как незрелая проекция и незрелое отрицание, которые определяются как сильные предикторы психопатии. У психопатов вряд ли будут защитные реакции, основанные на тревоге, скорее — незрелые защиты, связанные с плохим контролем импульсов и деструктивным поиском острых ощущений.

Таким образом, использование и выбор психологических защит разными типами «темной триады» также нельзя характеризовать однозначно, что открывает перспективы для исследований.

**Цель исследования** — выявить особенности использования механизмов психологической защиты студентами физико-математического профиля с выраженными чертами «темной триады». Полученные результаты и выводы помогут дополнить психологический профиль людей с выраженными чертами «темной триады».

**Гипотезы исследования.** В основу исследования были положены предположения о том, что среди студентов физико-математического профиля будут чаще встречаться лица с выраженными чертами макиавеллизма, нежели нарциссизма или психопатии, и лица с выраженными чертами макиавеллизма будут склонны использовать скорее дефензивные, чем протективные защитные механизмы, такие как рационализация и интеллектуализация.

**Методики исследования.** В качестве диагностического инструментария исследования были взяты два стандартизированных опросника, имеющих серьезную историю апробации на разных выборках и высокие психометрические показатели. «Короткий опросник темной триады» (Short Dark Triad, SD3) был разработан в 2013 году для диагностики трех базовых черт «темной триады»: нарциссизма, психопатии и макиавеллизма; в 2014 году методика прошла психометри-

ческую обработку и была официально опубликована. В 2015 году SD3 был адаптирован для российской выборки М. С. Егоровой, М. А. Ситниковой, О. В. Паршиковой (2015): исследованы психометрические параметры и связь с базовыми моделями диспозиционных черт личности («Большой пятерки» и HEXACO), опросник признан надежным и валидным для использования на российских выборках, что подтверждено и рядом других подобных исследований (Корнилова, Корнилов, Чумакова, Талмач, 2015 ; Корниенко, Дериш, 2019).

«Индекс жизненного стиля» (ИЖС, Life Style Index, LSI) — многомерный опросник, разработанный американским психологом Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х. Конте в 1979 году для диагностики системы механизмов психологической защиты (далее — МПЗ). Опросник изначально включал 16 МПЗ, которые на основе факторного анализа были сведены в восемь основных МПЗ. Теоретическую модель составили положения психоаналитических и социобиологических концепций авторов о связи между различными уровнями личности: эмоциями, психологическими защитами (используемыми для регуляции определенных эмоций) и диспозициями (наследственными предрасположенностями к психическим заболеваниям). Методика считается теоретически обоснованной и валидной, в нашем исследовании использован русскоязычный вариант опросника ИЖС в адаптации Е. Б. Клубовой (Вассерман, Ерышев, Клубова, 2005). Л. И. Вассерман и его коллеги указывают, что МПЗ развиваются в онтогенезе как средства адаптации и разрешения психологических конфликтов, действуют в подсознании в ситуации конфликта, фрустрации, психотравмы, стресса, отрицая, искажая или фальсифицируя действительность с целью снижения эмоциональной напряженности и предотвращения дезорганизации поведения, сознания и психики в целом; условно делятся по уровню зрелости на протективные и дефензивные.

**Обсуждение основных результатов исследования.** Выборку эмпирического исследования составили 104 студента Института математики, физики и информатики Красноярского государственного университета (КГПУ имени В. П. Астафьева) в возрасте от 18 лет до 21 года. Студентов физико-математического профиля характеризует аналитический склад ума, критическое, логическое мышление, внимательность, точность и аккуратность, склонность к планированию, познанию закономерностей, конструированию и моделированию. На наш взгляд, при определенных неблагоприятных средовых условиях эти особенности могут стать предрасполагающими факторами для развития макиавеллизма.

На рисунке 1 показано уровневое распределение исследуемых по трем чертам «темной триады» опросника SD3. Большинство опрошенных продемонстрировали нормальные (средние) значения показателей по всем трем шкалам опросника (по шкале макиавеллизма — 67,3 %, нарциссизма — 69,2 %, психопатии — 73,1 % испытуемых). Небольшая часть обследуемых имеет низкий уровень выраженности названных черт «темной триады» (5,8, 15,4 и 11,5 % соответственно). По 15,4 % опрошенных показали высокий уровень выраженности нарциссизма и психопатии, а лиц с высоким уровнем выраженности макиавеллизма заметно больше (26,9 %), что подтверждает нашу первую гипотезу.

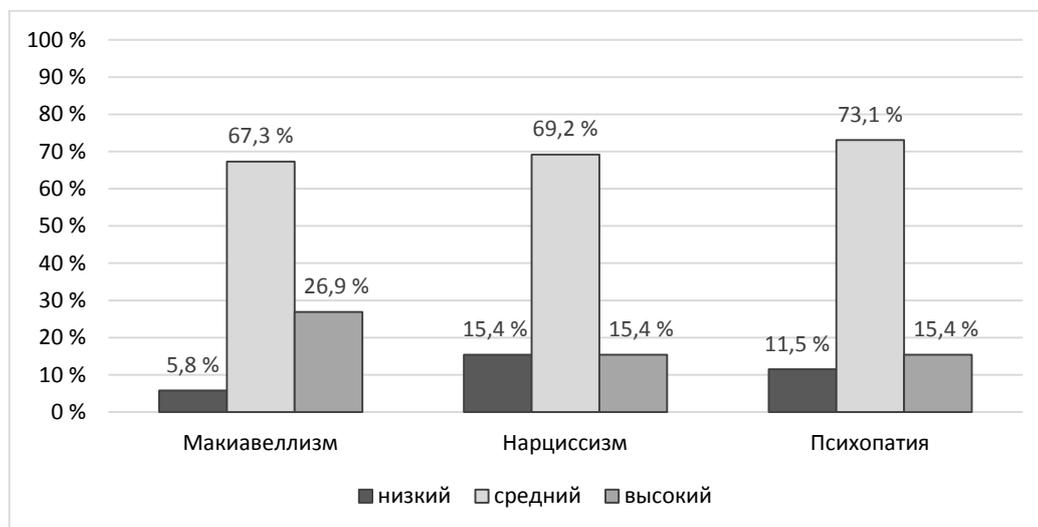


Рис. 1. Уровневое распределение по шкалам «темной триады», в %

По опроснику ИЖС в рамках данной статьи мы ограничимся обзором усредненных значений выраженности (напряженности) психологических защит по выборке (рис. 2). Наиболее популярными психологическими защитами для респондентов данной выборки являются: проекция (50,5 %), рационализация (37,8 %) и регрессия (37,6 %), наименее используемыми — замещение (22,7 %) и гиперкомпенсация (22,9 %).

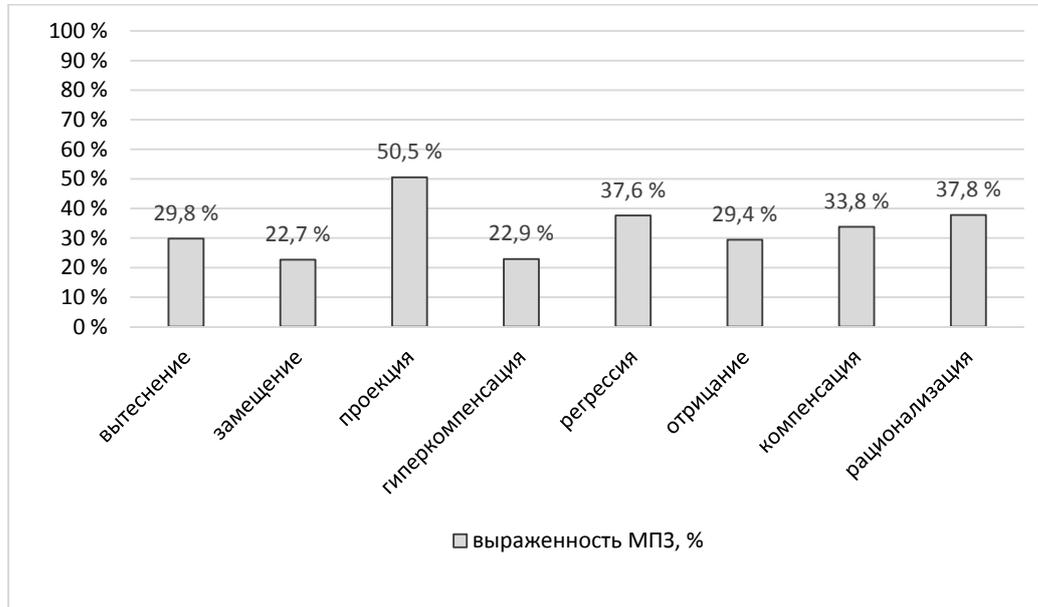


Рис. 2. Соотношение усредненных значений выраженности психологических защит по выборке, в %

С целью исследования связей между типами «темной триады» и используемыми ими МПЗ и выявления закономерностей была произведена статистическая обработка всей совокупности первичных данных по исследуемой выборке (корреляционный анализ по Спирмену). Для расчетов использовалась статистическая программа Statgraphics Plus (v.5.0). Результаты связи между типами «темной триады» по опроснику SD3 и МПЗ по опроснику ИЖС представлены в таблице.

Таблица

Результаты корреляционного анализа

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>М</b>	0,2774**	0,2176*		0,3645**	0,3186**		0,3250**	0,2071*	0,3738**
<b>Н</b>				0,1947*			0,3061**		
<b>П</b>	0,4277**	0,3580**		0,4193**	0,4212**		0,2752**		0,4283**
<b>1</b>					0,2805**		0,2010*		0,3512**
<b>2</b>			0,4800**	0,3739**	0,7279**		0,3860**		0,7483**
<b>3</b>				0,2999**	0,4810**		0,3868**	0,2803**	0,6644**
<b>4</b>					0,3997**		0,2998**		0,5314**
<b>5</b>							0,4527**		0,8033**
<b>6</b>							0,2845**	0,2495*	0,2946**
<b>7</b>								0,3498**	0,7051**
<b>8</b>									0,4328**

Примечание: М — макиавеллизм, Н — нарциссизм, П — психопатия; 1 — вытеснение, 2 — замещение, 3 — проекция, 4 — гиперкомпенсация, 5 — регрессия, 6 — отрицание, 7 — компенсация, 8 — рационализация, 9 — общая напряженность психологических защит; \* — корреляции статистически достоверны ( $p \leq 0,05$ ), \*\* — корреляции статистически достоверны ( $p \leq 0,01$ ).

Проанализируем полученные связи, начиная с общих для всех типов особенностей. Следует отметить, что выявлены только прямые корреляционные связи, что позволяет говорить об определенных линейных закономерностях в использовании МПЗ лицами с выраженными и невыраженными чертами «темной триады»: чем выше показатели SD3, тем больше вероятность использования определенных МПЗ, и наоборот, чем ниже показатели SD3, тем эта вероятность меньше. Поскольку нас интересуют лица с выраженными чертами «темной триады», далее будем описывать тенденции в использовании МПЗ, касающиеся только их.

Все три типа «темной триады» используют два вида психологических защит: гиперкомпенсацию и компенсацию, и ни один из них не использует проекцию и отрицание (примечательно, что проекция является наиболее распространенным психологическим защитным механизмом среди респондентов данной выборки, но, вероятно, не среди лиц с выраженными чертами «темной триады»).

Помимо этого, студенты с выраженными чертами макиавеллизма и психопатии прибегают к вытеснению, замещению и регрессии; рационализацию используют только студенты с выраженными чертами макиавеллизма. Наибольшей вариативностью отличается спектр психологических защит студентов с выраженными чертами макиавеллизма (используют 6 из 8 представленных), а наименьшей — нарциссизма (используют лишь 2 из 8 представленных, компенсацию и гиперкомпенсацию).

Согласно интерпретациям шкал опросника ИЖС, МПЗ компенсации объединены с фантазированием и идентификацией, а гиперкомпенсации — с реактивными образованиями. Все эти МПЗ объединяет то, что в их основе лежит неудовлетворенность/неразвитость какой-либо сферы (жизнедеятельности, психики) либо неприемлемость каких-либо мыслей, чувств, поступков, и их можно рассматривать как одну из форм защиты от комплекса неполноценности. Использование компенсации и гиперкомпенсации свидетельствует о склонности к депрессивной и маниакальной диспозициям и возможности регуляции состояний депрессии и гедонистической радости. Эти диспозиции эффективны для поддержания высокой самооценки и обеспечения участия во всевозможных мероприятиях и проектах, гипертрофированной социальности. Результаты корреляционного анализа показывают, что все три типа «темной триады» используют эти МПЗ, однако различия наверняка имеются, и они требуют уточнения и дальнейших исследований. Например, можно предположить, что разные виды нарциссов будут склонны использовать разные МПЗ из-за склонности к разным диспозициям: уязвимые нарциссы — компенсацию, а грандиозные — гиперкомпенсацию.

Вытеснение (объединено в ИЖС с подавлением и изоляцией) определено как главный способ защиты инфантильного «Я», неспособного сопротивляться соблазну; вытесняются (становятся бессознательными либо осознаются лишь на когнитивном уровне, как при изоляции) свойства, личностные качества и поступки, не делающие личность привлекательной в глазах себя и других. Вытеснение служит для регуляции эмоции страха и свойственно пассивной диспозиции. МПЗ замещения (смещения) проявляется в разрядке подавленных эмоций (враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Замещение служит для регуляции эмоции гнева и свойственно агрессивной диспозиции.

При регрессии личность в ситуации фрустрации заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Сюда же авторы ИЖС относят и МПЗ «реализация в действии», при которой неосознаваемые желания или конфликты прямо выражаются в действиях, препятствующих их осознанию. Такая импульсивность и слабость эмоционально-волевого контроля на общем фоне изменения мотивационно-потребностной сферы в сторону их большей упрощенности и доступности особенно свойственна психопатам. Регрессия служит для регуляции эмоции удивления (с целью получить избыточную стимуляцию из внешней среды) и свойственна психопатической диспозиции.

МПЗ рационализации в ИЖС объединен с интеллектуализацией и сублимацией. Личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций, даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного, или создает логические (псевдоразумные), но благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые она не может признать из-за угрозы потери самоуважения; также используется обесценивание недоступного для нее опыта. Сублимация позволяет гипертрофированно компенсировать вытес-

ненные желания и чувства другими, соответствующими высшим социальным ценностям, исповедуемым личностью. Рационализация позволяет личности с обсессивной диспозицией регулировать тревогу из-за потери контроля.

Наконец, отметим, что корреляции есть и между шкалами ИЖС, наибольшее количество связей образуют МПЗ компенсации и шкала общей напряженности психологических защит (обе положительно коррелируют со всеми остальными МПЗ); МПЗ регрессии тоже образует довольно много связей и положительно коррелирует с МПЗ вытеснения, замещения, проекции, компенсации и гиперкомпенсации. Таким образом, мы можем прогнозировать, что испытуемые данной выборки, используя один из вышеотмеченных МПЗ, с большой долей вероятности будут использовать и другие МПЗ, состоящие с ним во взаимосвязи.

**Выводы и перспективы исследований.** Гипотезы нашего исследования частично подтверждены: среди студентов физико-математического профиля, действительно, больше лиц с выраженными чертами макиавеллизма, нежели нарциссизма или психопатии, что можно отчасти объяснить высокими когнитивными способностями и спецификой деятельности данной выборки. Однако лица с выраженными чертами макиавеллизма данной выборки не ограничиваются лишь некоторыми дефензивными защитами (интеллектуализацией и рационализацией), как было предположено, а используют довольно вариативный спектр протективных и дефензивных психологических защит (вытеснение, замещение, гиперкомпенсацию, регрессию, компенсацию и рационализацию).

Все студенты физико-математического профиля с выраженными чертами «темной триады» используют компенсацию и гиперкомпенсацию и не используют проекцию и отрицание; студенты с выраженными чертами макиавеллизма и психопатии также прибегают к вытеснению, замещению и регрессии, студенты с выраженными чертами макиавеллизма используют еще и рационализацию. Таким образом, все типы «темной триады» исследуемой выборки склонны к депрессивной и маниакальной диспозициям. Кроме того, студенты с выраженными чертами макиавеллизма и психопатии склонны к формированию пассивной, агрессивной и психопатической диспозиций, а лица с чертами макиавеллизма — еще и к обсессивной диспозиции.

Полученные результаты и выводы могут быть использованы преподавателями и специалистами психологической службы университетов в прогнозировании поведения и индивидуальной работе со студентами физико-математического профиля в ситуациях стресса, а также открывают перспективы для научных исследований. В частности, представляется интересным расширение перечня методов и методик диагностики механизмов психологической защиты (поскольку в опроснике ИЖС представлен ограниченный перечень); увеличение размера выборки и добавление к сравнению студентов других профилей. Это позволит получить сравнительные профили «темной триады» в части использования механизмов психологической защиты людьми с разными профессиональными склонностями и ответить на вопрос, можно ли рассматривать профессиональную направленность/деятельность как предиктор определенных черт неклинических типов «темной триады».

#### Список источников

1. Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. и [и др.]. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособие для психологов и врачей. — СПб. : С.-Петербург. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, 2005. — 54 с.
2. Егорова М. С., Ситникова М. А. Темная триада // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7, № 38. — С. 12–37.
3. Егорова М. С., Ситникова М. А., Паршикова О. В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8, № 43. — С. 1–12.
4. Корниенко Д. С., Дериш Ф. В. Психометрические характеристики «Короткого опросника Темной триады» // Вестник Пермского университета. Сер. «Философия. Психология. Социология». — 2019. — Вып. 4. — С. 525–538. — DOI: 10.17072/2078-7898/2019-4-525-538.
5. Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Чумакова М. А., Талмач М. С. Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36, № 2. — С. 99–112.
6. Маралов В. Г., Кудака М. А., Смирнова О. В. Выбор позиций взаимодействия : Темная и Светлая триады как предикторы поведения // Российский психологический журнал. — 2024. — № 21 (2). — С. 222–239. — DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.13>.

7. Ситникова М. А. Вариативность показателей темной триады личностных свойств : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2020. — 230 с.
8. Aghababaei N., Lefdahl-Davis E. M., Błachnio A. Positive and Negative Psychosocial Outcomes of the “Dark” Personality Traits // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — Vol. 13. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.919304.
9. Furnham A., Richards S. C., Paulhus D. L. The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review // *Social and Personality Psychology Compass*. — 2013. — Vol. 7, N 3. — Pp. 199–216. — DOI: <https://doi.org/10.1111/spc3.12018>.
10. Kaufman S. B., Yaden D. B., Hyde E., Tsukayama E. The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature // *Frontiers in Psychology*. — 2019. — Vol. 10. — DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00467.
11. Moshagen M., Hilbig B. E., Zettler I. The dark core of personality // *Psychological Review*. — 2018. — N 125 (5). — Pp. 656–688. — DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000111>.
12. Muris P., Merckelbach H., Otgaar H., Meijer E. The malevolent side of human nature: A meta-analysis and critical review of the literature on the dark triad (narcissism, Machiavellianism, and psychopathy) // *Perspectives on psychological science*. — 2017. — N 12 (2). — Pp. 183–204.
13. Myznikov A, Korotkov A, Zheltyakova M. [et al.]. Dark triad personality traits are associated with decreased grey matter volumes in ‘social brain’ structures // *Frontiers in Psychology*. — 2024. — Vol. 14. — DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1326946.
14. Papageorgiou K. A., Gianniu F., Wilson P. [et al.]. The bright side of dark: exploring the positive effect of narcissism on perceived stress through mental toughness // *Personality and individual differences*. — 2019. — N 139. — Pp. 116–124. DOI:10.1016/j.paid.2018.11.004.
15. Paulhus D. L. The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2002. — Vol. 36, N 6. — Pp. 556–563.
16. Rauthmann J. F. Acquisitive or protective self-presentation of dark personalities? Associations among the Dark Triad and self-monitoring // *Personality and Individual Differences*. — 2011. — Vol. 51, N 4. — Pp. 502–508. — DOI: 10.1016/j.paid.2011.05.008.
17. Richardson E. N., Boag S. Offensive defenses: The mind beneath the mask of the dark triad traits // *Personality and Individual Differences*. — 2016. — Vol. 92. — Pp. 148–152. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.039>.
18. Schade E. C., Voracek M., Tran U. S. The Nexus of the Dark Triad Personality Traits With Cyberbullying, Empathy, and Emotional Intelligence: A Structural-Equation Modeling Approach // *Frontiers in Psychology*. — 2021. — Vol. 12. — DOI: 10.3389/fpsyg.2021.659282.

## References

1. Wasserman L. I., Eryshev O. F., Klubova E. B. [et al.]. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya: posobiye dlya psikhologov i vrachey*. [Psychological diagnostics of the lifestyle index: a manual for psychologists and doctors]. St. Petersburg, St. Petersburg Scientific Research Psychoneurological Institute named after V. M. Bekhterev, 2005, 54 p. (In Russian).
2. Egorova M. S., Sitnikova M. A. Dark Triad // *Psychological research*. 2014, Vol. 7, no. 38, pp. 12–37. (In Russian).
3. Egorova M. S., Sitnikova M. A., Parshkova O. V. Adaptation of the Short Dark Triad Questionnaire. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. [Psychological research]. 2015, vol. 8, iss. 43, pp. 1–12. (In Russian).
4. Kornienko D. S., Derish F. V. Psychometric characteristics of the Short Dark Triad Questionnaire”. *Vestnik Permskogo universiteta. Ser. “Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya”*. [Bulletin of Perm University. Series “Philosophy. Psychology. Sociology”]. 2019, iss. 4, pp. 525–538. DOI: 10.17072/2078-7898/2019-4-525-538. (In Russian).
5. Kornilova T. V., Kornilov S. A., Chumakova M. A., Talmach M. S. Methodology for diagnosing the personality traits of the “Dark Triad”: testing the questionnaire “Dark Dozen”. *Psikhologicheskii zhurnal*. [Psychological Journal]. 2015, vol. 36, iss. 2, pp. 99–112. (In Russian).
6. Maralov V. G., Kudaka M. A., Smirnova O. V. Selection of interaction positions : Dark and Light triads as predictors of behavior. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal*. [Russian Psychological Journal]. 2024, iss. 21 (2), pp. 222–239. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.13>. (In Russian).
7. Sitnikova M. A. *Variativnost pokazateley temnoy triady lichnostnykh svoystv: diss. ... kand. psikhol. nauk*. [Variability of indicators of the dark triad of personality traits: dissertation ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2020, 230 p. (In Russian).
8. Aghababaei N., Lefdahl-Davis E. M., Błachnio A. Positive and Negative Psychosocial Outcomes of the “Dark” Personality Traits. *Frontiers in Psychology*. 2022, vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.919304. (In Russian).
9. Furnham A., Richards S. C., Paulhus D. L. The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review. *Social and Personality Psychology Compass*. 2013, vol. 7, iss. 3, pp. 199–216. DOI: <https://doi.org/10.1111/spc3.12018>.

10. Kaufman S. B., Yaden D. B., Hyde E., Tsukayama E. The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature. *Frontiers in Psychology*. 2019, vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00467.
11. Moshagen M., Hilbig B. E., Zettler I. The dark core of personality. *Psychological Review*. 2018, iss. 125 (5), pp. 656–688. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000111>.
12. Muris P., Merckelbach H., Otgaar H., Meijer E. The malevolent side of human nature: A meta-analysis and critical review of the literature on the dark triad (narcissism, Machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on psychological science*. 2017, iss. 12 (2), pp. 183–204.
13. Myznikov A, Korotkov A, Zheltyakova M. [et al.]. Dark triad personality traits are associated with decreased grey matter volumes in ‘social brain’ structures. *Frontiers in Psychology*. 2024, vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1326946.
14. Papageorgiou K. A., Gianniou F., Wilson P. [et al.]. The bright side of dark: exploring the positive effect of narcissism on perceived stress through mental toughness // Personality and individual differences. — 2019, N 139, pp. 116–124. DOI:10.1016/j.paid.2018.11.004.
15. Paulhus D. L. The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002, vol. 36, iss. 6, pp. 556–563.
16. Rauthmann J. F. Acquisitive or protective self-presentation of dark personalities? Associations among the Dark Triad and self-monitoring. *Personality and Individual Differences*. 2011, vol. 51, iss. 4, pp. 502–508. DOI: 10.1016/j.paid.2011.05.008.
17. Richardson E. N., Boag S. Offensive defenses: The mind beneath the mask of the dark triad traits. *Personality and Individual Differences*. 2016, vol. 92, pp. 148–152. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.039>.
18. Schade E. C., Voracek M., Tran U. S. The Nexus of the Dark Triad Personality Traits With Cyberbullying, Empathy, and Emotional Intelligence: A Structural-Equation Modeling Approach. *Frontiers in Psychology*. 2021, vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.659282.

#### Информация об авторе

**Барканова Ольга Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева.

#### Information about the author

**Barkanova Olga Vladimirovna** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev.

Статья поступила в редакцию 07.02.2025; одобрена после рецензирования 26.03.2025; принята к публикации 31.03.2025.

The article was submitted 07.02.2025; approved after reviewing 26.03.2025; accepted for publication 31.03.2025.

Научная статья

УДК 159.97

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.011

## Зависимость от социальных сетей у взрослых людей с различными типами привязанности

**Сорокоумова Елена Александровна**

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

sea51@mail.ru

**Курносова Марина Григорьевна**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет

имени Н. И. Лобачевского

Нижний Новгород, Россия

marina-griginn@yandex.ru

**Князев Игорь Юрьевич**

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

igor009.igor@yandex.ru

**Аннотация.** В статье кратко рассмотрена и проанализирована проблема зависимости личностей с различными типами привязанности от социальных сетей.

В последние годы социальные сети являются самым распространенным видом онлайн-активности с экспоненциальным ростом числа вовлеченных пользователей. Люди все больше времени проводят в виртуальном мире, что может иметь психологические последствия на уровне отдельно взятой личности. Целью исследования является изучение взаимосвязи зависимости от социальных сетей и привязанности. В качестве гипотезы мы предполагаем, что существует положительная связь между ненадежным типом привязанности и зависимостью от социальных сетей. Методы исследования: теоретический анализ литературы, метод анкетирования, методы описательной статистики, методы математической статистики с помощью U-критерия Манна — Уитни и корреляционного анализ по критерию Ч. Спирмена. Выборку респондентов составили 70 взрослых людей в возрасте от 27 до 40 лет, являющиеся активными пользователями социальных сетей.

Представлены результаты исследования зависимости от социальных сетей с различными типами привязанности у взрослых, доказывающие, что люди, имеющие избегающую привязанность, более подвержены зависимости от социальных сетей, чем люди со здоровой привязанностью. В общей группе респондентов такие показатели привязанности, как тревожность и избегание, имеют прямые корреляционные связи с интернет-зависимостью. При этом «Избегание» ( $r = 0,410$ ) имеет более сильную связь с интернет-зависимостью, чем «Тревожность» ( $r = 0,325$ ).

Полученные выводы могут быть полезны для специалистов, которые занимаются изучением зависимости от социальных сетей, а также для разработки программ, направленных на повышение осведомленности о рисках зависимости от социальных сетей и способах ее предотвращения или коррекции.

**Ключевые слова:** социальные сети, интернет-зависимость, факторы зависимости, частота использования социальных сетей, пользователи, привязанность, избегающая привязанность, тревожная привязанность, здоровая привязанность, нарушения привязанности, тревожность, самооценка, уход от реальности.

**Для цитирования:** Сорокоумова Е. А., Курносова М. Г., Князев И. Ю. Зависимость от социальных сетей у взрослых людей с различными типами привязанности // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 114–124. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.011.

Original article

## Dependence on social networks in adults with various attachment types

**Elena Aleksandrovna Sorokoumova**

Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
cea51@mail.ru

**Marina Grigoryevna Kurnosova**

Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod  
Nizhny Novgorod, Russia  
marina-griginn@yandex.ru

**Igor Yurievich Knyazev**

Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
igor009.igor@yandex.ru

**Abstract.** The article addresses problems of dependence on social networks in persons with various types of attachment.

In recent years, social media have provided the most widely spread online activity with an exponential increase in the number of users involved. People are spending more and more time in the virtual world, which may have psychological consequences for an individual. The purpose of the study is to examine the relationship between social media addictions and attachment. As a hypothesis, we propose that there is a direct relationship between insecure attachment types and social media addiction. The research methods were: theoretical analysis of literature, method of questionnaire survey, methods of descriptive statistics, methods of mathematical statistics using Mann-Whitney U-criterion and Spearman correlation analysis. The group of respondents consisted of 70 adults aged 27 to 40 years old who are active users of social networks.

We present the results of the study of social media addiction with different types of attachment in adults. The research has proved that people with avoidant attachment are more prone to social media addiction than people with healthy attachment. In the total group of respondents, attachment indicators such as anxiety and avoidance have direct correlations with Internet addiction. In this case, "Avoidance" ( $r = 0.410$ ) has a stronger relationship with Internet addiction than "Anxiety" ( $r = 0.325$ ).

The findings may be useful for professionals who study social media addiction and for developing programs to raise awareness of the risks of social media addiction and how to prevent or correct it.

**Keywords:** social networks, Internet addiction, addiction factors, frequency of social network use, users, attachment, avoidant attachment, anxious attachment, healthy attachment, attachment disorders, anxiety, self-esteem, escape from reality.

**For citation:** Sorokoumova E. A., Kurnosova M. G., Knyazev I. Yu. Dependence on social networks in adults with various attachment types // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 114–124. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.011.

**Введение.** В настоящее время развитие и популяризация интернета и социальных сетей происходит высокими темпами, при этом наука не успевает изучить и объяснить все нюансы, связанные с пребыванием в онлайн-среде. При этом до сих пор нет признания большинства расстройств онлайн-потребления, включая зависимость от социальных сетей, как самостоятельного диагноза, а также имеется нехватка инструментариев для изучения данного явления, особенно в России.

По данным Statista, на 2023 год 5,3 млрд человек в мире пользуются интернетом, и среди них 4,95 млрд являются пользователями социальных сетей (93 %). Это 61 % от всего мирового населения, причем цифры увеличиваются из года в год (Statista. Digital population worldwide — Statistics & Facts). В России очень высокий уровень вовлеченности населения в цифровое пространство, и это отражает как глобальные тенденции, так и особенности российского общества, где технологическое развитие идет параллельно с социальными и политическими изменениями.

По исследованию, проведенному Аналитическим центром НАФИ, средний россиянин тратит в глобальной сети около шести часов каждый день. Однако есть категории лиц, включая руководителей и молодежь, для которых времяпрепровождение в интернете может достигать до восьми часов в день (Дусматова, 2022). Помимо тренда на увеличение количества пользователей социальных сетей из года в год, наблюдается и увеличение времени, проведенного в социальных сетях в день. При этом очевидно, что подверженность зависимости от социальных сетей обусловлена индивидуальными психологическими особенностями личности.

Зависимость от социальных сетей подразумевает не просто какое-то определенное количество часов, проведенное онлайн, но прежде всего бесцельное времяпрепровождение и их проверку, потерю контроля над временем онлайн, вред различным аспектам реальной жизни (социальным, физическим, психическим) и дискомфорт при ограничении или прекращении пользования ими. При этом главная мотивация использования социальных сетей — это уход от реальности.

Среди самых известных факторов зависимости от социальных сетей можно выделить депрессию, тревожность, одиночество, а также связь между стрессом, низкой самооценкой и проблемным использованием социальными сетями (Al Mamun, Griffiths, 2019 ; Andreassen, Pallesen, Griffiths, 2017 ; Betul Keles, Niall McCrae, Annmarie Grealish, 2020 ; Haand, Shuwang, 2020 ; Dailey, Howard, Roming, Ceballos, Grimes, 2020). Проблемы с эмоциональной регуляцией, самооценкой и построением межличностных связей имеют в своей основе нарушения привязанности. В связи с этим можно предположить, что люди с проявлениями нарушений привязанности, особенно те из них, кто имеет избегающую привязанность, более подвержены зависимости от социальных сетей, чем люди со здоровой привязанностью.

**Цель исследования** — изучить связь зависимости от социальных сетей и привязанности.

**Гипотеза исследования:** существует положительная связь между ненадежным (тревожным и избегающим) типом привязанности и зависимостью от социальных сетей.

**Методы и методики исследования:** теоретический анализ литературы; метод анкетирования; методы описательной статистики; методы математической статистики с помощью U-критерия Манна — Уитни и корреляционного анализ по критерию Ч. Спирмена. Методики исследования: «Опросник взрослой привязанности» (AAI) С. George, N. Kaplan, M. Mein в адаптации Ю. М. Ващурина; «Тест на интернет-зависимость» (IAT) Кимберли Янг в адаптации В. А. Лоскутова (Бурова).

В современном мире социальные сети стали неотъемлемой частью повседневной жизни большинства людей, и их аудитория увеличивается с каждым годом. Это, в первую очередь, обусловлено распространением интернет-технологий. Все больше людей получают доступ к сети: если в 1995 году менее 1 % мирового населения имело доступ к интернету, то в 2023 уже 65,7 %, при том что и само население планеты значительно увеличилось. Важность интернета была признана на уровне международного права: в 2012 году в Резолюции ООН по правам человека доступ в интернет был признан неотъемлемым правом человека, а сам интернет был обозначен как ключевой фактор прогресса, в связи с чем ООН призывала страны к упрощению доступа их граждан к этому ресурсу (Максимов, Шакирова, 2020). Другими факторами роста популярности социальных сетей стали их доступность (бесплатны, работают на большинстве современных устройств) и разнообразие возможностей, которые они предоставляют своим пользователям.

Что касается частоты использования социальных сетей, то она в России из года в год увеличивается. Если, например, в 2018 году лишь 36 % опрошенных ответили, что проверяют социальные сети ежедневно, а в 2020 году — 51 %, то в апреле 2022 года так ответили уже 60 % опрошенных (Левада-центр ... , 2020).

Сегодня интернет-зависимость превратилась в общепризнанный риск для здоровья. Установлено, что интернет-зависимость развивается у 25 % пользователей уже в первое полугодие пользования интернетом и у 58 % — в течение второго (Старшенбаум, 2022).

В настоящее время интернет-зависимость считается очень обширным термином, охватывающим широкий спектр действий в Интернете, обычно включая онлайн-игры, онлайн-отношения, киберсекс, сбор информации или проведение времени в социальных сетях. Зависимость от социальных сетей — один из подразделов интернет-зависимости и очень родственное ей явление, что обусловлено природой социальных сетей, которые не могут функционировать без интернет-соединения.

Главный признак патологического использования интернета заключается в том, что оно мешает всей остальной жизни зависимого человека, заменяя ее. Для любой зависимости характерно навязчивое стремление продолжать действие, несмотря на причиняемый им вред (Мустафьева, 2022). В результате

бесконтрольного использования социальных сетей возникают проблемы с самооценкой, построением межличностных отношений, которые имеют в своей основе нарушения привязанности.

Лонгитюдные исследования показывают, что приобретенный ребенком долгосрочный опыт надежной привязанности хотя бы с одним человеком становится важным фактором, который в дальнейшем может защитить его от развития психопатологии, даже если в течение жизни будет накоплен травматический опыт (Бриш, 2012).

Исходя из теоретических аспектов исследования, можно предположить, что люди с ненадежной привязанностью будут более подвержены зависимости от социальных сетей.

Во-первых, это происходит из-за неэффективной эмоциональной саморегуляции. Они более восприимчивы к стрессу (особенно при тревожной привязанности) и хуже с ним справляются (Thompson, Wrath, Grinder, Adams, 2018). Из-за своего неумения преодолевать аффекты и контролировать импульсы такие люди будут искать внешние способы защиты от них, и защитой может стать зависимость. Социальные сети могут быть особенно привлекательны в этом плане ввиду своей доступности, а также того, что с их помощью очень просто уйти от реальности, забыв о своих проблемах.

Во-вторых, проблемы с межличностной коммуникацией также могут привести к зависимости от социальных сетей. Опираясь на модели, усвоенные через ненадежную привязанность, человек попросту не может выстраивать безопасные и близкие отношения. Его отношения могут быть ненадежными, с драмой, недоверием и боязнью быть покинутым, либо поверхностными. Человек может в принципе воздерживаться от любых отношений, что особенно характерно для избегающей привязанности. Исследования подтверждают, что паттерны небезопасной привязанности проявляются во всех отношениях людей, включая рабочие, негативно влияя на них (Greškovičová, Tankošová, Hrubá, 2022). Социальные сети позволяют, с одной стороны, найти «своих» людей и компенсировать нехватку реальных отношений виртуальными, а с другой — отдалиться от реального взаимодействия как нежелательного и потенциально опасного, заменив его виртуальным. Таким образом, человек имеет больше контроля при социальном взаимодействии, испытывая при этом меньше стресса и страха отвержения (Benoit, DiTommaso, 2020). Однако виртуальное общение не может полностью заменить человеку реальное, которое дает более богатый опыт взаимодействия (Ершова, 2018). Преобладание виртуального общения над реальным не способствует развитию социальных навыков и эмпатии и даже, наоборот, ухудшает их. Как следствие, индивиды с небезопасной привязанностью не ожидают, что получают необходимую им социальную поддержку, когда таковая им понадобится, что еще больше усугубляет их реакцию на стресс.

В-третьих, зависимость может возникнуть из-за негативного образа себя, особенно характерного для людей с тревожной привязанностью. Таким людям необходимы внешние поощрения, которые будут укреплять их самооценку хотя бы на время. И социальные сети с «лайками», реакциями одобрения и комментариями — идеальное пространство для получения быстрого поощрения от других людей (Andreassen, Pallesen, Griffiths, 2017). Исследование американских ученых о реакциях мозга человека на «лайки» под его фотографиями показало, что при виде большого количества таких отметок активируются те же зоны мозга, что и при употреблении шоколада или при выигрыше денег (Sherman, Payton, Hernandez [et al.], 2016). При этом чем больше положительных откликов человек получает в ходе своей активности, тем выше шанс увеличения им этой активности и последующего развития зависимости (Marengo, Poletti, Settanni, 2020).

Таким образом, социальные сети могут помочь повысить самооценку и уменьшить тревожность. В то же время это приводит к перемещению самооценки человека в виртуальную реальность и делает его зависимым от ее использования (Зотова, Розанов, 2020). Важно подчеркнуть, что чем более выражена сетевая идентичность, тем менее она коррелирует с реальным образом человека: она может обрести характеристики, которых у человека на самом деле нет, причем чаще всего это привлекательные характеристики, которые он не может достичь в реальной жизни (Митрофанова, 2017).

Социальные сети и интернет в целом действительно революционные изобретения, которые обогатили жизнь людей и сделали многие ее аспекты, в том числе социальные, гораздо проще. Проблема начинается при чрезмерном использовании задуманного как блага, что превращает его во вред. Этому особенно подвержены люди с небезопасной привязанностью, которая делает их более уязвимыми для зависимости от социальных сетей. Можно предположить, что именно она является корнем ряда факторов, которые традиционно связывают с онлайн-зависимостями: депрессии,

тревожность, низкая самооценка, одиночество, проблемы с волевой регуляцией. И благодаря социальным сетям у людей с расстройствами привязанности появилось одна сфера, в которой они могут закрыть сразу все недостатки, связанные с ними. Только это будет иллюзия: просто уход от реальности и решения настоящих проблем, даже если со стороны это выглядит как приемлемое решение. Для людей с нарушениями привязанности и зависимостью от социальных сетей последние становятся объектом привязанности, суррогатом реального человека, с которым могли бы быть тесные отношения привязанности. Так, в отличие от родителей когда-то, у детей социальные сети доступны в любое время, когда возникает потребность, и воспринимаются как что-то комфортное, безопасное, поддающееся контролю.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В исследовании приняли участие 70 человек в возрасте от 27 до 40 лет, которые используют социальные сети для личных целей. Данный возрастной период характеризуется ростом энергии, силы, выносливости и продуктивности человека, а также насыщенностью ключевыми жизненными событиями: построение карьеры, вступление в брак, рождение детей. Другой важной характеристикой группы является тот факт, что эти люди провели детские годы в среде без социальных сетей, а большинство из них (более 80 %) получили доступ к социальным сетям лишь в подростковом возрасте. Практически все респонденты приобретали первичные навыки личного общения в среде без интернета, то есть у них не было альтернатив для общения, что мотивировало их развивать свои социальные навыки в реальном мире, в отличие от современной молодежи.

Совокупность возрастных особенностей исследуемой группы имеет значение, потому что они могут быть своеобразным защитным фактором от онлайн-зависимости, которого нет у более молодых групп.

Общая выборка респондентов с помощью кластерного анализа была разделена на две группы по степени выраженности зависимости от социальных сетей.

В первую группу вошел 31 человек без зависимости от социальных сетей (данная группа набрала низкие показатели, до 30 баллов, по шкале IAT). На основе проведенного анализа можно утверждать, что в группе с низкими показателями склонности к интернет-зависимости менее выражены симптомы зависимости от социальных сетей. Человек может контролировать количество времени, проводимое в социальных сетях, не имеет навязчивого желания просматривать обновления ленты постоянно, не использует социальные сети, чтобы поднять себе настроение. Данные анкеты свидетельствуют о том, что люди из этой группы проводят в среднем 2,5 ч в день в социальных сетях.

Во вторую группу вошли 39 человек. Данная группа набрала высокие показатели по шкале IAT (максимальный результат в выборке составил 75 баллов из 100), следовательно респонденты склонны к зависимости от социальных сетей. Анкеты свидетельствуют, что в среднем представители данной группы проводят 4,5 ч в день в социальных сетях (максимальный показатель в группе — 15 ч). Также они чаще первой группы проверяют социальные сети (во время беседы, рабочего процесса и т. д.). Абсолютно все респонденты, набравшие высокий балл по шкале IAT, проверяют социальные сети постоянно, причем 13 % из них отметили, что проверяют их каждые несколько минут (в первой группе никто не выбрал этот вариант ответа, зато были те, кто ответил, что проверяют социальные сети реже, чем каждый день, тоже 13 %).

Результаты зависимости от социальных сетей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Достоверные различия респондентов с разным уровнем выраженности зависимости от социальных сетей

Показатели	Первая группа (N = 31)	Вторая группа (N = 39)	t-value	p-уровень
Степень выраженности зависимости от социальных сетей	25,77	44	9,06	0,0001

Выраженность зависимости от социальных сетей в первой и второй группе представлена в таблице 2.

Таблица 2

Выраженность зависимости от социальных сетей  
на взрослой выборке респондентов

Выборка	N (количество)	Первая группа		Вторая группа	
		количество	%	количество	%
Общая выборка	70	31	44	39	56

На основе полученных результатов можно судить о развитии симптомов зависимости от социальных сетей во второй группе. Человек в виртуальной реальности «проживает» свою жизнь, постепенно закрывая с помощью аккаунтов на различных страницах свои потребности в уважении, признании, безопасности и др. У человека могут меняться паттерны поведения, возникать ломка («синдром отмены») и другие психические патологии. В эмоциональном плане возникает желание постоянно проверять свои аккаунты; снижается концентрация внимания к рабочим и бытовым вопросам. Появляется раздражительность, если человек не может зайти в социальные сети; происходит наращивание «дозы», при которой время, проведенное в интернете, с каждым разом увеличивается. На физиологическом уровне появляется ухудшение самочувствия, повышенная возбудимость, возникает чувство дискомфорта вне онлайн-активности.

**Результаты исследования привязанности.** Рассмотрим уровень тревожной и избегающей привязанности в первой и второй группах по опроснику взрослой привязанности.

В таблице 3 представлены результаты сравнения степени выраженности тревожности и избегания в привязанности у респондентов первой и второй групп, полученные по опроснику взрослой привязанности.

По результатам исследования показатели тревожной и избегающей привязанности в первой группе ниже, чем во второй, со статистической достоверностью при  $p = 0,0045$  и  $p = 0,000035$  соответственно. Следовательно, у респондентов с зависимостью от социальных сетей в структуре привязанности преобладает ненадежный тип.

Люди с тревожным типом привязанности испытывают острую потребность в других людях, излишне нуждаются во внимании и эмоциональной близости с человеком. Они могут быть чрезмерно зависимыми от своих партнеров, искать постоянного подтверждения своей значимости. Им свойственна неуверенность в себе, зависимость от мнения окружающих, потребность контроля поведения близких.

Люди с избегающим типом привязанности, наоборот, боятся сближения, редко проявляют эмоции и стараются во всем полагаться на себя; они практически не допускает даже мысли о максимальной степени близости, полноценных, партнерских отношениях. Избегающие люди устанавливают дистанцию между собой и партнером; плохо понимают чувства окружающих людей и игнорируют свои переживания; склонны отказываться от помощи и поддержки других, даже если это им действительно нужно.

Несмотря на различия в поведении, главный подсознательный страх и у людей с тревожным типом привязанности, и у людей с избегающим — быть брошенными.

Таблица 3

Сравнение групп по степени выраженности показателей привязанности

Параметры оценки	Первая группа (количество случаев, N = 31)	Вторая группа (количество случаев, N = 39)	Уровень значимости (критерий U Манна — Уитни)
Тревожность	25,354±8,150	31,846±9,457	<b>0,0045</b>
Избегание	27,064±4,795	34,102±4,795	<b>0,000035</b>

Общие результаты по выборке следующие:

– полностью «здоровые» показатели привязанности (то есть низкие результаты одновременно и по шкале тревожности, и по шкале избегания, что свидетельствует о наличии безопасной привязанности у человека) выявлены лишь у 9 человек из всей выборки (13 %). Результаты остальных по тесту ААI говорят хотя бы о небольших нарушениях в этой области, и это большая

часть выборки, что идет вразрез с большинством среднестатистических известных данных по привязанности, в которых утверждается, что, как правило, большинство людей имеют надежную привязанность;

– высокие показатели по шкалам тревожности и избегания выявлены у 12 человек в выборке (17 %); все из них также имели признаки зависимости по шкале IAT, то есть принадлежат ко второй группе;

– избегание более распространено среди представителей выборки, чем тревожность; 58 человек (73 %) в выборке показали признаки избегающей привязанности, выраженные в большей или меньшей степени, и 34 человека (49 %) — признаки амбивалентной тревожной привязанности.

В первой группе исследуемых, людей без зависимости от социальных сетей, показатели по шкале тревожности находятся на низком уровне, а по шкале избегания — на среднем уровне, что говорит о наличии у респондентов без зависимости от социальных сетей относительно безопасного типа привязанности.

У респондентов второй группы, людей с зависимостью от социальных сетей, уровень тревожной и избегающей привязанности находится на уровне выше среднего, что свидетельствует о преобладании у респондентов второй группы ненадежного типа привязанности. Данный тип подразумевает неумение строить близкие отношения с другими людьми, а также проблемы с регулированием и выражением эмоций.

Большое количество респондентов с признаками избегания в выборке отразилось на результатах в первой группе, показав более высокие результаты, чем ожидалось, однако более низкие, чем у группы зависимых, что также ожидалось.

С целью продемонстрировать специфику связи интернет-зависимости и компонентов привязанности, было проведено корреляционное исследование по результатам опросника «Тест на интернет-зависимость» Кимберли Янг (Бурова, 2006) и опросника взрослой привязанности (результаты представлены в таблице 4).

Таблица 4

Показатели компонентов привязанности и интернет-зависимости в общей выборке

Показатели	Интернет-зависимость (значение коэффициента ранговой корреляции $r$ Спирмена)	Уровень значимости (коэффициент ранговой корреляции $r$ Спирмена)
Тревожность	0,325	0,05
Избегание	0,410	0,05

В общей группе респондентов такие показатели привязанности, как тревожность и избегание, имеют прямые корреляционные связи с интернет-зависимостью.

Полученные данные свидетельствуют о том, что взрослые люди, не склонные к зависимости от социальных сетей, имеют низкие показатели тревожной и избегающей привязанности, по сравнению с зависимыми от социальных сетей людьми. Иными словами, люди с ненадежным типом привязанности более склонны к зависимости от социальных сетей.

Люди с тревожным типом привязанности нуждаются в постоянном подтверждении своей нужности в социальных сетях и получении похвалы. Они часто ищут подтверждение в онлайн-сообществах, где могут получить «лайки», комментарии и поддержку от других пользователей; стремятся быть постоянно в центре внимания и получать доказательства своего социального статуса.

Вместе с тем люди с избегающей привязанностью могут быть более склонными к изоляции и избеганию близких отношений. Они предпочитают проводить больше времени в виртуальной реальности, где им не нужно сталкиваться с социальными ожиданиями и конфликтами. Они предпочитают избегать близких отношений и вместо этого пребывать в виртуальном мире, где могут контролировать свое взаимодействие с другими людьми.

В ходе исследования выявлен ряд прямых и обратных связей между показателем интернет-зависимости и психологическими особенностями общей выборки, в том числе положительная связь между ненадежной (тревожной и избегающей) привязанностью и уровнем зависимости от социальных сетей, что свидетельствует о преобладании у респондентов второй группы ненадежного типа привязанности. При этом следует отметить, что избегание ( $r = 0,410$ ) имеет более сильную связь с интернет-зависимостью, чем тревожность ( $r = 0,325$ ).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что в выборке преобладает избегающая привязанность, но значительное количество участников проявляют и признаки тревожной привязанности. Это открывает новые возможности для дальнейших исследований и позволяет лучше понять предпосылки зависимости от социальных сетей.

**Выводы и перспективы исследований.** Во всем мире, включая Россию, наблюдаются тренды на увеличение количества пользователей социальных сетей, а также времени, проведенного в них. Это связано с развитием интернет-технологий и их доступностью для все большего количества людей, а также с особенностями социальных сетей, делающих их привлекательными для людей: открытость, легкость в обращении, возможность моментальной коммуникации с людьми по всему миру, обилие контента, который создают сами пользователи, многофункциональность сетей, которая позволяет закрыть разные запросы пользователей в одном месте.

Зависимость от социальных сетей подразумевает не просто какое-то определенное количество часов, проведенное онлайн, но прежде всего бесцельное времяпрепровождение и проверку, потерю контроля над временем в онлайн, вред различным аспектам реальной жизни (социальным, физическим, психическим) и дискомфорт при ограничении или прекращении пользования ими. При этом основная мотивация использования социальных сетей — уход от реальности.

Внутренние рабочие модели привязанности, сформированные в детстве, как правило, остаются неизменными на протяжении жизни человека. Это означает, что паттерны небезопасной привязанности, сформированные в детстве, оказывают влияние на человека всю жизнь. Это подразумевает негативное восприятие себя и других, недоверие к миру, неумение выстраивать близкие доверительные отношения с другими людьми, а также плохие навыки эмоциональной саморегуляции. Это становится благоприятной почвой для проблемного пользования социальными сетями, которые крайне привлекательны для болевых точек, связанных с ненадежной привязанностью. Например, в социальных сетях можно отдалиться от реального взаимодействия с людьми (избегание), получить позитивные отклики, повышающие самооценку (амбивалентность) или просто забыть о неразрешенных в реальности проблемах вместо их решения.

Чрезмерное пребывание в социальных сетях не только не решает проблемы людей с ненадежной привязанностью, но и усугубляет их (не развиваются социальные навыки и эмпатия, может усугубиться чувство изоляции и депрессивность).

Проведенное на выборке людей в возрасте от 21 до 40 лет исследование позволило установить значимые корреляционные связи между типом привязанности и зависимостью от социальных сетей.

В современном мире смартфоны позволяют моментально погружаться в социальные сети в любом месте и в любое время. Однако слишком большая увлеченность социальными сетями может вызвать утрату контроля над временем, проведенным онлайн, и негативно отразиться на реальной жизни. Частое использование социальных сетей может привести к отчуждению от реальности, формируя внутренние модели привязанности, которые могут негативно сказаться на человеке, включая недоверие к окружающему миру и затруднения в установлении близких отношений.

Результаты исследования могут являться основой для дальнейшего изучения особенностей людей с зависимостью от социальных сетей, а также для изучения особенностей взрослой привязанности. Например, исследование на более крупных и равномерных по полу выборках, исследования людей, использующих социальные сети и для личных целей, и для заработка — есть ли различия между этими группами пользователей, а также, например, изучение влияния иммиграции на зависимость от социальных сетей. Наличие в выборке большинства респондентов с ненадежным типом привязанности тоже представляет интерес для лучшего понимания распространенности нарушений привязанности в российском обществе и их последствий.

Признание и решение проблемы зависимости от социальных сетей требуют глобального подхода, включая популяризацию мер цифровой гигиены, доступность терапии для людей с расстройствами цифрового потребления, а также развитие программ по формированию здоровой привязанности для всех возрастов.

Учитывая текущие тенденции и риски, перед нашей страной стоит задача балансирования между цифровым развитием и сохранением психологического здоровья нации, что требует комплексного подхода, включающего в себя образовательные инициативы, поддержку социального благополучия и развитие национальной информационной политики.

Список источников

1. Авдеева Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. — 2017. — Т. 6, № 2. — С. 7–14.
2. Байжанова А. С. Интернет-зависимость как феномен цифрового общества // Цифровая трансформация в высшем и профессиональном образовании : материалы 16-й Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Р. С. Сафина, И. Э. Вильданова. — Казань : Казан. гос. архитект.-строит. ун-т, 2022. — С. 417–420.
3. Бриш К. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике. — М. : Когито-Центр, 2012. — 316 с.
4. Бурова (Лоскутова) В. А. Результаты исследования интернет-зависимости среди пользователей Рунета // Тез. докл. 60–61-й итог. науч. конф. студентов и молодых ученых. — Новосибирск, 2000.
5. Дусматова М. Т. Проблема интернет-зависимости у современной молодежи // XII Рязанские социологические чтения. Динамика социокультурной среды : материалы нац. науч.-практ. конф. — Рязань : Изд-во Ипполитова, 2022. — С. 296–301.
6. Ершова Р. В. Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф. — Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2018. — 452 с.
7. Зотова Д. В., Розанов В. А. Патологическое использование и зависимость от социальных сетей — анализ с позиций феноменологии аддиктивного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. «Психология». — 2020. — Т. 10, № 2. — С. 158–183.
8. Курилина Е. А. Основные положения теории привязанности и их демонстрация посредством исследования // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Д. Я. Грибановой. — Псков : Псков. гос. ун-т, 2019. — С. 195–199.
9. Левада-Центр. Интернет, социальные сети и блокировки. — 2020. — URL : <https://www.levada.ru/2022/05/20/internet-sotsialnye-seti-i-blokirovki/> (дата обращения: 22.12.2024).
10. Максимов В. А., Шакирова З. Р. Право на интернет как базовое право человека // Конституционализм и правоохранительная деятельность : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / сост. С. Ю. Андрейцо. — СПб. : С.-Петерб. ун-т Мин-ва внутр. дел РФ, 2020. — С. 113–116.
11. Митрофанова А. В. Сравнение реальной и сетевой идентичности пользователей социальных сетей (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Психология — наука будущего : материалы VII Междунар. конф. молодых ученых «Психология — наука будущего» / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2017. — С. 551–555.
12. Мустафьева Г. Н. Социальные аспекты интернет-зависимости // Национальный психологический журнал. — 2022. — № 2. — С. 95–99.
13. Старшенбаум Г. В. Аддиктология. — СПб. : Питер, 2022. — 320 с.
14. Al Mamun M. A., Griffiths M. D. The association between Facebook addiction and depression: a pilot survey study among Bangladeshi students // Psychiatry Research. — 2019. — Vol. 271. — Pp. 628–633.
15. Andreassen C. S., Pallesen S., Griffiths M. D. The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey // Addictive Behaviors. — 2017. — Vol. 64. — Pp. 287–293.
16. Benoit A., DiTommaso E. Attachment, loneliness, and perceived social support // Personality and Individual Differences. — 2020. — Vol. 167.
17. Betul Keles, Niall McCrae, Annmarie Grealish. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents, International Journal of Adolescence and Youth. — 2020. — Vol. 25, N 1. — Pp. 79–93.
18. Greškovičová K., Tankošová N., Hrubá L. Adult attachment and attachment in the workplace: analysis of relationships and predictions // Psychologie práce a organizace 2021 : Inovace — výzkum a aplikace Mezinár. conf. — Olomouc, 2022. — Pp. 155–164.
19. Dailey S. L., Howard K., Roming S. M. P. [et al.]. A biopsychosocial approach to understanding social media addiction // Human Behavior and Emerging Technologies. — 2020. — Vol 2 (7). — Pp. 158–167.
20. Haand R., Shuwang Z. The relationship between social media addiction and depression: a quantitative study among university students in Khost, Afghanistan // International Journal of Adolescence and Youth. — 2020. — Vol. 25, N 1. — Pp. 780–786.
21. Marengo D., Poletti I., Settanni M. The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: testing the mediating role of online activity using objective data // Addictive Behaviors. — 2020. — Vol. 102. — Pp. 1–5.
22. Sherman L. E., Payton A. A., Hernandez L. M. [et al.]. The Power of the Like in Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media // Psychological Science. — 2016. — N 27 (7). — Pp. 1027–1035.

23. Statista. Digital population worldwide — Statistics & Facts. — URL : <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/> (accessed: 27.11.2024).

24. Thompson G., Wrath A., Trinder K., Adams G. C. The roles of attachment and resilience in perceived stress in medical students // *Canadian Medical Education Journal*. — 2018. — N 9 (4). — Pp. 69–77.

### References

1. Avdeeva N. N. Attachment theory: current research and prospects. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. [Modern Foreign Psychology]. 2017, vol. 6, iss. 2, pp. 7–14. (In Russian).

2. Bayzhanova A. S. Internet addiction as a phenomenon of digital society. *Tsifrovaya transformatsiya v vysshem i professionalnom obrazovanii: materialy 16-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Pod obshch. red. R. S. Safina, I. E. Vil'danova*. [Digital transformation in higher and professional education: proceedings of the 16th International research and practical conference. Ed. by R. S. Safin, I. E. Vildanov. Kazan, Kazan State University of Architecture and Civil Engineering, 2022, pp. 417–420. (In Russian).

3. Brisch K. *Terapiya narusheniy privyazannosti. Ot teorii k praktike*. [Treatment of attachment disorders. From theory to practice]. Moscow, Cogito-Center, 2012, 316 p. (In Russian).

4. Burova (Loskutova) V. A. Rezul'taty issledovaniya internet-zavisimosti sredi pol'zovatelej Runeta. *Tez. dokl. 60–61-j itog. nauch. konf. studentov i molodyh uchenyh*. Novosibirsk, 2000.

5. Dusmatova M. T. The problem of internet addiction in modern youths. *XII Ryazanskiye sotsiologicheskiye chteniya. Dinamika sotsiokulturnoy sredy: materialy nats. nauch.-prakt. konf.* [XII Ryazan sociological readings. dynamics of the sociocultural environment: proceedings of the national research and practical conference]. Ryazan, Ippolitov Publ., 2022, pp. 296–301. (In Russian).

6. Yershova R. V. Digital society as a cultural and historical context of human development. *Sb. nauch. st. i materialov Mezhdunar. konf.* [Collection of research articles and proceedings of the International conference]. Kolomna, State Social and Humanitarian University, 2018, 452 p. (In Russian).

7. Zotova D. V., Rozanov V. A. Pathological use of and addiction to social networks — analysis from the standpoint of the phenomenology of addictive behavior. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. "Psikhologiya"*. [Bulletin of St. Petersburg University. Series "Psychology"]. 2020, vol. 10, iss. 2, pp. 158–183. (In Russian).

8. Kurilina E. A. Basic provisions of attachment theory and their demonstration in research. *Aktualnyye problemy razvitiya lichnosti v sovremennom obshchestve: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Pod red. D. Ya. Gribanovoy*. Issues of personality development in modern society: proceedings of International research and practical conference. Ed. by D. Ya. Gribanova]. Pskov, Pskov State University Publ., 2019, pp. 195–199. (In Russian).

9. *Levada Center*. Internet, social networks and Internet blocking. 2020. Available at: <https://www.levada.ru/2022/05/20/internet-sotsialnye-seti-i-blokirovki/> (accessed: 22.12.2024). (In Russian).

10. Maksimov V. A., Shakirova Z. R. Access to the Internet as a basic human right. *Konstitutsionalizm i pravookhranitel'naya deyatelnost: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Sost. S. Yu. Andreytso*. [Constitutionalism and law enforcement activity: materials of the All-Russian scientific-practical conference. Compiled by S. Yu. Andreytso]. St. Petersburg, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2020, pp. 113–116. (In Russian).

11. Mitrofanov A. V. Comparison of real and online identities of social network users (based on the social network "Vkontakte"). *Psikhologiya — nauka budushchego: materialy VII Mezhdunar. konf. molodykh uchenykh "Psikhologiya — nauka budushchego"*. Pod red. A. L. Zhuravleva, Ye. A. Sergiyenko. [Psychology — the science of the future: materials of the VII International conference of young scientists "Psychology as the science of the future". Ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 2017, pp. 551–555. (In Russian).

12. Mustafyeva G. N. Social aspects of Internet addiction. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal*. [National psychological journal]. 2022, iss. 2, pp. 95–99. (In Russian).

13. Starshenbaum G. V. *Addiktologiya*. [Addictology]. St. Petersburg, Piter, 2022, 320 p. (In Russian).

14. Al Mamun M. A., Griffiths M. D. The association between Facebook addiction and depression: a pilot survey study among Bangladeshi students. *Psychiatry Research*. 2019, vol. 271, pp. 628–633.

15. Andreassen C. S., Pallesen S., Griffiths M. D. The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*. 2017, vol. 64, pp. 287–293.

16. Benoit A., DiTommaso E. Attachment, loneliness, and perceived social support. *Personality and Individual Differences*. 2020, vol. 167, 2020.

17. Betul Keles, Niall McCrae, Annmarie Grealish. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020, vol. 25, iss. 1, pp. 79–93.

18. Greškovičová K., Tankošová N., Hrubá L. Adult attachment and attachment in the workplace: analysis of relationships and predictions. *Psychologie práce a organizace 2021: Inovace – výzkum a aplikace Mezinár. conf.* Olomouc, 2022, pp. 155–164.

19. Dailey S. L., Howard K., Roming S. M. P. [et al.]. A biopsychosocial approach to understanding social media addiction. *Human Behavior & Emerging Technologies*. 2020, iss. 2 (7), pp. 158–167.
20. Haand R., Shuwang Z. The relationship between social media addiction and depression: a quantitative study among university students in Khost, Afghanistan. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020, vol. 25, iss. 1, pp. 780–786.
21. Marengo D., Poletti I., Settanni M. The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: testing the mediating role of online activity using objective data. *Addictive Behaviors*. 2020, vol. 102, pp. 1–5.
22. Sherman L. E., Payton A. A., Hernandez L. M. et al. The Power of the Like in Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media. *Psychological Science*. 2016, iss. 27 (7), pp. 1027–1035.
23. Digital population worldwide — Statistics & Facts. *Statista*. Available at: <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/> (accessed: 27.11.2024).
24. Thompson G., Wrath A., Trinder K., Adams G. C. The roles of attachment and resilience in perceived stress in medical students. *Canadian Medical Education Journal*. 2018, iss. 9 (4), pp. 69–77.

#### *Информация об авторах*

**Сорокоумова Елена Александровна** — заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Московского педагогического государственного университета.

**Курносова Марина Григорьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента и государственного управления Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского.

**Князев Игорь Юрьевич** — аспирант Московского педагогического государственного университета.

#### *Information about the authors*

**Sorokoumova Elena Aleksandrovna** — Honored Worker of Russian Higher School, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of labor psychology and psychological counseling at Moscow Pedagogical State University.

**Kurnosova Marina Grigoryevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of management and public administration of Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod.

**Knyazev Igor Yurievich** — postgraduate student of Moscow Pedagogical State University.

Статья поступила в редакцию 16.01.2025; одобрена после рецензирования 28.02.2025; принята к публикации 13.03.2025.

The article was submitted 16.01.2025; approved after reviewing 28.02.2025; accepted for publication 13.03.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 125–136.  
*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 2 (74), pp. 125–136.*

Научная статья  
УДК 159.923  
DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.012

## Социально-перцептивная детерминация материнско-детского взаимодействия как ресурс жизнеспособности приемных матерей

**Стреленко Анна Анатольевна**  
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова  
Витебск, Республика Беларусь  
strelenko@list.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия как ресурса жизнеспособности приемных матерей. Необходимость изучения определяется высокой значимостью развития в современной психологической науке системно-ресурсного подхода, а также его важностью в решении прикладной задачи по психологическому сопровождению приемных семей.

Автор предположил, что социально-перцептивная детерминация, включающая в себя сочетание социально-перцептивных образов с социальными установками, является ресурсом жизнеспособности приемных матерей.

В статье описаны и проанализированы результаты кластерного анализа, с помощью которого была разработана психологическая типология ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия.

По результатам проведенного эмпирического исследования были определены две ресурсные модели жизнеспособности приемных матерей. В первую модель с признаками выраженной жизнеспособности вошли типы матерей с наличием когнитивного параметра в Я-образе; с наличием когнитивного, регулятивного и конативного параметров в Он-образе абстрактного ребенка, ориентированные на взаимодействие с детьми; с наличием регулятивного и конативного параметров в Ты-образе приемного ребенка в настоящем, ориентированные на взаимодействие с детьми; с наличием конативного параметра в Ты-образе приемного ребенка в будущем, ориентированные на взаимодействие с детьми. Во вторую модель с признаками неопределенной жизнеспособности вошли типы матерей с наличием когнитивного и регулятивного параметра в Я-образе, использующие неадаптивные копинг-стратегии; с преобладанием негативной социальной установки в Он-образе абстрактного ребенка, требовательные и строгие при взаимодействии с детьми, использующие неадаптивные копинг-стратегии; с наличием регулятивного параметра и нейтральной социальной установки в Ты-образе приемного ребенка в настоящем, использующие как адаптивные, так и неадаптивные копинг-стратегии; с наличием когнитивного, регулятивного, конативного параметров и негативной социальной установки в Ты-образе приемного ребенка в будущем, не ориентированные на взаимодействие с детьми в будущем, использующие как адаптивные, так и неадаптивные копинг-стратегии.

**Ключевые слова:** социально-перцептивная детерминация, социально-перцептивная детерминация материнско-детского взаимодействия, Я-образ приемных матерей, Он-образ абстрактного ребенка, Ты-образ приемного ребенка в настоящем, Ты-образ приемного ребенка в будущем, когнитивный параметр, регулятивный параметр, конативный параметр.

**Для цитирования:** Стреленко А. А. Социально-перцептивная детерминация материнско-детского взаимодействия как ресурс жизнеспособности приемных матерей // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 125–136. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.012.

Original article

## Social and perceptual determination of mother-child interaction as a resource for foster mothers' viability

**Anna Anatolyevna Strelenko**  
P. M. Masherov Vitebsk State University  
Vitebsk, Republic of Belarus  
strelenko@list.ru

**Abstract.** The article is devoted to the issue of socio-perceptual determination of mother-child interaction as a resource of foster mothers' viability. The кудумфты of the study is determined by the high significance of the development of the system-resource approach in modern psychological science, as well as its importance in solving the applied problem of psychological support of foster families.

The author suggested that socio-perceptual determination, which includes a combination of socio-perceptual images with social attitudes, is a resource of foster mothers' viability.

The article describes and analyzes the results of cluster analysis, which was used to develop a psychological typology of resource models of socio-perceptual determination of mother-child interaction.

Based on the results of the empirical study, two resource models of foster mothers' viability were identified. The first model with signs of expressed viability includes types of mothers with the presence of cognitive parameters in their self-image; with the presence of cognitive, regulative and conative parameters in the S/He-image of an abstract child, oriented on interaction with children; with the presence of regulative and conative parameters in the You-image of the adopted child at present, oriented on interaction with children; with the presence of conative parameter in the You-image of the adopted child in the future, oriented on interaction with the children. The second model refers to uncertain viability in mothers with cognitive and regulative parameters in their self-image, using maladaptive coping strategies; with the prevalence of negative social attitudes in the S/He-image of the abstract child, demanding and strict in their interaction with the children, using maladaptive coping strategies; with the presence of the regulative parameter and neutral social attitude in the You-image of the adopted child in the present, using both adaptive and non-adaptive coping strategies; with the presence of cognitive, regulative, conative parameters and negative social attitude in the You-image of the adopted child in the future, not focused on interaction with children in the future, using both adaptive and non-adaptive coping strategies.

**Keywords:** socio-perceptual determination, socio-perceptual determination of mother-child interaction, Self-image of foster mothers, S/He-image of abstract child, You-image of foster child in the present, You-image of foster children in the future, cognitive parameter, regulative parameter, conative parameter.

**For citation:** Strelenko A. A. Social and perceptual determination of mother-child interaction as a resource for foster mothers' viability // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 125–136. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.012.

**Введение.** Проблема социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия как ресурса жизнеспособности матерей с позиции системно-ресурсного подхода является важной теоретической и практической проблемой в связи с тем, что в современной психологической науке пока еще нет таких полномасштабных исследований. На это указывает С. А. Хазова (2023). Затрагивая вопрос ресурсного подхода к жизнеспособности личности и группы, она отмечает, что на современном этапе научного психологического знания возникает острая необходимость анализа идей ресурсного подхода с позиций системного. Однако до сих пор трудно представить себе ресурс, который был бы одинаково ценен во всех ситуациях, условиях и позволял бы системе гибко подстраиваться под них (Хазова, 2023, с. 389).

Помимо того, ресурс рассматривается и как результат, и как процесс. На такое противоречие указывают многие ученые (Махнач, Лактионова, 2021 ; Толочек, 2022 ; Хазова, 2023). Вместе с этим определяются и сложности в конкретизации такого понятия. По мнению В. А. Толочка, понятие «ресурсы» используется для объяснения крайне широкого круга явлений — неординарных социальных достижений, состояния человека при выполнении профессиональной деятельности, устойчивости к действию стрессогенных факторов, жизнеспособности и восхождения к трансцендентальности, стратегий совладания в семьях с приемными детьми и др. (Толочек, 2022, с. 138–139).

Проведенный нами ранее теоретический анализ (Стреленко, 2023а, 2023б) показывает, что в современных работах определяются внешние и внутренние ресурсы. Например, в публикации Т. В. Шининой (2016) указывается на копинги, считающиеся стабилизаторами семейных трудностей, где при их адаптивных вариантах используются функциональные ресурсы, а при неадаптивных — дисфункциональные. В многочисленных работах А. В. Махнача поднимается проблема личностных и семейных ресурсов жизнеспособности замещающих родителей и членов их семей (Махнач, 2019 ; Махнач, Лактионова, 2021). Наши исследования также отражают проблему ресурсности приемных семей. Мы сосредоточиваемся на изучении социально-перцептивных образов как интрасубъективных и интерсубъективных ресурсах приемных матерей (Стреленко, 2023б).

Кроме того, в современных зарубежных публикациях обращается внимание на роль приемных родителей как носителей определенных ресурсов, с помощью которых увеличивается возможность оказания приемному ребенку существенной поддержки в том, чтобы он смог

обратиться к своему скрытому потенциалу и внутренним ресурсам для преодоления травматических переживаний прошлого опыта (Maguire, May, McCormack, Fosker, 2024 ; Prins-Engelsman, Keini, Keydar, 2024 ; Rakhimova, 2024). В работе американских ученых подчеркивается важность специальной (терапевтической) подготовки приемных родителей в связи с тем, что не только приемные дети могут испытывать трудности с помещением их в приемную семью. Для приемных родителей необходимы учебные программы, которые будут эффективными для поддержания их ресурсности. Определяемая политика почти в каждом штате требует, чтобы приемные родители проходили предварительную подготовку, а в большинстве штатов требуется постоянное обучение без отрыва от работы, но из-за малочисленных исследований, проведенных по разработанным программам, сложно определить наиболее эффективную из них (Dorsey, Farmer, Barth [et al.], 2008).

В исследовании японских ученых также подчеркивается важность поддержания ресурсности приемных родителей. В частности, отмечено, что семейные стрессоры многогранны и сложны, могут включать плохое поведение ребенка, отсутствие социальной поддержки со стороны партнера и общества, существование трудностей в отношениях с супругом, родителями и коллегами, наличие низкой самооценки и самоуважения. Соответственно, поскольку стрессоры родительского воспитания являются многофакторными, повышение устойчивости к стрессу является одним из ключевых подходов к решению связанных с этим проблем (Tobe, Sakka, Ikeda, Kamibeppi, 2022).

Вместе с тем в зарубежных исследованиях было доказано, что качество ухода в приемной семье может оказывать важное модулирующее влияние на отдельные показатели реакции ребенка на стресс и тем самым смягчать возможные последствия неблагоприятных условий в раннем детстве. Данные свидетельствуют о том, что взаимодействие со взрослым может влиять на реакцию ребенка на стресс не только негативно, но и позитивно, действуя как «социальный буфер», то есть ослабляя реакцию ребенка на стресс (Reindl, Schippers, Tenbrock [et al.], 2022).

В соответствии с имеющимися в науке данными, мы предполагаем, что формирующийся образ ребенка у приемных родителей и складывающаяся установка на него в совокупности будут обуславливать родительско-детское взаимодействие и отношение к ребенку. Причем для последующего благополучного развития ребенка значимым станет такое отношение, в основе которого лежит психотерапевтический эффект.

В свою очередь, в отечественных исследованиях также подчеркивается важность родительских терапевтических ресурсов для детей, которые обеспечивают постоянство, укрепляют устойчивость к стрессу, помогают наладить отношения и впоследствии направляют их к самостоятельной жизни, чтобы они могли занять свое место в обществе и оказались в состоянии безопасно воспитывать собственных детей (Жуйкова, Панюшева, 2015).

Несмотря на высокую актуальность обозначенной проблемы, отмечаются сложности с методическим обеспечением в проведении эмпирических исследований. Действительно, при анализе словосочетания «ресурсы семьи» на сайте РИНЦ нами было обнаружено всего 54 источника, из которых 374 — статьи в научных журналах, и только 4 из них посвящены проблеме ресурсов замещающих (приемных) семей. Что касается словосочетания «ресурсы матерей», то система показала нулевой результат.

Как отмечает С. А. Хазова, исследователям срочно требуются эффективные методы, гибкие методологические стратегии и надежные методики, позволяющие охватить большое количество явлений — от индивидуальных ресурсов до групповых, их специфики на разных возрастных этапах с нормотипичным и ненормотипичным вариантами развития, динамики и накопления, интеграции в единую систему и инволюции, распада, утраты ресурсов в различных контекстах и условиях (Хазова, 2023, с. 389–390).

Отчасти, по нашему мнению, восполнить такой пробел помогает разработанная В. Л. Ситниковым (Ситников, Стреленко, Енгальчев, 2021) методика СОЧ(И) — структура образа человека (иерархическая), одна из которых была применена в нашем исследовании.

**Цель исследования** заключалась в разработке психологической типологии ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия. Были сформулированы задачи. Первая сводилась к созданию психологической типологии ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия на основании отражения *Я-образа* приемных матерей; вторая — к проектированию психологической типологии ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодей-

ствия на основании отражения приемными матерями *Он-образа абстрактного ребенка*; третья — к созданию психологической типологии ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия на основе отражения приемными матерями *Ты-образа приемного ребенка в настоящем*; четвертая — к проектированию психологической типологии ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия на основе отражения *Ты-образа приемного ребенка в будущем*.

**Гипотеза исследования** состояла в предположении о том, что социально-перцептивная детерминация является ресурсом жизнеспособности приемных матерей.

**Методики исследования.** Для реализации цели применялись теоретические и эмпирические методы. В исследовании использовались методика В. Л. Ситникова «СОЧ(И)» — структура образа человека (иерархическая); методика ВРР — «Взаимодействие родитель — ребенок» И. М. Марковской (Марковская, 2007); опросник «Стратегии совладающего поведения» (ССП, Ways of Coping Questionnaire, WCQ) — адаптированный и стандартизированный вариант лаборатории клинической психологии Института имени В. М. Бехтерева (Вассерман, 2010); тест «Жизнеспособность взрослого человека» А. В. Махнача (Махнач, 2019).

Работа была проведена с участием приемных матерей, родителей-воспитателей:  $n = 112$  в возрасте от 27 до 71 года ( $M = 50,40 \pm 7,69$ ). Все респонденты были ознакомлены с целью и задачами исследования и выразили готовность (согласие) к сотрудничеству.

Статистическая обработка осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23 for Windows. Предварительно все сырые баллы были переведены в z-баллы. Для создания психологической типологии ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия был применен кластерный анализ методом k-средних, дисперсионный анализ (ANOVA).

**Обсуждение основных результатов.** В исследовании были определены независимые переменные (*Я-образ приемных матерей, Он-образ абстрактного ребенка, Ты-образ приемного ребенка в настоящем, Ты-образ приемного ребенка в будущем*) и зависимые переменные (тактики материнско-детского взаимодействия, виды копинг-стратегий, показатели жизнеспособности).

По факту реализации первой задачи были определены типы приемных матерей на основании отражения *Я-образа*. В основу построения такой типологии ресурсных моделей были включены структурные характеристики *Я-образа* приемных матерей (волевые, характеристики общего и социального интеллекта, конвенциональные, телесные, метафорические характеристики, положительные и отрицательные модальные характеристики); параметры материнско-детского взаимодействия (не/требовательность, строгость, сотрудничество, согласие, не/последовательность); параметры копинг-стратегий (поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, положительная переоценка); параметры жизнеспособности (самоэффективность, совладание и адаптация). Такие параметры были выделены нами ранее (Стреленко, 2023а).

По описанию приемными матерями *Я-образа* были получены результаты, представленные в таблице 1.

Выделяются три группы приемных матерей, которые имеют как общие (когнитивный параметр вербального компонента), так и частные признаки (регулятивный, конативный параметры вербального компонента) в структуре *Я-образа* приемных матерей (см. табл. 1).

У приемных матерей первой группы в описаниях самих себя преобладает когнитивный (метафорические характеристики) и конативный (конвенциональные характеристики) параметры, без выявленной позитивной или негативной самооценки, ориентированные на проявление сотрудничества и согласия в материнско-детском взаимодействии, с невыявленными копинг-стратегиями, но с высокими показателями по таким критериям жизнеспособности, как совладание и адаптация, самоэффективность.

У приемных матерей второй группы в описаниях самих себя преобладает когнитивный (характеристики общего и социального интеллекта), регулятивный (волевые, телесные характеристики) параметры с выявленной позитивной или негативной самооценкой; чаще нетребовательные и непоследовательные в материнско-детском взаимодействии, с такими выработанными копинг-стратегиями, как поиск социальной поддержки, принятие ответственности, положительная переоценка, с такими высокими показателями по критериям жизнеспособности, как совладание и адаптация, самоэффективность.

Результаты кластерного анализа на основе сравнения средних значений при отражении Я-образа приемных матерей

Метод Уорда	Структурные характеристики Я-образа						Социальная установка		Параметры материнско-детского взаимодействия				Параметры копинг-стратегий				Параметры жизнеспособности				
	Волевые	Общий интеллект	Социальный интеллект	Конвенциональные	Телесные	Метафорические	Позитивная	Негативная	Не/Требовательность	Строгость	Сотрудничество	Согласие	Не/Последовательность	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Положительная переоценка	Самосэффективность	Совладание и адаптация		
1	Среднее	1,35	1,08	1,15	3,69	1,12	0,42	9,19	0,27	12,69	9,35	22,50	17,08	21,12	11,38	6,31	7,46	12,85	68,38	67,50	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	Стандартное отклонение	1,26	1,44	1,05	3,10	0,95	1,79	2,59	0,53	2,74	2,37	2,02	2,73	3,35	4,10	3,08	2,96	5,11	4,57	5,36	
2	Среднее	4,35	1,85	2,62	1,03	1,94	0,00	14,91	1,03	13,50	9,88	19,53	14,85	20,56	12,38	7,94	8,59	15,38	67,97	68,03	
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	Стандартное отклонение	1,52	1,58	1,65	1,53	1,23	0,00	3,16	1,40	2,80	2,36	3,19	2,89	2,97	3,07	2,32	3,38	3,01	5,51	5,84	
3	Среднее	3,19	2,04	1,77	1,38	1,46	0,27	12,12	0,54	14,23	12,65	20,31	15,42	19,31	12,50	7,38	11,50	15,04	61,15	59,46	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	Стандартное отклонение	1,41	1,54	1,37	1,68	1,45	0,83	3,20	0,71	2,20	2,17	2,11	2,58	2,96	3,62	1,90	2,60	3,32	4,18	8,30	
Σ	Среднее	3,09	1,67	1,92	1,94	1,55	0,21	12,34	0,65	13,48	10,56	20,66	15,70	20,35	12,12	7,28	9,13	14,51	66,03	65,28	
	N	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
	Стандартное отклонение	1,88	1,56	1,52	2,43	1,26	1,09	3,82	1,05	2,65	2,68	2,84	2,88	3,14	3,57	2,53	3,42	3,96	5,79	7,54	

У приемных матерей третьей группы в описаниях самих себя преобладает когнитивный (характеристики общего интеллекта, метафорические характеристики), регулятивный (волевые характеристики) параметры, без выявленной позитивной или негативной самооценки; чаще нетребовательные, строгие, проявляющие согласие в материнско-детском взаимодействии, с выработанными копинг-стратегиями (принятие ответственности, бегство-избегание, положительная переоценка), но с низкими показателями жизнеспособности.

Значимые различия в выделенных группах установлены по параметрам «строгость» ( $F = 6,655, p \leq 0,002$ ), «бегство-избегание» ( $F = 3,823, p \leq 0,026$ ), «самоэффективность» ( $F = 56,834, p \leq 0,000$ ), «совладание и адаптация» ( $F = 85,945, p \leq 0,000$ ).

По факту реализации второй задачи были определены типы приемных матерей на основании отражения *Он-образа абстрактного ребенка*.

В основу построения такой типологии ресурсных моделей были включены структурные характеристики *Он-образа абстрактного ребенка* (волевые, деятельностные, характеристики общего и социального интеллекта, конвенциональные, социальные, телесные, метафорические характеристики, нейтральные модальные характеристики); параметры материнско-детского взаимодействия (не/требовательность, строгость, сотрудничество, согласие, не/последовательность, авторитетность); параметры копинг-стратегий (конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки); критерии жизнеспособности (совладание и адаптация). Такие параметры были выделены нами ранее (Стреленко, 2023а).

По результатам описания приемными матерями *Он-образа абстрактного ребенка* были выделены три типа матерей (табл. 2).

У приемных матерей первой группы в описаниях образа абстрактного ребенка преобладает когнитивный (метафорические характеристики), регулятивный (телесные характеристики), конативный (деятельностные, конативные характеристики) параметры, без выявленной социальной установки, ориентированные на проявление сотрудничества и согласия в материнско-детском взаимодействии; чаще непоследовательные, воспринимающие себя авторитетными родителями, с такой выработанной копинг-стратегией, как дистанцирование, с высокими показателями по критерию жизнеспособности (совладание и адаптация).

У приемных матерей второй группы в описаниях образа абстрактного ребенка преобладает когнитивный (характеристики общего и социального интеллекта), регулятивный (телесные, социальные, волевые характеристики), конативный (деятельностные характеристики) параметры, без выявленной социальной установки; чаще нетребовательные, соглашающиеся и воспринимающие себя авторитетными родителями, с высокими показателями по критерию жизнеспособности (совладание и адаптация).

Результаты кластерного анализа на основе сравнения средних значений при отражении Он-образа абстрактного ребенка

Метод Уорла	Структурные характеристики Он-образа								Социальная установка	Параметры материнско-детского взаимодействия					Параметры копинг-стратегий			Параметры жизнеспособности		
	Волевые	Деятельностные	Общий интеллект	Социальный интеллект	Концептуальные	Социальные	Телесные	Метафорические		Негативная	Не/Требовательность	Строгость	Сотрудничество	Согласие	Не/Удовлетворенность	Авторитетность	Конфронтация		Дистанцирование	Поиск социальной поддержки
1	μ	1,47	1,16	0,89	0,26	0,89	4,47	3,63	0,63	0,53	13,16	8,37	22,21	16,74	20,95	16,42	6,37	7,32	12,11	68,21
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
2	μ	4,2	1,37	3,73	2,43	0,23	8,9	3,17	0,1	0,23	13,67	10,4	20,17	15,83	19,37	17,27	8,2	8,83	12,67	65,5
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
3	μ	2,41	1,13	1,48	1,38	0,5	2,2	1,53	0,31	0,5	2,78	2,62	2,53	2,6	2,88	4,93	3,39	2,51	3,19	7,05
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
Σ	μ	2,24	0,57	2,32	0,78	0,08	4,68	2,59	0,11	1,76	13,49	11,81	20,27	15,05	20,84	14,73	8,08	10,38	11,68	63,59
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
σ	μ	1,83	0,73	1,58	0,85	0,28	2,93	1,38	0,31	2,14	2,72	2,22	3,14	3,36	3,07	6,57	3,39	2,79	3,71	8,55
	N	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
σ	μ	2,76	0,98	2,5	1,24	0,31	6,1	3,02	0,22	0,95	13,48	10,56	20,66	15,7	20,35	15,99	7,74	9,16	12,12	65,28
	N	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
σ	μ	2,2	1,07	1,77	1,35	0,82	3,25	1,66	0,91	1,63	2,65	2,68	2,84	2,88	3,14	5,79	3,25	2,95	3,57	7,54
	N	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86

У приемных матерей третьей группы в описаниях образа абстрактного ребенка отмечается снижение показателей по когнитивному, регулятивному, конативному параметрам образа абстрактного ребенка, повышение показателей по негативной социальной установке; чаще нетребовательные и непослушные, строгие в материнско-детском взаимодействии, с такой выработанной копинг-стратегией, как конфронтация, дистанцирование, с низкими показателями по жизнеспособности.

Значимые различия в выделенных группах определены по параметрам «негативная социальная установка» ( $F = 3,351, p \leq 0,04$ ), «строгость» ( $F = 5,500, p \leq 0,006$ ), «авторитетность» ( $F = 9,389, p \leq 0,000$ ), «конфронтация» ( $F = 8,471, p \leq 0,000$ ), «совладание и адаптация» ( $F = 87,603, p \leq 0,000$ ).

По факту реализации третьей задачи были определены типы приемных матерей на основе отражения *Ты-образа приемного ребенка в настоящем*.

В основу построения типологии ресурсных моделей были включены структурные характеристики *Ты-образа приемного ребенка в настоящем* (волевые, деятельностные, характеристики социального интеллекта, поведенческие, эмоциональные характеристики, положительные, нейтральные, отрицательные модальные характеристики), параметры материнско-детского взаимодействия (строгость, контроль, близость, принятие, авторитетность, удовлетворенность), параметры копинг-стратегий (дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка), параметры жизнеспособности (внутренний locus контроля, семейные и социальные взаимосвязи). Такие параметры были выделены нами ранее (Стреленко, 2023а).

По результатам описания приемными матерями *Ты-образа приемного ребенка в настоящем* были определены 4 кластера (табл. 3).

Выделяются четыре группы приемных матерей, имеющие общие признаки, в частности регулятивный параметр вербального компонента *Ты-образа приемного ребенка в настоящем*.

У приемных матерей первой группы в описаниях образа приемного ребенка в настоящем преобладает регулятивный (эмоциональные характеристики), негативная социальная установка. Матери характеризуются как проявляющие строгость, испытывающие близость, принятие ребенка, удовлетворенные в материнско-детском взаимодействии, использующие копинг-стратегии дистанцирования, самоконтроля, принятия ответственности, планирования решения проблемы, положительной переоценки, имеющие низкие показатели жизнеспособности.

У приемных матерей второй группы в описаниях образа приемного ребенка в настоящем преобладает регулятивный (эмоциональные, волевые характеристики), конативный (деятельностные характеристики) параметры, повышение показателей по позитивной социальной установке. Они используют контроль при взаимодействии с ребенком, испытывают близость, принятие ребенка, воспринимают себя авторитетными родителями, используют копинг-стратегии поиска социальной поддержки, принятия ответственности, планирования решения проблемы, положительной переоценки, имеют высокие показатели по критериям жизнеспособности (внутренний locus контроля, семейные и социальные взаимосвязи).

Результаты кластерного анализа на основе сравнения средних значений при отражении Ты-образа приемного ребенка в настоящем

Метод Уорда	Структурные характеристики Ты-образа в настоящем					Социальная установка			Параметры материнско-детского взаимодействия						Параметры копинг-стратегий					Параметры жизнеспособности			
	Волевые	Деятельностные	Социальный интеллект	Поведенческие	Эмоциональные	Позитивная	Нейтральная	Негативная	Строгость	Контроль	Близость	Принятие	Авторитетность	Удовлетворенность	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка	Внутренний locus контроля	Семейные и социальные взаимосвязи	
1	μ	2,78	1,22	1,78	1,15	5,82	10,12	3,08	2,82	10,58	16,85	19,93	18,2	15,32	21,37	10,1	14,02	11,68	7,65	13,9	14,68	62,22	71,92
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
2	μ	2,13	0,92	1,26	1,01	2,67	4	2,09	3,01	2,59	2,25	2,54	1,91	6,01	2,86	2,5	3,32	3,27	2,31	2,28	3,16	5,45	5,89
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
3	μ	1,83	1,07	0,87	0,95	2,64	3,23	1,68	1,48	2,86	2,32	1,88	1,4	2,78	1,36	2,43	2,08	1,75	2,46	1,83	3,4	5,87	1,53
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	μ	3,75	1,5	1,25	2,25	5	10,5	2,5	2	8,25	16,38	20,25	20,25	19,75	22,25	3	3,75	5,25	1,5	4,75	4	67,25	76,75
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Σ	μ	3,01	1,44	1,84	1,23	5,67	10,16	2,97	2,99	10,56	16,99	19,6	17,97	15,99	21,24	9,16	13,56	12,12	7,28	13,81	14,51	63,77	73,38
	N	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
σ	2,06	1,05	1,3	1,04	2,72	4,48	2,01	3,2	2,68	2,2	3,03	2,34	5,79	3,25	2,95	3,83	3,57	2,53	3,13	3,96	5,95	5,87	

У приемных матерей третьей группы в описаниях образа приемного ребенка в настоящем преобладает регулятивный (волевые характеристики), конативный (деятельностные, поведенческие характеристики) параметры, без выявленной социальной установки. Матери испытывают близость, принятие ребенка, воспринимают себя авторитетными родителями, с неопределенными копинг-стратегиями, но с повышением показателей жизнеспособности (внутренний locus контроля, семейные и социальные взаимосвязи).

У приемных матерей четвертой группы в описаниях образа приемного ребенка в настоящем преобладает регулятивный (волевые характеристики), конативный (деятельностные, поведенческие характеристики) параметры, без выявленной социальной установки. Они испытывают близость, принятие ребенка, воспринимающие себя авторитетными родителями, с неопределенными копинг-стратегиями, но с повышением показателей жизнеспособности (внутренний locus контроля, семейные и социальные взаимосвязи).

Значимые различия в выделенных группах определены по параметрам «волевые характеристики» ( $p \leq 0,043$ ), «эмоциональные характеристики» ( $F = 3,910, p \leq 0,012$ ), «позитивная социальная установка» ( $F = 9,018, p \leq 0,000$ ), «строгость» ( $F = 2,807, p \leq 0,045$ ), «контроль» ( $F = 2,809, p \leq 0,045$ ), «близость» ( $F = 3,013, p \leq 0,035$ ), «принятие» ( $F = 6,785, p \leq 0,000$ ), «авторитетность» ( $F = 28,100, p \leq 0,000$ ), «удовлетворенность» ( $F = 6,233, p \leq 0,001$ ), «дистанцирование» ( $F = 10,539, p \leq 0,000$ ), «самоконтроль» ( $F = 18,840, p \leq 0,000$ ), «поиск социальной поддержки» ( $F = 6,246, p \leq 0,001$ ), «принятие ответственности» ( $F = 12,694, p \leq 0,000$ ), «планирование решения проблемы» ( $F = 19,580, p \leq 0,000$ ), «положительная переоценка» ( $F = 14,581, p \leq 0,000$ ), «внутренний locus контроля» ( $F = 8,708, p \leq 0,000$ ), «семейные и социальные взаимосвязи» ( $F = 61,848, p \leq 0,001$ ).

По факту реализации четвертой задачи были определены типы приемных матерей с учетом отражения Ты-образа приемного ребенка в будущем.

В основу построения типологии ресурсных моделей были включены структурные характеристики Ты-образа приемного ребенка в будущем (волевые, деятельностные, характеристики общего и социального интеллекта, конвенциональные, поведенческие, эмоциональные характеристики, нейтральные и отрицательные модальные характеристики); параметры материнско-детского взаимодействия (не/требовательность, принятие, согласие, не/последовательность); параметры копинг-стратегий (конфронтация, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка); параметры жизнеспособности (самоэффективность, духовность). Такие параметры были выделены нами ранее (Стреленко, 2023а).

Результаты кластерного анализа на основе сравнения средних значений при отражении Ты-образа приемного ребенка в будущем

Метод Уорда		Структурные характеристики Ты-образа в будущем							Социальная установка		Параметры материнско-детского взаимодействия				Параметры копинг-стратегий			Параметры жизнеспособности		
		Волевые	Деятельностные	Общий интеллект	Социальный интеллект	Конвенциональные	Поведенческие	Эмоциональные	Нейтральная	Негативная	Не/Требовательность	Принятие	Согласие	Не/Последовательность	Конфронтация	Поиск социальной поддержки	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка	Самоэффективность	Духовность
1	Среднее	2,28	1,76	1,10	0,76	0,21	0,76	3,10	1,34	0,14	12,83	18,00	16,83	20,52	6,83	12,59	13,79	14,86	68,00	63,41
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Стандартное отклонение	1,62	1,06	1,01	0,91	0,41	0,79	2,19	1,34	0,35	2,63	2,39	2,77	2,80	2,77	3,51	2,48	3,10	4,81	10,26
2	Среднее	1,55	1,91	1,73	0,82	1,82	1,18	3,09	3,27	0,36	12,18	19,68	16,09	22,36	4,64	8,18	9,82	9,00	66,18	53,00
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	Стандартное отклонение	0,93	1,51	1,19	1,25	2,04	1,17	2,02	2,33	0,92	2,04	1,60	2,88	1,91	2,46	3,74	4,90	5,06	6,42	11,32
3	Среднее	4,46	1,88	3,04	2,38	0,58	0,50	6,17	1,25	0,42	15,29	18,02	15,21	19,54	7,54	12,21	14,33	14,58	66,46	64,17
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Стандартное отклонение	2,21	1,03	1,43	1,31	0,97	0,59	2,20	1,22	0,88	2,46	1,36	2,06	3,18	2,87	3,05	2,20	3,13	6,92	13,96
4	Среднее	3,05	0,77	2,59	1,36	0,09	1,09	3,68	1,41	1,41	13,00	17,00	14,55	20,00	10,73	13,36	15,27	16,73	62,91	53,00
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Стандартное отклонение	2,01	0,53	1,50	1,59	0,29	1,02	1,43	1,44	3,03	2,27	2,97	3,35	3,68	2,25	2,85	1,98	2,53	4,13	13,18
Σ	Среднее	2,99	1,56	2,10	1,37	0,49	0,83	4,10	1,58	0,57	13,48	17,97	15,70	20,35	7,74	12,12	13,81	14,51	66,03	59,63
	N	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
	Стандартное отклонение	2,08	1,10	1,51	1,41	1,06	0,88	2,37	1,60	1,70	2,65	2,34	2,88	3,14	3,25	3,57	3,13	3,96	5,79	13,16

Выделяются четыре типа приемных матерей. У них отмечаются общие признаки, в частности конативный параметр вербального компонента *Ты-образа приемного ребенка в будущем*.

У приемных матерей первой группы в описаниях образа приемного ребенка в будущем преобладает конвенциональные (деятельностные характеристики), без выявленной социальной установки. Матери выражают принятие, согласие, непоследовательность в материнско-детском взаимодействии, используют копинг-стратегии поиска социальной поддержки, положительной переоценки, имеют высокие показатели по критериям жизнеспособности (самоэффективность, духовность).

У приемных матерей второй группы в описаниях образа приемного ребенка в будущем преобладает когнитивный (характеристики социального интеллекта), регулятивный (волевые характеристики), конативный (поведенческие, деятельностные, конвенциональные характеристики) параметры, повышение показателей по нейтральной социальной установке. Они проявляют принятие, согласие, непоследовательность при взаимодействии с ребенком, имеют неопределенные копинг-стратегии, повышенный показатель жизнеспособности (самоэффективность).

У приемных матерей третьей группы в описаниях образа приемного ребенка в будущем преобладает когнитивный (характеристики общего и социального интеллекта), регулятивный (волевые, эмоциональные характеристики), конативный (деятельностные, конвенциональные характеристики) параметры, без выявленной социальной установки. Они нетребовательные и принимающие ребенка, используют копинг-стратегии планирования решения проблемы, положительной переоценки, имеют повышенный показатель жизнеспособности (самоэффективность, духовность).

У приемных матерей четвертой группы в описаниях образа приемного ребенка в будущем преобладает когнитивный (характеристики общего интеллекта), регулятивный (волевые характеристики), конативный (поведенческие характеристики) параметры, повышение показателей по негативной социальной установке, без ориентации на взаимодействие с детьми. Они используют такие копинг-стратегии, как конфронтация, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка, имеют низкие показатели жизнеспособности.

Значимые различия в выделенных группах определены по критериям «не/требовательность» ( $F = 2,863, p \leq 0,042$ ), «конфронтация» ( $F = 8,975, p \leq 0,000$ ), «поиск социальной поддержки» ( $F = 11,156, p \leq 0,000$ ), «планирование решения проблемы» ( $F = 10,877, p \leq 0,000$ ), «положительная переоценка» ( $F = 10,430, p \leq 0,000$ ), «духовность» ( $F = 116,921, p \leq 0,000$ ).

На основе полученных данных были разработаны ресурсные модели приемных матерей (табл. 5).

Таблица 5

Сводная таблица психологической типологии ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия приемных матерей

<b><i>Ресурсные модели с ориентацией на Я-образ приемных матерей</i></b>
1-й кластер: приемные матери, отражающие когнитивный и конативный параметры в <i>Я-образе</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми и проявляющие повышенную жизнеспособность
2-й кластер: приемные матери с позитивной и/или негативной самоостановкой, отражающие когнитивный и регулятивный параметры в <i>Я-образе</i> , использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность
3-й кластер: приемные матери, отражающие когнитивный и регулятивный параметры в <i>Я-образе</i> , использующие копинг-стратегии
<b><i>Ресурсные модели с ориентацией на Он-образ абстрактного ребенка</i></b>
1-й кластер: приемные матери, отражающие когнитивный, регулятивный, конативный параметры в <i>Он-образе</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми и проявляющие повышенную жизнеспособность
2-й кластер: приемные матери, отражающие когнитивный, регулятивный, конативный параметры в <i>Он-образе</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность
3-й кластер: приемные матери с негативным восприятием детей, требовательные (чаще нетребовательные) и строгие при взаимодействии с детьми, использующие копинг-стратегии
<b><i>Ресурсные модели с ориентацией на Ты-образ приемного ребенка в настоящем</i></b>
1-й кластер: приемные матери с нейтральной социальной установкой восприятия приемного ребенка, отражающие регулятивный параметр в <i>Ты-образе приемного ребенка в настоящем</i> , использующие копинг-стратегии
2-й кластер: приемные матери с позитивной социальной установкой восприятия приемного ребенка, отражающие регулятивный, конативный параметры в <i>Ты-образе приемного ребенка в настоящем</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность
3-й кластер: приемные матери с позитивной социальной установкой, отражающие регулятивный, конативный параметры в <i>Ты-образе приемного ребенка в настоящем</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми и проявляющие повышенную жизнеспособность
4-й кластер: приемные матери с негативной социальной установкой восприятия приемного ребенка, отражающие когнитивный, регулятивный, конативный параметры в <i>Ты-образе приемного ребенка в настоящем</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность
<b><i>Ресурсные модели с ориентацией на Ты-образ приемного ребенка в будущем</i></b>
1-й кластер: приемные матери, отражающие конативный параметр в <i>Ты-образе приемного ребенка в будущем</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми в будущем, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность
2-й кластер: приемные матери с нейтральной социальной установкой восприятия приемного ребенка в будущем, отражающие конативный параметр в <i>Ты-образе приемного ребенка в будущем</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми в будущем и проявляющие повышенную жизнеспособность
3-й кластер: приемные матери, отражающие регулятивный, конативный параметры в <i>Ты-образе приемного ребенка в будущем</i> , ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность
4-й кластер: приемные матери с негативной социальной установкой приемного ребенка в будущем, отражающие когнитивный, регулятивный, конативный параметры в <i>Ты-образе приемного ребенка в будущем</i> , не ориентированные на взаимодействие с детьми в будущем, использующие копинг-стратегии

На основе проведенного кластерного анализа полученные результаты указывают на разнообразные ресурсные модели социально-перцептивной детерминации материнско-детского взаимодействия с выраженной жизнеспособностью и неопределенной жизнеспособностью.

**Выводы и перспективы исследований.** По результатам проведенного эмпирического исследования были определены две обобщающие ресурсные модели жизнеспособности приемных матерей.

В первую модель с признаками выраженной жизнеспособности вошли следующие типы: 1) жизнеспособные матери с наличием когнитивного параметра в *Я-образе*; 2) жизнеспособные матери с наличием когнитивного, регулятивного и конативного параметров в *Он-образе абстрактного ребенка*, ориентированные на взаимодействие с детьми; 3) жизнеспособные приемные матери с наличием регулятивного и конативного параметров в *Ты-образе приемного ребенка в настоящем*, ориентированные на взаимодействие с детьми; 4) жизнеспособные матери с выраженными признаками конативного параметра в *Ты-образе приемного ребенка в будущем*, ориентированные на взаимодействие с детьми.

Во вторую модель с признаками неопределенной жизнеспособности вошли следующие типы: 1) приемные матери с наличием когнитивного и регулятивного параметра в *Я-образе*, использующие неадаптивные копинг-стратегии; 2) матери с преобладанием негативной социальной установки в *Он-образе абстрактного ребенка*, требовательные и строгие при взаимодействии с детьми, использующие неадаптивные копинг-стратегии; 3) приемные матери с наличием регулятивного параметра и нейтральной социальной установки в *Ты-образе приемного ребенка в настоящем*, использующие как адаптивные, так и неадаптивные копинг-стратегии; 4) приемные матери с наличием когнитивного, регулятивного, конативного параметров и негативной социальной установки в *Ты-образе приемного ребенка в будущем*, не ориентированные на взаимодействие с детьми в будущем, использующие как адаптивные, так и неадаптивные копинг-стратегии.

Полученные результаты исследования имеют важное значение как для последующих научных изысканий в области развития системно-ресурсного подхода, активно развивающегося в современной психологии, так и для решения важной народно-хозяйственной задачи — осуществления психологического сопровождения, психологической помощи и поддержки приемным семьям.

#### Список источников

1. Вассерман Л. И., Абабков В. А., Трифонова Е. А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика. — СПб. : Речь, 2010. — 192 с.
2. Жуйкова Е. Б., Панюшева Т. Д. Понятие профессиональности позиции принимающего родителя // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — Т. 23, № 4. — С. 83–101. — DOI: 10.17759/cpp.2015230406.
3. Марковская И. М. Психология детско-родительских отношений : моногр. — Челябинск : Южн.-Урал. гос. ун-т, 2007. — 91 с.
4. Махнач А. В. Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2019. — 434 с.
5. Махнач А. В., Лактионова А. И. Жизнеспособность семьи с позиции организационной теории А. А. Богданова // Социальная психология и общество. — 2021. — Т. 12, № 2. — С. 41–55. — DOI: 10.17759/sps.2021120203.
6. Ситников В. Л., Стреленко А. А., Енгальчев В. Ф. Применение методики СОЧ(И) при проведении судебно-психологических экспертиз в рамках семейного кодекса // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2021. — № 2. — С. 77–87.
7. Стреленко А. А. Социально-перцептивная детерминация родительско-детского взаимодействия приемных и биологических матерей // Психолого-педагогический поиск. — 2023а. — № 4 (68). — С. 153–162. — DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.018.
8. Стреленко А. А. Я-образы как личностные ресурсы жизнеспособности матерей // Личность в пространстве и времени. — 2023б. — № 12. — С. 102–113.
9. Толочек В. А. Социальная успешность субъекта, окружение, ресурсы: открытые вопросы // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2022. — № 4. — С. 136–158. — DOI: 10.11621/vsp.2022.04.06.
10. Хазова С. А. Ресурсный подход в психологии // Научные подходы в современной отечественной психологии ; отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. — М. : Ин-т психологии РАН, 2023. — С. 377–391.
11. Шинина Т. В. Социально-психологические проблемы современной семьи: ресурсный подход // Отечественный журнал социальной работы. — 2016. — № 1 (64). — С. 167–171.
12. Dorsey Sh., Farmer E. M. Z., Barth R. P. [et al.]. Current Status and Evidence Base of Training for Foster and Treatment Foster Parents // Children and Youth Services Review. — 2008. — Vol. 30, N 12. — Pp. 1403–1416. — DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.04.008.

13. Maguire D., May K., McCormack D., Fosker T. A. Systematic Review of the Impact of Placement Instability on Emotional and Behavioural Outcomes Among Children in Foster Care // *Journal of Child and Adolescent Trauma*. — 2024. — DOI: 10.1007/s40653-023-00606-1. — URL : <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40653-023-00606-1.pdf> (accessed: 03.12.2024).
14. Prins-Engelsman S., Keini N. L., Keydar K. C. Contributions and Challenges of Psychodynamic Play Therapy With Foster Children and Their Many Parents // *Journal of Clinical Review & Case Reports*. — 2024. — Vol. 9, N 2. — Pp. 1–10. — DOI: 10.33140/jcrc.09.02.01. — URL : <https://www.opastpublishers.com/open-access-articles/contributions-and-challenges-of-psychodynamic-play-therapy-with-foster-children-and-their-many-parents.pdf> (accessed: 03.12.2024).
15. Rakhimova D. Mechanism of Adaptation of Children Left Without Parental Care to The Foster Family // *Jurnal ISO: Jurnal Ilmu Sosial, Politik dan Humaniora*. — 2024. — Vol. 4, N 1. — P. 7. — URL : <https://penerbitadm.pubmedia.id/index.php/iso/article/view/1771/2067> (accessed: 05.12.2024).
16. Reindl V., Schippers A., Tenbrock K. [et al.]. Caregiving quality modulates neuroendocrine and immunological markers in young children in foster care who have experienced early adversity // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. — 2022. — Vol. 63, N 5. — Pp. 535–543. — URL : <https://doi.org/10.1111/jcpp.13488>. (accessed: 17.01.2025).
17. Tobe H., Sakka M., Ikeda M., Kamibeppu K. The Efficacy of a Resilience-Enhancement Program for Mothers Based on Emotion Regulation: A Randomized Controlled Trial in Japan // *Environmental Research and Public Health*. — 2022. — Vol. 19, N 22. — Pp. 1–20. — DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph192214953>.

### References

1. Wasserman L. I., Ababkov V. A., Trifonova E. A. *Sovladaniye so stressom: teoriya i psikhodiagnostika*. [Coping with stress: theory and psychodiagnosics]. St. Petersburg, Rech, 2010, 192 p. (In Russian).
2. Zhuykova E. B., Panyusheva T. D. The concept of professionalism of the receiving parent's position. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. [Consulting psychology and psychotherapy]. 2015, vol. 23, iss. 4, pp. 83–101. DOI: 10.17759/cpp.2015230406. (In Russian).
3. Markovskaya I. M. *Psikhologiya detско-roditel'skikh otnosheniy: monogr.* [Psychology of parent-child relations: monograph]. Chelyabinsk, South Ural State University, 2007, 91 p. (In Russian).
4. Makhnach A. V. *Zhiznesposobnost zameshchayushchey semyi kak maloy sotsialnoy gruppy: dis. ... d-ra psikhol. nauk*. [Viability of a foster family as a small social group: dissertation ... of Doctor of Psychology]. Moscow, 2019, 434 p. (In Russian).
5. Makhnach A. V., Laktionova A. I. Viability of a family from the position of A. A. Bogdanova's organizational theory. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social Psychology and Society]. 2021, vol. 12, iss. 2, pp. 41–55. DOI: 10.17759/sps.2021120203. (In Russian).
6. Sitnikov V. L., Strelenko A. A., Engalychev V. F. Application of the SOCH(I) methodology in conducting forensic psychological examinations within the framework of the Family Code. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti*. [Psychology and pedagogy of service activity]. 2021, iss. 2, pp. 77-87. (In Russian).
7. Strelenko A. A. Social and perceptual determination of parent-child interaction among adoptive and biological mothers. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2023a, iss. 4 (68), pp. 153-162. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.018. (In Russian).
8. Strelenko A. A. Self-images as personal resources of mothers' viability. *Lichnost v prostranstve i vremeni*. [Personality in space and time]. 2023b, iss. 12, pp. 102–113. (In Russian).
9. Tolochek V. A. Social success of the subject, environment, resources: open issues. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya*. [Bulletin of Moscow University. Series 14, Psychology]. 2022, iss. 4, pp. 136-158. DOI: 10.11621/vsp.2022.04.06. (In Russian).
10. Khazova S. A. Resource approach in psychology. *Nauchnyye podkhody v sovremennoy otechestvennoy psikhologii; otv. red. A. L. Zhuravlev, Ye. A. Sergiyenko, G. A. Vilenskaya*. [Scientific approaches in modern domestic psychology; ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Sergiyenko, G. A. Vilenskaya]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2023, pp. 377–391.
11. Shinina T. V. Social and psychological problems of the modern family: resource approach. *Otechestvennyy zhurnal sotsialnoy raboty*. [Russian journal of social work]. 2016, iss. 1 (64), pp. 167–171. (In Russian).
12. Dorsey Sh., Farmer E. M. Z., Barth R. P. [et al.]. Current Status and Evidence Base of Training for Foster and Treatment Foster Parents. *Children and Youth Services Review*. 2008, vol. 30, iss.12, pp. 1403–1416. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2008.04.008.
13. Maguire D., May K., McCormack D., Fosker T. A. Systematic Review of the Impact of Placement Instability on Emotional and Behavioural Outcomes Among Children in Foster Care. *Journal of Child and Adolescent Trauma*. 2024. DOI: 10.1007/s40653-023-00606-1. Available at : <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40653-023-00606-1.pdf> (accessed: 03.12.2024).

14. Prins-Engelsman S., Keini N. L., Keydar K. C. Contributions and Challenges of Psychodynamic Play Therapy With Foster Children and Their Many Parents. *Journal of Clinical Review & Case Reports*. 2024, vol. 9, iss. 2, pp. 1–10. DOI: 10.33140/jcrc.09.02.01. Available at: <https://www.opastpublishers.com/open-access-articles/contributions-and-challenges-of-psychodynamic-play-therapy-with-foster-children-and-their-many-parents.pdf> (accessed: 03.12.2024).

15. Rakhimova D. Mechanism of Adaptation of Children Left Without Parental Care to The Foster Family. *Jurnal ISO: Jurnal Ilmu Sosial, Politik dan Humaniora*. 2024, vol. 4, iss. 1, pp. 7. Available at: <https://penerbitadm.pubmedia.id/index.php/iso/article/view/1771/2067> (accessed: 05.12.2024).

16. Reindl V., Schippers A., Tenbrock K. [et al.]. Caregiving quality modulates neuroendocrine and immunological markers in young children in foster care who have experienced early adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2022, vol. 63, iss. 5, pp. 535–543. Available at: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13488>. (accessed: 17.01.2025).

17. Tobe H., Sakka M., Ikeda M., Kamibeppu K. The Efficacy of a Resilience-Enhancement Program for Mothers Based on Emotion Regulation: A Randomized Controlled Trial in Japan. *Environmental Research and Public Health*. 2022, vol. 19, iss. 22, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph192214953>.

#### *Информация об авторе*

**Стреленко Анна Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова.

#### *Information about the author*

**Strelenko Anna Anatolyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, P. M. Masherov Vitebsk State University.

Статья поступила в редакцию 06.12.2024; одобрена после рецензирования 11.02.2025; принята к публикации 13.03.2025.

The article was submitted 06.12.2024; approved after reviewing 11.02.2025; accepted for publication 13.03.2025.



## Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 137–148.  
*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2025, no. 2 (74), pp. 137–148.

Научная статья  
УДК 159.922.1  
DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.013

### Установки студенческой молодежи в отношении разводов

**Киселёва Рената Николаевна**  
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина  
Рязань, Россия  
renatakis@yandex.ru

**Аннотация.** Современная молодежь демонстрирует высокую толерантность к разводам, а в неполной семье вероятность рождения и воспитания нескольких детей невысока. Это препятствует решению актуальных демографических проблем. Развод рассматривается как нормальное явление и нестигматизированный способ завершения брачных отношений. Несмотря на пристальное внимание к данной теме зарубежных и отечественных ученых, исследование различных сторон разводов продолжает оставаться актуальным. Причины разводов в древности и в настоящее время радикально различаются. То, что ранее было уважительной причиной развода (например, отсутствие детей), молодым поколением не принимается в расчет.

Мы предполагаем, что на принятие решения о разводе в значительной степени влияет наличие установки на то, что семья создается не однажды в жизни, что развод допустим при возникновении любых проблем, что он не приносит существенных страданий. Метод опроса позволил выделить особенности отношения к разводу у студентов вуза.

Последствия, которые приносит развод, молодежь оценивает поверхностно, выделяя крушение жизненных планов и надежд как основную проблему. Однако практикующими психологами доказано, что разводы оказывают серьезное негативное влияние на психическое и эмоциональное состояние молодых людей, их социальное положение и отношения с окружающими, приводят к личностному кризису.

Изучение отмеченных аспектов позволит разработать меры поддержки и помощи для тех, кто переживает развод, а также поможет совершенствовать демографическую социальную политику России.

**Ключевые слова:** студенты, установки в сознании, демография, семья, семейные отношения, брак, развод, кризис семьи, факторы развода, последствия развода.

**Для цитирования:** Киселёва Р. Н. Установки студенческой молодежи в отношении разводов // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 137–148. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.013.

Original article

### Higher school students' attitudes towards divorce

**Renata Nikolaevna Kiseleva**  
Ryazan State University named for S. A. Yesenin  
Ryazan, Russia  
renatakis@yandex.ru

**Abstract.** Today, young people demonstrate tolerance to divorce, and the probability of raising several children in a single-parent family is low. This hinders the solution of current demographic problems. Divorce is regarded as a normal phenomenon and an acceptable way of ending a marital relationship. Despite the close attention to this topic shown by foreign and Russian researchers, the study of various aspects of divorce continues to be relevant. The reasons for divorce in antiquity and at present are radically different. What used to be a valid reason for divorce (for example, absence of children) is not taken into account by the younger generation.

We assume that a decision to divorce is largely influenced by the attitude that a marriage may not happen once in a lifetime, that divorce is acceptable due to emerging problems, and that divorce does not bring significant suffering. Our survey method allowed us to identify the peculiarities of the attitude to divorce among university students.

Young people assess the consequences of divorce superficially, emphasizing a collapse of life plans and hopes as the main problem. However, practitioners in psychology have proved that divorces have a serious negative impact on the mental and emotional state of young people, their social status and relations with others, and lead to personal crises.

Study of the above aspects will help to develop tools of support and assistance for those who go through a divorce, as well as help to improve the demographic social policy of Russia.

**Keywords:** students, attitudes in consciousness, demography, family, family relations, marriage, divorce, family crisis, factors of divorce, consequences of divorce.

**For citation:** Kiseleva R. N. Higher school students' attitudes towards divorce // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 137–148. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.013.

**Введение.** Демографические процессы в нашей стране неразрывно связаны с явлением развода. Воспроизводство населения за счет формирования многодетных семей подразумевает наличие обоих родителей. В одиночку матери или отцу очень сложно воспитать и обеспечить более одного ребенка. Однако распространенность разводов в современных семьях представляет собой особую проблему. На нее еще в начале XX века указывал П. А. Сорокин, связывая доступность процедуры разводов с кризисом семьи (Сорокин, 2000, с. 47).

Положение дел в сегодняшнем цивилизованном мире таково, что развод из чрезвычайно-го явления давно приобрел черты относительно «нормальной» тенденции развития общества. В понимании современных людей утрачивается установка на то, что семья должна быть одна и на всю жизнь (Ростовская, Кучмаева, 2019, с. 26).

Информации о разводах в языческих славянских племенах очень мало, и она довольно противоречива. Основным документальным источником служит «Повесть временных лет» и некоторые путевые заметки иностранцев, посетивших территорию проживания славян (Смирнов, 2023, с. 420). Согласно одним источникам, развод допускался после выплаты «откупа» брошенному супругу. Согласно другим, жен погибших мужей убивали вслед за ними, лишь бы женщина не могла опорочить память мужа повторными отношениями с мужчиной.

С момента крещения Руси и распространения христианских традиций разводы стали очень сложной процедурой. По мнению церкви, венчание закрепляет священный союз, заключенный на небесах и освященный самим Господом. Тот, кто хотел развестись, вставал на греховный путь и не только отвергал божественную волю, но и заставлял грешить свою вторую половину. В исключительных случаях церковь вынуждена была признать развод. И главным поводом для его признания являлось отсутствие детей в семье. С развитием общественных отношений расширился и перечень причин разводов, которые церковь вынуждена была признать уважительными (Платонова, Унарова, 2018, с. 61). Византийский прообраз современного семейного кодекса в качестве уважительных определял следующие причины развода:

- муж пропал без вести;
- один из супругов участвовал в заговоре против государя;
- один из супругов совершил попытку убийства в отношении второго супруга;
- один из супругов постригся в монахи или поменял веру;
- один из супругов заразился неизлечимой болезнью, проказой;
- супруг ведет аморальный образ жизни (посещает общественные места один, ночует в чужом доме, прелюбодействует сам или торгует честью своей жены);
- один из супругов не способен исполнять супружеские обязанности.

Разводу предшествовало разбирательство в судебном порядке. После развода венчанные супруги выплачивали штраф церкви и делили имущество. И все же до начала XX века развод в России оставался исключительным случаем (Смирнов, 2023, с. 421).

Революция 1917 года принесла с собой коренные перемены во многих сферах жизни, в том числе и семейной. В 1918 году был утвержден Кодекс законов о браке, семье и опеке (Голод, 2001, с. 36). Новые законы значительно упрощали процедуру расторжения брака, снимали ответственность с супругов по выплате алиментов на детей, допускали неоднократную смену имени и фамилии, что затрудняло установление отцовства и материнства (Голод, 2001, с. 38). Добрачные связи не порицались, пропагандировались свободные отношения между мужчинами и женщинами. Желание женщин участвовать в производственной и политической жизни всячески приветствовалось. Были легализованы аборты. В ответ последовал невероятный спад рождаемости и развал семьи (Вишневецкий, 2006).

Уже в 1936 году последовало Постановление ЦИК и СНК СССР о запрете абортов. Семья стала провозглашаться «ячейкой общества». К ней поменялось отношение партийных идеологов и руководства государства. Теперь она становилась не только экономической единицей, но и основным воспитательным и карательным элементом. Семейные проблемы выносились на всеобщее осуждение, разбирались на собраниях трудовых коллективов. Разводы опять перешли в разряд неодобряемых явлений человеческой жизни, но на этот раз не церковь, а правящей партийной элитой (Avdeev, Blum, Troitskaya, 1993, p. 70).

В настоящее время разводом считается расторжение брака, официально заключенного в органах ЗАГС. Однако большинство исследователей семейных отношений считают, что развод — это не только юридический акт. В его основе лежат разнообразные причины экономического, социального и психологического характера (Хачатрян, 2010, с. 80), а негативные последствия испытывают все члены семьи.

Учитывая опыт практикующих психотерапевтов, можно выделить причины разводов, которые оказываются достаточно весомыми в оправдании принятия подобного решения. К таким причинам большинство ученых относят разнообразные виды семейного насилия, аддиктивное поведение супругов, отсутствие детей в семейной паре. Названные причины современных разводов часто дополняются случаями измены, но мнение психотерапевтов относительно них разнится.

Измены часто упоминаются среди причин разводов в разных возрастных группах, но для молодежи приобретают особое значение. Супружеская неверность вызывает гнев и негодование среди тех, кто состоит в браке и в большинстве случаев разрывает эмоциональную связь между супругами. Чаще всего изменяют молодые супруги, имеющие незначительный сексуальный опыт, не удовлетворенные своими взаимоотношениями. Новые ощущения оказываются для них очень значимыми. Мотивы измен могут быть как осознанными, так и бессознательными. На их формирование могут влиять биологические факторы, жизненный опыт, родительские паттерны поведения, детские впечатления.

Измены характерны и для тех супругов, кто был доволен сексом в паре. Исследователи предполагают, что причиной этого могут быть более высокие запросы, чем в парах, испытывающих определенные сложности в интимных отношениях (McNulty, Meltzer, Makhanova, Maner, 2018, p. 78). При этом благополучие в отношениях пары на результатах не сказалось. Кроме того, измены нередко встречались в парах, где женщины обладали менее привлекательной внешностью — им чаще изменяли мужья, да и сами они решались на измену чаще красивых участниц исследования. Внешность мужчины роли не играла.

Оказался важным и предыдущий опыт сексуальных отношений. Мужчины, ранее имевшие большое количество половых партнеров, изменяли чаще. Среди женщин ситуация оказалась противоположной: чем меньше половых партнеров у женщины было до брака, тем охотнее она соглашалась на измену. Конфликт, основанный на выявлении единичного случая неверности, может быть разрешен с помощью консультирования, многочисленные же факты внебрачных связей обычно приводят к разводу (McNulty, Meltzer, 2018, p. 91). Однако последние исследования вносят коррективы в эту точку зрения. Есть научные доказательства, что вероятность развода коррелирует с количеством добрачных половых партнеров. Женщина, у которой муж был первым половым партнером, разведется с вероятностью в три раза меньшей, чем женщина, имеющая опыт добрачных отношений (Бирюков, Горячев, 2024, с. 88).

Вмешательство родителей в жизнь молодой семьи также часто отмечается как основная причина развода. Такое поведение может быть проявлением излишнего контроля, неудовлетво-

ренных амбиций родителей, несостоявшейся сепарации взрослого ребенка. Участие родителей в жизни молодой семьи подразумевает соблюдение баланса между поддержкой молодой семьи и ее независимостью.

Потеря работы, финансовая несостоятельность супругов, отсутствие желания улучшать материальное благополучие семьи для многих молодых супругов является веским аргументом, чтобы разорвать семейные отношения. Экономические аспекты развода подразумевают изучение материального (в первую очередь финансового) положения семьи, жилищных условий, трудоспособности супругов и их влияние на отношения, а также возможные экономические последствия развода. Например, после пандемии COVID-19 резко выросли смертность и безработица, произошло заметное снижение доходов населения, изменились формы организации труда, что до сих пор оказывает существенное влияние на семейные отношения.

Социологический подход к изучению развода предполагает анализ изменений в обществе, влияющих на семейные ценности, ролевую структуру, нормы взаимоотношений между ее членами. Процессы урбанизации, активное участие женщин в политической и производственной жизни, возможность построения ими успешной карьеры, а также повышение социальной мобильности изменяют традиционный семейный уклад и приводят к увеличению количества разводов (Терелецкова, 2007, с. 79).

Психологический анализ разводов связан с исследованием личностных особенностей супругов, специфики их взаимодействия, способов разрешения конфликтов, а также опыта проживания супругами семейных кризисов. Каждая семья является особой психодинамической системой, которая проходит через ряд закономерных этапов развития. В процессе трансформаций семья сталкивается с определенными трудностями, которые заранее обусловлены объективными факторами и являются нормативными кризисами. Однако помимо них семья сталкивается и с ненормативными кризисами, отражающими ее уникальные особенности. Ненормативный семейный кризис — это такой кризис, который может возникнуть на любом этапе жизненного цикла семьи и связан с переживанием негативных жизненных ситуаций, представляющих для семьи особую сложность. Очень часто кризисы, особенно ненормативные, заканчиваются разводом, и его можно выделить в отдельный этап развития семейных отношений (Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2006, с. 56).

Исследовательский интерес к изучению психологического содержания и последствий разводов проявляли различные авторы, каждый из которых выделял конкретные аспекты в этом явлении. Например, О. А. Карабанова определяет развод как реорганизацию семейной системы, а Г. В. Старшенбаум утверждает, что развод является результатом кризисного развития отношений супругов (Карабанова, 2005, с. 143).

В трудах зарубежных ученых развод предстает как нормативный кризис, который супруги не способны преодолеть иначе. Наличие детей у разводящихся супругов вынуждает их продолжать поддерживать отношения на протяжении многих лет после официального расставания. Возникает даже новый термин «благополучный развод» (Аронс, 1995, с. 64). В связи с тем что количество разводов в США приближалось к половине заключенных браков уже к новому столетию, возникла необходимость принять данный факт как объективную социальную реальность. Сохранение взаимных уважительных отношений между бывшими супругами дает возможность участвовать в жизни детей в полном объеме, стремиться к минимизации причиненных им травм. Однако, как показали эмпирические данные эксперимента, проведенного К. Аронс, почти все участники отметили высокую субъективную тяжесть переживаний, сильные страдания, многолетние обвинения бывших супругов в своей неудачной семейной жизни, потребность отомстить, отсутствие желания поддерживать отношения, стремление избежать встреч, даже если после развода прошло более десяти лет (Аронс, 1995, с. 89). Именно эти эмоции не давали возможность сохранить отношения бывших супругов ради детей. Недаром развод относится к наиболее травмирующим событиям для индивида и занимает второе место в персональном индексе стресса.

Существенное влияние на принятие решения о разводе оказывает семейный сценарий. Согласно концепции Э. Берна, семейный сценарий представляет собой особую модель поведения, приобретенную в детстве и повторяющуюся из поколения в поколение (Berne, 2021, p. 56). По данным современных отечественных исследований, около 80 % людей, расторгших свой брак, пережили в детстве развод родителей.

Отношение к добрачным связям как к пробному испытанию перед семейной жизнью уступает место отношению к ним как легитимному способу удовлетворения сексуальных потребностей и удобному существованию мужчины и женщины без мотивов создания семьи. В настоящее время

начало сексуальных отношений не связывается с заключением брака. Сексологи и семейные психологи считают, что молодые люди должны до заключения брака проверить свою совместимость. Многие браки распадаются из-за проблем в сексуальной сфере (Kratochvil, 1990, p. 6). Психологи считают, что если у молодых людей были доверительные и теплые отношения до вступления в брак, то такие отношения, скорее всего, будут сохранены ими после официального оформления отношений. Совпадение сексуальных предпочтений гарантируют паре стабильность. Совпадение ролевых ожиданий и их согласованность влияют на формирование позитивных отношений между супругами. Особенности сексуальных и эмоциональных отношений партнеров до брака должны помочь молодой паре не ошибиться в выборе супруга (Coninck, Van Doren, Matthijs, 2021, p. 20). Чем больше негативных факторов оказывают влияние на жизнь семьи, тем больше вероятность принятия супругами решения о разводе (Бирюков, Горячев, 2024, с. 90).

Обращение за психологической помощью во время переживания развода свидетельствует о том, что, несмотря на более легкомысленное отношение к нему в настоящее время, он не переходит в разряд малозначимых событий для психологического самочувствия супругов, а по-прежнему остается среди максимально травмирующих факторов. В период бракоразводного процесса и после него супруги испытывают широкий спектр негативных эмоций, включая гнев, печаль, страх, чувство вины и желание отомстить. Если решение о расторжении брака было принято одним из супругов, то другой может испытывать бессилие, ярость, отвержение и чувство потери. Тяжелые переживания, связанные с разделом имущества и определением места жительства детей, могут усугубиться из-за выбора агрессивной стратегии взаимодействия между супругами, что затрудняет поиск рационального решения и усугубляет личностный кризис (Киселева, Пышков, 2024, с. 30).

Практикующие психологи указывают на то, что развод наносит колоссальный психологический вред бывшим супругам, вне зависимости от того, кто явился инициатором развода, а кто — «жертвой», поскольку последствиями распада семьи становятся переживания чувств беспомощности, страха одиночества, неопределенности будущего, невозможности построить новые отношения, потери способности деторождения, нарушений психического здоровья и даже социальной дезадаптации (Бирюков, Горячев, 2024, с. 91).

Психологическая установка — стабильная готовность субъекта действовать определенным образом в типичной ситуации. Семейные установки определяются как позиции личности в отношении брака и семьи, формируемые на основе родительских предписаний, семейных сценариев, личного опыта и влияют на поведение в этой сфере. Установки в отношении развода формируются под воздействием не только внутрисемейных, но и внешних факторов, таких как социокультурные условия жизни, воздействие СМИ. Ценность брака и семейных отношений постепенно снижается, уступая место таким жизненным ценностям, как профессиональная и личностная самореализация и высокий уровень материального благополучия, что особенно заметно отражается в установках молодого поколения. Оно высоко ценит личное счастье и свободу, имеет неоправданно высокие ожидания относительно собственной успешности, демонстрирует желание избежать ответственности и обязательств, часто имеет проблемы в коммуникации. Виртуальные знакомства среди молодых людей приобретают черты замещающего поведения в сфере любовных. Явственно наблюдаются изменения в установках молодежи относительно брака и семьи, положительного отношения к разводам, что приводит к росту их числа (Дубоносова, Яковлева, 2022, с. 20).

Американские психологи доказали, что для современной молодежи брак не имеет ценности. Все большее количество молодых людей выбирают свободные отношения. Исследователи свидетельствуют о явлении деинституционализации брака (Kaufman, Meng, Zhou, Compton, 2024, p. 14). Молодежь предпочитает свободные отношения. В процессе взросления и личностного развития происходит изменение установок относительно ценности семьи, индивидуализма, эмансипации. Результаты, полученные в выборке американской студенческой молодежи, существенно отличаются от подобных исследований в выборках респондентов американцев более старших поколений. Модель брака молодых людей подразумевает обоюдные интересы, влечение, взаимное удовлетворение потребностей. Люди более зрелого возраста в качестве консолидирующих мотивов называют уважение, привязанность, чувство долга и взаимной ответственности.

Лонгитюдные исследования отношения к разводам молодежи, предпринятые европейскими психологами и охватывающие период в 20 лет, дают возможность увидеть, как меняются установки современной молодежи за рубежом (Coninck, Van Doren, Matthijs, 2021, p. 16). Нынешние молодые люди значительно более терпимо относятся к разводам и внебрачным связям, чем их ровесники относились к этим явлениям 20 лет назад. В их представлении институт брака становится все менее популярным. Все большее количество молодых людей предпочитают незарегистрированное сожительство

ство. Они не видят разницы в материальном благополучии, в проблемах рождения и ухода за детьми. Европейские студенты считают, что любой из супругов может выступить с инициативой о разрыве отношений. Официальный брак затрудняет решение данного вопроса. При этом молодые люди, ищущие безопасность и надежность, отдают предпочтение официальной регистрации брака. Наличие или отсутствие детей не является ведущим мотивом для вступления в брак молодежи последних поколений, в отличие от их предшественников. Альтернативные формы брака вызывают больший интерес у нынешних студентов, чем у их предшественников (Coninck, Van Doren, Matthijs, 2021, p. 18).

Описанные исследования были проведены на выборке студентов факультетов психологии и педагогики вузов Голландии и Германии и не являются достаточно репрезентативными для всей студенческой молодежи Европы. Но эти респонденты, в силу их будущей профессии, являются носителями ролевых моделей поведения и мышления. Именно поэтому подобные исследования являются важными.

**Материалы и методы исследования.** Мы предприняли попытку провести аналогичное европейскому исследованию с учетом российских особенностей. Выборку составили также студенты педагогических и психологических направлений подготовки, которые в силу выбранной профессии становятся в определенном смысле нормозадающими специалистами, формируют когнитивные и поведенческие образцы.

Поэтому в 2024 году мы составили выборку из 202 человек в возрасте от 19 до 34 лет с целью изучения установок студенческой молодежи относительно брака и развода. Все респонденты являются студентами Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина очной и заочной форм обучения. Большинство респондентов были женского пола. Мужчины составили 32 % (65 человек) от общего количества опрошенных.

**Результаты.** Опросник включал в себя 12 вопросов, касающихся отношений в семье, брака и развода. Вопросы и ответы представлены в таблице.

Таблица

Опросник семейно-брачных установок студентов

№	Вопросы	Ответы
1	Что означает «семья» для Вас?	удобство и комфорт 10 наличие постоянного партнера, спутника жизни 15 самые близкие люди 62 любовь и поддержка 64 главное в семье — дети 51
2	Имеет ли семья большое значение в Вашей жизни?	Да 111 Нет 40 Не уверен 51
3	Считаете ли Вы, что семья должна быть одна и на всю жизнь?	Да 104 Нет 66 Не уверен 32
4	Считаете ли Вы, что между супругами складываются особые близкие взаимоотношения, которые трудно разорвать?	Да 143 Нет 20 Не уверен 72
5	Что означает для Вас развод?	Страдания 4 Большие проблемы 17 Крушение жизненных планов, надежд 88 Этап отношений с партнером 59 Естественное событие в жизни 33 Личная неудача 1
6	В каких случаях, по Вашему мнению, допустим развод?	Случаи насилия 5 Отсутствие взаимопонимания 15 Потеря эмоциональной близости, привязанности 17 Отсутствие физического влечения к супругу 20 Частые конфликты, кризисы 15 Измены 85 Употребление алкоголя, наркотиков 34 Отсутствие детей в семье 1 Встреча более привлекательного партнера 16

№	Вопросы	Ответы
7	Сколько раз, по Вашему мнению, возможен развод?	Однажды 70 Не более двух раз 30 Столько, сколько потребуется 102
8	Понимаете ли Вы, что в семейной жизни будут не только радостные дни и события, но и трудные?	Да 110 Нет 20 Не уверен 72
9	Ощущаете ли Вы себя способным справиться с трудностями семейной жизни?	Да, у меня достаточно сил для этого 70 Нет, мое личное благополучие дороже 62 Не уверен 70
10	Какие причины помогут Вам справиться с трудностями семейной жизни?	Благополучие детей 29 Сохранить любимого супруга 40 Сохранить семью 38 Желание не потерять статус, деньги, комфорт 23 Желание не травмировать близких, родителей 10 Вообще не стоит с ними мириться 62
11	Что для Вас означает «любовь»?	Физическое влечение 26 Страсть в отношениях 37 Доверие и уважение к партнеру 75 Близость интересов 40 Доброта по отношению друг к другу 23 Готовность пожертвовать своими потребностями, интересами 1
12	Понимаете ли Вы, что любовь не только страсть, она меняется со временем?	Да 100 Нет 40 Не уверен 62

Ответы респондентов на некоторые наиболее значимые вопросы можно представить в виде диаграмм.



Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос № 1

Таким образом, семья имеет большое значение только для половины опрошенных (рис. 1). Лишь половина опрошенных считает, что семья должна быть одна и на всю жизнь.

Под разводом большинство респондентов понимают крушение жизненных планов и надежд, и, что самое печальное, для 48 % опрошенных это просто этап отношений с партнером или естественное событие в жизни 32 % (рис. 2).



Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос № 5

Самой уважительной причиной развода респонденты считают измену (около половины опрошенных), а такие серьезные поводы, как употребление наркотиков, алкоголя, применение насилия супругами, считаются уважительными лишь для четверти респондентов.

Личной неудачей готовы считать развод 0,5 % респондентов, следовательно почти все опрошенные не готовы видеть в себе причину неуспешных отношений.

Для половины опрошенных количество разводов может быть любым.

Только половина респондентов готова к преодолению семейных трудностей, треть опрошенных видят в себе достаточно сил с ними справиться.

Четверть опрошенных считают, что личное благополучие дороже. С трудностями в семейной жизни не стоит мириться.

Только 0,5 % респондентов готовы пожертвовать своими потребностями ради близких.

Для 25 % опрошенных в семье главное — дети, но сохранение их благополучия и восприятие их как основной причины сохранения семьи актуально лишь для 3 % респондентов. Это отражает некую двойственность восприятия детей как ценности. С одной стороны, дети — главное в семье, они должны быть. С другой же стороны, их психологическое неблагополучие и причинение им страданий в случае развода не рассматриваются будущими родителями как важные факторы.



Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос № 6

Отсутствие детей в семье — то, что, многие века являлось единственно веской причиной развода даже с точки зрения церкви, сейчас не является поводом для развода. И респонденты явно недооценивают последствия развода в виде негативных переживаний, личностных кризисов, что, по данным практикующих психологов и исследователей, наносит очень глубокие травмы и препятствует адаптации к жизни в последующем периоде (Аронс, 1995).



Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос № 10

**Обсуждение.** Таким образом, полученные нами данные подтверждают результаты европейских исследователей относительно отношения к разводу студенческой молодежи (Coninck, Van Doren, Matthijs, 2021). Аналогично европейским ровесникам российские студенты воспринимают развод как очередной этап развития отношений между супругами, возможность решить возникшие проблемы. Ценность семьи и брака в представлении молодежи снижается, уступая место таким ценностям, как самореализация и высокий уровень индивидуального благополучия.

Интерпретируя полученные результаты, можно сказать, что выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение. На принятие решения о разводе в значительной степени влияет наличие у молодых людей установки на то, что семья создается не однажды в жизни, что развод допустим при возникновении проблем, что он не приносит существенных страданий.

На основе полученных нами результатов можно утверждать, что в сознании молодых людей, получающих высшее образование, доминируют такие установки, как:

- семья — совокупность близких людей, объединенных на основе взаимной любви и поддержки;
- в половине случаев она не имеет особой ценности;
- развод — нормальное событие в жизни семьи, этап отношений между супругами;
- развод — не страшно;
- отсутствие детей в семье не повод для развода;
- с трудностями семейной жизни не стоит мириться.

При анализе ответов на вопросы следует учитывать некоторые возрастные особенности большинства опрошенных респондентов-студентов: эгоцентризм, неумение прогнозировать варианты развития событий, нечеткое понимание причинно-следственных связей между факторами, негативно воздействующими на отношения между супругами и вероятностью развода, смещение локуса контроля с внутреннего на внешний, стремление переложить ответственность за происходящие в семье на обстоятельства, случай и пр. Это определяет необходимость продолжения исследований в других возрастных и социальных группах.

Представляется интересным дополнить полученные результаты тестовыми методиками, которые позволят интерпретировать результаты с учетом количественных показателей.

**Выводы и перспективы исследования.** Таким образом, ранее стабильность и долговечность брака обеспечивала историческая традиция восприятия развода как крайней меры при решении семейных проблем. В современном обществе проблема разводов становится все более актуальной, особенно среди молодых людей. Семья утрачивает свою ценность. Отношение молодежи к разводам в последние годы привлекает внимание исследователей в области смежных наук: социологии, психологии и педагогики.

Молодое поколение ставит под сомнение традиционные ценности брака и семьи, что, в свою очередь, влияет на их отношение к разводу. Молодежь имеет свои уникальные установки и представления о браке и разводе.

Современное поколение супругов все чаще выбирает развод как способ решения любых, даже несущественных, проблем в браке. Изучение их мнений и взглядов на семейную жизнь поможет понять, какие факторы влияют на стабильность брака и прочность семьи. Знание причин и последствий разводов поможет разработать стратегии помощи молодым семьям, предотвращая их распад.

Причины разводов оказываются разнообразны и подразумевают некую совокупность мотивов и факторов, воздействующих на семью, однако ведущую роль в принятии решения о разводе играют установки, имеющиеся в сознании супругов.

Несмотря на высокий интерес, тема недостаточно разработана и требует дальнейшего изучения. Необходимы более глубокие и комплексные исследования, позволяющие раскрыть многообразие факторов, влияющих на установки молодежи. В частности, стоит обратить внимание на различия в восприятии зависимости от социального и культурного контекста, а также на влияние семейного опыта и личных отношений на формирование этих установок, возможную пропаганду западных ценностей. Представляется практически значимым изучить влияние средств массовой информации на формирование установок молодежи таким образом, чтобы с их помощью прививать семейные ценности и препятствовать разводам.

#### Список источников

1. Аронс К. Развод: крах или новая жизнь? — М. : Мирт, 1995. — 448 с.
2. Бирюков А. Н., Горячев В. В. Развод: анализ причин, условий и последствий для мужчины и женщины // Психолого-педагогический поиск. 2024. — № 1 (69). — С. 85–92.
3. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. — СПб. : Петрополис, 2001. — 272 с.
4. Демографическая модернизация России 1900–2000 / под ред. А. Г. Вишневого. — М. : Новое издательство, 2006. — 608 с.
5. Дубоносова Ю. А., Яковлева А. В. Причины и факторы разводов в молодых семьях: теоретический анализ // Молодой ученый. — 2022. — № 49 (444). — С. 269–271.
6. Егорова Н. С. Психологические проблемы молодой семьи // Вестник магистратуры. — 2014. — № 7 (34). — Т. 1. — С. 60–62.
7. Карabanова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. — М. : Гардарики, 2005. — 320 с.
8. Киселева Р. Н., Пышков Д. Н. Возможности преодоления личностного кризиса при переживании развода : сб. материалов XI Междунар. конф. студентов и молодых ученых «Психология и медицина: пути поиска оптимального взаимодействия — 2024». — Рязань : Ряз. гос. мед. ун-т, 2024. — С. 30–31.
9. Олифиревич Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. — СПб. : Речь, 2006. — 360 с.
10. Ростовская Т. К., Кучмаева О. В. Семья в системе социальных институтов общества. — М. : Юрайт, 2019. — 299 с.
11. Платонова З. Н., Унарова А. А. Отношение к разводам людей разных поколений // Вестник Северо-Восточного федерального университета. Сер. «Педагогика, психология, философия». — 2018. — № 3. — С. 59–64.
12. Смирнов В. А. Развод и его последствия. Разводы на протяжении всей истории России // Молодой ученый. — 2023. — № 19 (466). — С. 419–421.
13. Сорокин П. А. Кризис современной семьи. — Саранск : Мордов. ун-т, 2000. — 180 с.
14. Терелецкова Е. В. Роль гендерного фактора в разводах: демографические и социальные аспекты: на данных исследований в Башкортостане : дис. ... канд. социол. наук. — Уфа, 2007. — 160 с.
15. Хачатрян Л. И. Развод — обратная сторона брака // Вестник Пермского университета. Сер. «Философия. Психология. Социология». — 2010. — № 1 (1). — С. 79–98.

16. Avdeev A., Blum A., Troitskaya I. L'avortement et la contraception en Russie et dans l'ex-URSS: histoire et présent // Dossiers et Recherches. — N 41. — Paris, 1993. — Pp. 69–72.
17. Berne E. *Transactional Analysis in Psychotherapy: a Systematic individual and Social Psychiatry*. — N. Y. : Mockingbird Press, 2021. — Pp. 9–10.
18. Kratochvil S. *Terapie funkcnich sexualnich poruch*. — Praha : Avicenum, 1990. — 365 c.
19. Kaufman G., Meng S., Zhou K., Compon D. Attitudes toward married and divorce in the United States // *The sociological quarterly*. — 2024. — N 1. — Pp. 1–20.
20. Coninck D., Van Doren S., Matthijs K. Attitudes of young adults toward marriage and divorce, 2002–2018 // *Journal of divorce & Remarriage*. — 2021. — Pp. 1–25.
21. McNulty J. K., Meltzer A. L., Makhanova A., Maner J. K. Attentional and evaluative biases help people maintain relationships by avoiding infidelity // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2018. — N 115 (1). — Pp. 76–95.

### References

1. Arons K. *Razvod: krakh ili novaya zhizn?* [Divorce: is it a collapse or new life?] Moscow, Mirt, 1995, 448 p. (In Russian).
2. Biryukov A. N., Goryachev V. V. Divorce: analysis of causes, conditions and consequences for men and women. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2024, iss. 1 (69), pp. 85–92. (In Russian).
3. Golod S. I. *Semya i brak: istoriko-sotsiologicheskii analiz*. [Family and marriage: a historical and sociological analysis]. St. Petersburg, Petropolis, 2001, 272 p. (In Russian).
4. *Demograficheskaya modernizatsiya Rossii 1900–2000. Pod red. A. G. Vishnevskogo*. [Demographic modernization of Russia in 1900-2000. Ed. by A. G. Vishnevsky]. Moscow, Novoye izdatelstvo, 2006, 608 p. (In Russian).
5. Dubonosova Yu. A., Yakovleva A. V. Causes and factors of divorce in young families: a theoretical analysis. *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2022, iss. 49 (444), pp. 269–271. (In Russian).
6. Egorova N. S. Psychological problems in a young family. *Vestnik magistratury*. [Bulletin of Masters studies]. 2014, iss. 7 (34), vol. 1, pp. 60–62. (In Russian).
7. Karabanova O. A. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsultirovaniya*. [Psychology of family relations and basics of family counseling]. Moscow, Gardariki, 2005, 320 p. (In Russian).
8. Kiseleva R. N., Pyshkov D. N. *Possibilities of overcoming a personal crisis when going through a divorce. Sb. materialov XI Mezhdunar. konf. studentov i molodykh uchenykh "Psikhologiya i meditsina: puti poiska optimalnogo vzaimodeystviya"*. [Collection of materials of the XI International Conference of students and young scientists "Psychology and medicine: ways to find optimal interaction — 2024"]. Ryazan, Ryazan State Medical University Publ., 2024, pp. 30–31. (In Russian).
9. Olifirovich N. I., Zinkevich-Kuzemkina T. A., Velenta T. F. *Psikhologiya semeynykh krizisov*. [Psychology of family crises]. St. Petersburg, Rech, 2006, 360 p. (In Russian).
10. Rostovskaya T. K., Kuchmaeva O. V. *Semya v sisteme sotsialnykh institutov obshchestva*. [Family in the system of social institutions of society]. Moscow, Yurait, 2019, 299 p. (In Russian).
11. Platonova Z. N., Unarova A. A. Attitudes towards divorces in people of different generations. *Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta. Ser. "Pedagogika, psikhologiya, filosofiya"*. [Bulletin of the North-Eastern Federal University. Series "Pedagogy, Psychology, Philosophy"]. 2018, iss. 3, pp. 59–64. (In Russian).
12. Smirnov V. A. Divorce and its consequences. Divorces in Russian history. *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2023, iss. 19 (466), pp. 419–421. (In Russian).
13. Sorokin P. A. *Krizis sovremennoy semyi*. [Crisis of the modern family]. Saransk, Mordovian University Publ., 2000, 180 p. (In Russian).
14. Tereletskova E. V. *Rol gendernogo faktora v razvodakh: demograficheskiye i sotsialnyye aspekty: na dannykh issledovaniy v Bashkortostane: dis. ... kand. sotsiol. nauk*. [Role of the gender factor in divorces: demographic and social aspects: based on research data from Bashkortostan: dissertation ... of Candidate of Social Sciences]. Ufa, 2007, 160 p. (In Russian).
15. Khachatryan L. I. Divorce — the other side of marriage. *Vestnik Permskogo universiteta. Ser. "Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya"*. [Bulletin of Perm University. Series "Philosophy. Psychology. Sociology"]. 2010, iss. 1 (1), pp. 79–98. (In Russian).
16. Avdeev A., Blum A., Troitskaya I. L'avortement et la contraception en Russie et dans l'ex-URSS: histoire et present. *Dossiers et Recherches*. [Files and research]. Iss. 41, Paris, 1993, pp. 69–72. (In French).
17. Berne E. *Transactional Analysis in Psychotherapy: a Systematic individual and Social Psychiatry*. New York, Mockingbird Press, 2021, pp. 9–10.
18. Kratochvil S. *Terapie funkcnich sexualnich poruch*. [Therapy of functional sexual disorders]. Praha, Avicenum, 1990, 365 p. (In Czech).

19. Kaufman G., Meng S., Zhou K., Compton D. Attitudes toward marriage and divorce in the United States. *The sociological quarterly*. 2024, iss. 1, pp. 1–20.

20. Coninck D., Van Doren S., Matthijs K. Attitudes of young adults toward marriage and divorce, 2002–2018. *Journal of divorce & Remarriage*. 2021, pp. 1–25.

21. McNulty J. K., Meltzer A. L., Makhanova A., Maner J. K. Attentional and evaluative biases help people maintain relationships by avoiding infidelity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2018, iss. 115 (1), pp. 76–95.

#### *Информация об авторе*

**Киселёва Рената Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной работы института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

#### *Information about the author*

**Kiseleva Renata Nikolaevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of psychology and social work of the Institute of psychology, pedagogy and social work of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 10.02.2025; одобрена после рецензирования 24.03.2025; принята к публикации 31.03.2025.

The article was submitted 10.02.2025; approved after reviewing 24.03.2025; accepted for publication 31.03.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 149–159.  
*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 2 (74), pp. 149–159.*

Научная статья  
УДК 159.923  
DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.014

## Психологическая готовность субъектов труда к информационной деятельности

**Шарапов Никита Александрович**  
Российский новый университет  
Москва, Россия  
sharapov\_na@mail.ru

**Аннотация.** В условиях стремительного развития цифровизации и информационных технологий информационная деятельность становится ключевым элементом профессиональной активности, требующим не только технических навыков, но и высокой психологической готовности. Цель исследования — выявить взаимосвязи между компонентами психологической готовности субъектов труда к информационной деятельности (профессиональным, мотивационно-ценностным, эмоциональным, когнитивным), а также определить различия в показателях у специалистов разного возраста, стажа, пола и уровня образования.

Актуальность работы обусловлена недостаточной разработанностью теоретических и практических аспектов психологической готовности к информационной деятельности, несмотря на растущую роль этой сферы в профессиональной среде. Проблема заключается в необходимости адаптации специалистов к информационно насыщенной работе, что требует разработки эффективных методов сопровождения и профилактики профессионального выгорания на всех этапах самоопределения.

В исследовании приняли участие 106 респондентов, включая 38 представителей информационных профессий. Использованы методики: ИНЛ-2, JSS, IAS, измерение рефлексивности. Методы статистического анализа включали корреляционный и сравнительный анализ.

Результаты подтвердили наличие взаимосвязей между компонентами готовности, а также выявили значимые различия по возрасту, стажу, полу и уровню образования. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и дополнении представлений о психологической готовности к информационной деятельности, включая ее структуру и ключевые взаимосвязи компонентов. Результаты обогащают теорию профессионального самоопределения и адаптации работников в условиях цифровизации. Практическая значимость работы заключается в предоставлении эмпирических данных, уточняющих особенности психологической готовности субъектов труда к информационной деятельности, что позволяет использовать результаты в профессиональном консультировании, подборе кадров, профилактике профессионального выгорания. Перспективы исследований включают изучение новых вызовов цифровизации, таких как искусственный интеллект, а также создание программ профилактики выгорания и формирования устойчивости к неопределенности, помощи в профессиональном самоопределении.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, информационная деятельность, профессиональная готовность, субъект труда, профессиональная деятельность, информация, психологическая готовность к информационной деятельности.

**Для цитирования:** Шарапов Н. А. Психологическая готовность субъектов труда к информационной деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 149–159. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.014.

Original article

## Psychological readiness of workers for information activity

**Nikita Aleksandrovich Sharapov**  
Russian New University  
Moscow, Russia  
sharapov\_na@mail.ru

**Abstract.** With current rapid development of digitalization and information technologies, information activity becomes a key element in professional work, and this requires not only technical skills, but also psychological readiness. The purpose of the present study is to identify interrelationships between the components of psychological readiness of workers for information activity (professional, motivational and value-based, emotional, and cognitive), as well as to determine the differences in such indicators in specialists of different age, experience, gender and level of education.

The relevance of the work is due to the currently insufficient development of theoretical and practical aspects of psychological readiness for information activity, despite the growing role of this sphere in the professional environment. The problem is the necessity of specialists' adaptation to information-based labor, which requires development of effective methods of support and prevention of professional burnout at all stages of self-determination.

The study involved 106 respondents, including 38 representatives of information-based professions. The following methods were used: INL-2, JSS, IAS, and reflexivity measurement. The methods of statistical analysis included correlation and comparative analysis.

The results confirmed the presence of interrelationships between the components of readiness, and also revealed significant differences defined by age, length of service, gender and level of education. The theoretical significance of the study lies in clarifying and supplementing the ideas about psychological readiness for information activity, including its structure and key interrelationships of its components. The results enrich the theory of professional self-determination and adaptation of workers in the digital era. The practical significance of the work lies in provision of empirical data clarifying the features of psychological readiness of workers for information activity. This allows the results to be used in professional counseling, personnel selection, and prevention of professional burnout. Prospects for research include study of new challenges of digitalization, such as artificial intelligence, as well as development of programs for burnout prevention and formation of resistance to uncertainty, assistance in professional self-determination.

**Keywords:** psychological readiness, information activity, professional readiness, labor subject, professional activity, information, psychological readiness for information activity.

**For citation:** Sharapov N. A. Psychological readiness of workers for information activity // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 149–159. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.014.

**Введение.** Психологическая готовность к информационной деятельности становится значимым компонентом профессиональной подготовки, поскольку позволяет работникам успешно адаптироваться к динамичным изменениям, вызванным развитием цифровых технологий. В условиях, когда информационные потоки увеличиваются, а задачи становятся более когнитивно сложными, специалисты должны обладать не только соответствующими знаниями и навыками, но и психологической устойчивостью, готовностью к обучению и способностью к быстрой адаптации.

Проблема формирования психологической готовности к информационной деятельности актуальна в контексте профессионального самоопределения молодежи и специалистов, стремящихся к успешной карьере в информационно ориентированных профессиях. Современные исследователи, такие как А. А. Карпов, А. В. Карпов, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников акцентируют внимание на значимости мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов в структуре профессиональной готовности, но не охватывают взаимосвязь и взаимовлияние этих компонентов, что особенно важно в условиях стремительного развития информационных технологий (Карпов, 2018 ; Климов, 1998 ; Пряжников, 2003). С. Л. Леньков и А. А. Карпов выделяют структурно-функциональные аспекты информационных процессов и особенности адаптации специалистов к информационной среде (Леньков, 2001 ; Леньков, Рубцова, Букиннич, 2023).

В XX веке психологическая готовность к профессиональной деятельности изучалась в рамках функционального (Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясичев) и личностного (М. И. Дьяченко, И. А. Зимняя, Л. А. Кандыбович) подходов. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович представляют готовность как интегральное качество личности, включающее мотивационный, когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты (Рубцова, 2021).

Зарубежные исследователи, такие как Дж. Сьюпер, Дж. Холланд, Дж. Серл, Д. Норман, выделяют важность адаптивности, информационных навыков и когнитивных стратегий (Козырева, 2007). Теории С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, а также концепция профессиональных кризисов, предложенная Ю. П. Поваренковым, дают основу для изучения субъективных аспектов профессионального самоопределения (Леонтьев, 1996 ; Козырева, 2007).

Е. А. Климов выделил возрастные периоды, отражающие этапы профессионального становления: начало карьеры, ее середину и стадию эксперта. Возраст и стаж важны для анализа различий в психологической готовности на разных этапах профессионального развития (Климов, 1998). Ю. П. Поваренков подчеркивает связь возраста с развитием личности и профессиональными кризисами, такими как адаптация (1–2 года стажа), первичная профессионализация (5–7 лет), кризисы 30 и 40 лет (Поваренков, 2014).

Х. Дрейфус выделяет этапы профессионального роста: новички (до года стажа) адаптируются к рабочим условиям, осваивая базовые навыки через пробы и ошибки. На этапе стабилизации (1–5 лет) специалисты развивают компетентность, уверенно справляясь с обязанностями. После 5 лет опыта начинается этап мастерства, когда профессионалы интуитивно решают сложные задачи, находят нестандартные подходы и демонстрируют высокую автономию. Этот период зрелого профессионализма характеризуется консолидацией знаний и инициативностью (Дрейфус, 1978).

Данные исследования и теории недостаточно акцентируют внимание на влиянии цифровизации, а также на особенностях адаптации специалистов к информационной деятельности и среде. В частности, такие аспекты, как развитие эмоциональной устойчивости к неопределенности, формирование когнитивной гибкости в процессе освоения информационной деятельности, изучены фрагментарно.

Исследование специфики психологической готовности субъектов труда к информационной деятельности особенно привлекает внимание в эпоху быстрого развития интернет-технологий и искусственного интеллекта востребованностью специалистов в данных сферах. Информационная деятельность представляет собой профессиональную деятельность, где основным предметом труда является информация. Это могут быть процессы сбора, обработки, анализа, хранения, передачи и создания новых знаний. В информационно ориентированных профессиях ключевую роль играет работа с данными, информационными потоками и технологиями, обеспечивающими управление и использование информации для решения профессиональных задач.

Психологическая готовность к информационной деятельности — интегральное личностное образование, сочетающее профессиональные (включая навыки и опыт), мотивационно-ценностные, эмоциональные и когнитивные компоненты. Оно обеспечивает специалисту способность эффективно выполнять информационно насыщенную работу, адаптироваться к неопределенным условиям и быстро реагировать на изменения цифровой среды.

**Цель исследования** — выявить взаимосвязи профессионального (возраст, стаж, уровень образования), мотивационно-ценностного (удовлетворенность работой), эмоционального (толерантность к неопределенности) и когнитивного (рефлексивность) компонентов психологической готовности к информационной деятельности, а также определить статистически значимые различия в показателях между специалистами различных возрастных групп (18–25 лет, 26–40 лет, 40+ лет), стажа (до 1 года, 1–5 лет, более 5 лет), пола (мужчины, женщины) и уровня образования (среднее, бакалавриат, магистратура/специалитет, аспирантура).

**Гипотезой исследования** является предположение о наличии взаимосвязей между профессиональным (возраст, стаж, уровень образования), мотивационно-ценностным (удовлетворенность работой), эмоциональным (толерантность к неопределенности) и когнитивным (рефлексивность) компонентами психологической готовности к информационной деятельности, а также наличие статистически значимых различий в показателях между специалистами различных возрастных групп (18–25 лет, 26–40 лет, 40+ лет), стажа (до 1 года, 1–5 лет, более 5 лет), пола (мужчины, женщины) и уровня образования (среднее, бакалавриат, магистратура/специалитет, аспирантура).

**Предметом исследования** выступают психологические и социально-психологические аспекты профессиональной успешности работников информационно ориентированных профессий. Особое внимание уделяется характеристикам профессиональной мотивации, удовлетворенности трудовой деятельностью, а также адаптационным возможностям специалистов, работающих с информацией.

**Объектом исследования** являются представители информационных профессий, чья деятельность преимущественно связана с обработкой, анализом и интерпретацией информации. Эти специалисты характеризуются высокой когнитивной нагрузкой и необходимостью функционирования в условиях быстро меняющейся информационной среды.

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности психологических особенностей представителей ИТ-профессий и специалистов, работающих в сфере информационной деятельности, что затрудняет разработку эффективных подходов к их профессиональной поддержке. Несмотря на возрастающую значимость информационных технологий и увеличение количества специалистов, вовлеченных в работу с информацией, многие аспекты их профессиональной успешности, мотивации и удовлетворенности трудом остаются слабоизученными. Наше исследование вносит вклад в разработку методологических оснований для исследования профессиональной успешности представителей ИТ-профессий, а также новые эмпирические данные, создавая предпосылки для дальнейшего углубления научного понимания этой проблемы. Несмотря на возрастающую значимость информационной деятельности, существует недостаток научных данных о том, какие личностные и профессиональные факторы определяют готовность работников к профессиям информационного типа. Одним из ключевых противоречий является необходимость баланса между когнитивной гибкостью, эмоциональной устойчивостью и мотивацией к профессиональному развитию в условиях постоянных изменений информационного пространства. Это требует уточнения структуры психологической готовности к информационной деятельности и разработки подходов к ее диагностике и развитию.

Исследование включало входное анкетирование без указания ФИО респондентов и батарею из четырех методик, к каждой из которых была приложена инструкция по заполнению.

**Методики и методы.** Опросник изучения профессиональной направленности личности, ИНЛ-2 (Н. Е. Рубцова), Опросник удовлетворенности работой, JSS, Шкала толерантности к неопределенности, IAS (С. Баднер в адаптации Т. В. Корниловой, М. А. Чумаковой), Измерения уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов).

Хотя сами методики не являются узкоспециализированными под «информационную деятельность», их результаты интерпретировались в контексте цифровой профессиональной среды и специфических требований к специалистам данного типа. Такой подход позволил учесть широкую совокупность факторов (мотивационно-ценностных, эмоциональных, когнитивных), которые, будучи общепрофессиональными, в условиях цифровизации приобретают особую актуальность для информационной деятельности.

Входное тестирование включало в себя вопросы, направленные на определение пола респондента, возраста, уровня образования, полного названия нынешней профессии, роли в коллективе, стажа профессиональной деятельности. На основе предоставленных данных были сформированы группы для проведения сравнительного анализа, а также определен метатип профессий респондентов по предмету труда, что позволило выделить представителей информационно ориентированных профессий.

В работе использовались методы обработки результатов исследования: статистический анализ эмпирических данных (коэффициент корреляции Спирмена, U-критерий Манна — Уитни).

**Обсуждение основных результатов.** На основе теоретического анализа психологической готовности к информационной деятельности были выделено четыре главных компонента:

- профессиональный (тип профессиональной деятельности по ИНЛ-2, стаж),
- мотивационно-ценностный (удовлетворенность работой),
- эмоциональный (толерантность к неопределенности),
- когнитивный (рефлексия).

Изначальное исследование включало в себя 106 респондентов, которые были разделены по метатипу труда. Согласно исследованиям Н. Е. Рубцовой, всего существует 4 метатипа по предмету труда: объектный, информационный, межсубъектный, интегральный.

В рамках данного исследования были проанализированы представители информационных профессий, основным предметом труда которых является информация (38 человек).

По критерию возраста:

- 17 человек в возрасте 18–25 лет,
- 19 человек в возрасте от 25 до 40 лет,
- 2 человека старше 40 лет.

По критерию стажа:

- 9 человек со стажем менее 1 года,
- 17 человек со стажем 1–5 лет,
- 12 человек со стажем больше 5 лет.

По критерию пола:

- 17 мужчин,
- 21 женщина.

По критерию образования:

- 8 человек со средним образованием,
- 8 человек с окончанным бакалавриатом,
- 20 человек с окончанным специалитетом или магистратурой,
- 2 человека с окончанным аспирантурой.

Важно также отметить, что методика ИНЛ-2 позволила определить, что среди 38 представителей информационных профессий только 17 респондентам рекомендована деятельность информационного типа; 8 респондентам рекомендована деятельность объектного типа; 11 респондентам рекомендована деятельность межсубъектного типа; 2 респондентам рекомендована деятельность интегрального типа.

Данная статистика позволяет говорить об ошибочном самоопределении у более чем 50 % респондентов, что необходимо корректировать в ходе регулярных профориентационных мероприятий и обратной связи со стороны сотрудников. Также необходимо анализировать собственную профессиональную деятельность и уметь ее оценивать, рефлексировать. Полученные данные подтверждаются и другим исследованием. Авторы статьи С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, А. М. Букинич отметили, «...что около трети (31,4 %) абитуриентов вузов по профессиональной направленности не соответствуют требованиям выбранной профессии» (Леньков, Рубцова, Букинич, 2023, с. 114).

Анализ корреляционных взаимосвязей (рис. 1, 2) выявил значимые статистические зависимости между всеми заявленными компонентами психологической готовности к информационной деятельности. В частности, установлены корреляционные связи (коэффициент корреляции Спирмена) между профессиональным компонентом (возраст, стаж, уровень образования и профессиональную направленность личности), мотивационно-ценностным компонентом (удовлетворенность трудовой деятельностью), эмоциональным компонентом (отношение к неопределенности) и когнитивным компонентом (рефлексивность) среди представителей информационного типа профессиональной деятельности. Зафиксированы как положительные ( $r > 0$ ), так и отрицательные ( $r < 0$ ) корреляционные связи между исследуемыми переменными. Визуальная интерпретация данных представлена с использованием цветового кодирования: элементы профессионального компонента выделены голубым цветом, мотивационно-ценностный компонент — темно-синим, эмоциональный компонент — синим, а когнитивный компонент — фиолетовым. Для обозначения направленности выявленных взаимосвязей применена дифференциация цветовой гаммы линий: черные линии отражают положительные корреляции ( $r > 0$ ), тогда как красные линии указывают на наличие отрицательных зависимостей ( $r < 0$ ).

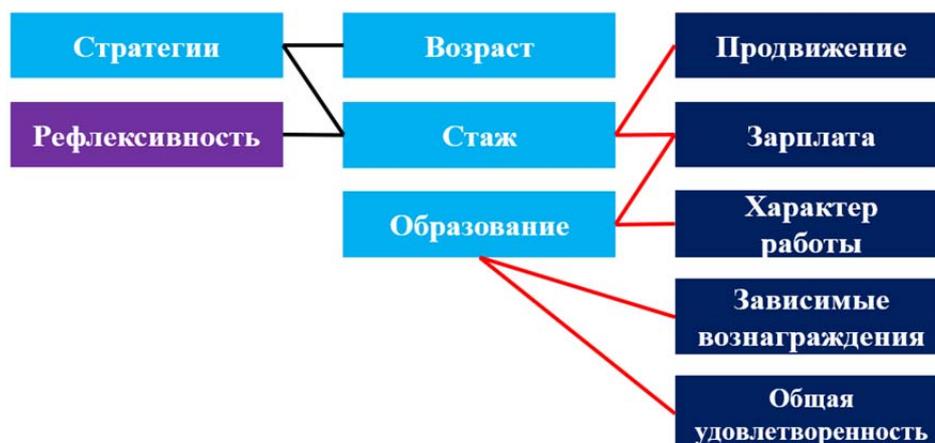


Рис. 1. Результаты корреляционного анализа компонентов психологической готовности субъектов труда к информационной деятельности



Рис. 2. Результаты корреляционного анализа компонентов психологической готовности субъектов труда к информационной деятельности (продолжение)

Результаты корреляционного анализа позволяют рассмотреть выявленные взаимосвязи через основные компоненты психологической готовности к информационной деятельности: профессиональный, эмоциональный, мотивационно-ценностный и когнитивный.

Профессиональный компонент, включающий возраст, стаж и уровень образования, демонстрирует устойчивые взаимосвязи с когнитивными и мотивационно-ценностными аспектами. Так, увеличение возраста ( $p = 0,011$ ,  $r = 0,408$ ) и стажа ( $p = 0,003$ ,  $r = 0,466$ ) связано с усилением значимости стратегий в деятельности, что отражает развитие стратегического подхода и способности планировать долгосрочные задачи. Это свидетельствует о том, что профессиональный опыт формирует основы для эффективной профессиональной самореализации в информационной деятельности, требующей системного подхода и прогнозирования. В то же время стаж работы коррелирует с повышением уровня рефлексивности ( $p = 0,028$ ,  $r = 0,356$ ), что подчеркивает когнитивный аспект психологической готовности: способность к саморефлексии развивается с накоплением опыта и становится ключевым инструментом анализа собственной профессиональной эффективности.

Вместе с тем профессиональный компонент также выявляет определенные риски: с увеличением стажа наблюдается снижение удовлетворенности заработной платой ( $p = 0,008$ ,  $r = -0,426$ ) и карьерным продвижением ( $p = 0,033$ ,  $r = -0,347$ ). Этот результат может отражать мотивационно-ценностный дисбаланс, связанный с несоответствием ожиданий и реальной карьерной динамики. Аналогично более высокий уровень образования ассоциируется с низкой удовлетворенностью заработной платой ( $p = 0,013$ ,  $r = -0,398$ ), характером работы ( $p = 0,009$ ,  $r = -0,420$ ), зависимыми вознаграждениями ( $p = 0,013$ ,  $r = -0,399$ ) и общей удовлетворенностью работой ( $p = 0,028$ ,  $r = -0,356$ ). Это подчеркивает сложность мотивационно-ценностного компонента: специалисты с более высоким уровнем образования, вероятно, предъявляют завышенные ожидания к условиям труда, что приводит к неудовлетворенности при их несоответствии.

Эмоциональный компонент психологической готовности, представленный толерантностью и интолерантностью к неопределенности, демонстрирует важные взаимосвязи с профессиональной и мотивационной сферой. Например, высокая толерантность к неопределенности снижает зависимость сотрудников от руководства и структурированной организации работы, в то время как низкая толерантность к неопределенности ( $p = 0,043$ ,  $r = -0,330$ ) связана с повышением удовлетворенности руководством. Это может быть связано с делегированием ответственности на менеджеров и их ключевую ролью в создании стабильной и предсказуемой рабочей среды. Данный факт подчеркивает, что эмоциональная устойчивость и способность справляться с неопределенностью являются значимыми элементами адаптации к информационной деятельности.

Когнитивный компонент, отраженный через уровень рефлексивности, также играет центральную роль. Рефлексивность возрастает с увеличением стажа ( $p = 0,028$ ,  $r = 0,356$ ), что подчеркивает ее важность в профессиональном развитии и аналитической деятельности. Однако высокий уровень рефлексивности связан с негативной оценкой карьерного продвижения ( $p = 0,041$ ,  $r = -0,333$ ), что можно объяснить склонностью рефлексивных сотрудников к критическому самоанализу и более высоким требованиям к себе и своей работе. Предпочитаемая оперативная деятельность, обеспечивающая успешное выполнение текущих задач, снижает уровень рефлексивности ( $p = 0,021$ ,  $r = -0,374$ ), что может свидетельствовать о более практическом, чем аналитическом, подходе к выполнению работы.

Мотивационно-ценностный компонент в контексте оперативной регуляции деятельности имеет противоречивые аспекты. С одной стороны, высокая оперативность способствует повышению общей удовлетворенности работой ( $p = 0,042$ ,  $r = 0,377$ ) и продвижением ( $p = 0,018$ ,

$r = 0,381$ ). С другой стороны, она сопровождается снижением толерантности к неопределенности ( $p = 0,019$ ,  $r = -0,378$ ), что может указывать на менее устойчивую адаптацию к изменениям в работе. Это подтверждает, что сотрудники, ориентированные на оперативность, могут быть более уязвимы к стрессу при изменении внешних условий, хотя и демонстрируют высокую мотивацию к выполнению поставленных задач.

Таким образом, взаимосвязи компонентов психологической готовности подтверждают их взаимное влияние и определяющую роль в профессиональной деятельности представителей информационного типа. Полученные результаты подчеркивают значимость профессионального опыта, эмоциональной устойчивости, мотивационной удовлетворенности и когнитивной рефлексии для успешной адаптации и реализации в профессиях, связанных с обработкой информации и управлением.

Результаты сравнительного анализа (U-критерий Манна — Уитни) свидетельствуют о значительных различиях в выраженности компонентов психологической готовности у представителей информационного типа деятельности в зависимости от их возраста, пола, уровня образования и профессионального стажа. Эти различия позволяют предположить влияние как личностных, так и социально-профессиональных факторов на формирование профессиональных установок и удовлетворенности трудом.

Молодые специалисты в возрасте до 25 лет демонстрируют более высокую удовлетворенность заработной платой по сравнению с коллегами из возрастной группы 25–40 лет ( $p = 0,016$ ). Это может быть связано с более низкими финансовыми ожиданиями и сравнительно меньшим объемом профессиональных обязанностей на начальных этапах карьерного пути. Однако специалисты в возрасте 25–40 лет более высоко оценивают значимость стратегической регуляции своей деятельности ( $p = 0,051$ ), что, вероятно, обусловлено накопленным опытом, необходимостью долгосрочного планирования и управления задачами в условиях возрастающей профессиональной ответственности. Молодые специалисты также могут находиться на стадии профессионального поиска, что не позволяет подходить к профессиональной деятельности с точки зрения долгосрочного планирования.

Половые различия также имеют важное значение. Женщины чаще, чем мужчины, проявляют склонность к рефлексии ( $p = 0,052$ ), что может быть связано с особенностями социального воспитания, которые подчеркивают важность самопознания и эмоциональной осознанности, а также с тем, что рефлексивность часто используется как механизм адаптации к сложным профессиональным ситуациям.

Начинающие специалисты со стажем до одного года чаще предпочитают взаимодействие с людьми в профессиональной деятельности, чем их коллеги со стажем от одного до пяти лет ( $p = 0,004$ ). Это может объясняться меньшей профессиональной рутинной и необходимостью получения опыта через активное участие в межличностных взаимодействиях. На ранних стадиях карьерного развития специалисты чаще выполняют менее значимые задачи и пользуются меньшим доверием из-за малого опыта, который необходимо получать от коллег, работая в команде, реализуя накопленные знания за время обучения. Кроме того, начинающие специалисты выше оценивают удовлетворенность зависимыми вознаграждениями ( $p = 0,044$ ), проявляют меньшую интолерантность к неопределенности ( $p = 0,021$ ), чем коллеги со стажем до пяти лет. Данные показали меньшие запросы к работодателю и уровень амбиций, позволяющие наслаждаться наличием работы как таковой, началом профессиональной карьеры. Меньшая интолерантность к неопределенности объясняется готовностью пробовать различные рабочие задачи, а также менять сферы деятельности и труда при необходимости. Специалисты со стажем от года до пяти могут бояться потерять накопленный опыт, из-за чего сложнее принимают изменения в профессиональной деятельности.

Начинающие специалисты реже предпочитают долговременную организацию и регуляцию деятельности («Стратегии») по сравнению с коллегами со стажем больше пяти лет ( $p = 0,004$ ). Эти особенности могут свидетельствовать о том, что на начальных этапах карьеры специалисты склонны к поиску внешних стимулов и менее ориентированы на долгосрочное планирование.

Опытные специалисты со стажем более пяти лет, напротив, демонстрируют более высокую склонность к рефлексии ( $p = 0,056$ ), стратегическому планированию ( $p = 0,004$ ). Это связано с их профессиональной зрелостью, необходимостью принятия более сложных решений и управлением коллективами. Кроме того, эти специалисты хуже оценивают свою удовлетворенность заработной платой ( $p = 0,027$ ) и продвижением ( $p = 0,039$ ), чем начинающие специалисты, что может быть связано с повышенными ожиданиями на данном этапе карьерного развития, сложностью доказательства начальству своей важности для компании и коллектива, а также меньшими возможностями для роста при достижении высокой позиции.

Опытные специалисты также, в сравнении с коллегами со стажем от года до пяти лет, чаще ориентированы в работе на долговременную регуляцию деятельности, направленность на будущее ( $p = 0,002$ ), исполнение управленческих функций ( $p = 0,018$ ). Вместе с более высокими показателями рефлексии ( $p = 0,019$ ) опытные специалисты предпочитают высокие управленческие позиции, которые бы больше подходили уровню опыта, авторитета в коллективе, профессиональным навыкам, в то время как специалисты до пяти лет данными качествами обладают в меньшей степени.

Анализ уровня образования выявил, что сотрудники с окончанным средним образованием выше оценивают удовлетворенность своей заработной платой ( $p = 0,026$ ) и зависимыми вознаграждениями ( $p = 0,012$ ) по сравнению с коллегами, имеющими диплом специалитета или магистратуры. Это различие может быть объяснено более скромными карьерными ожиданиями у специалистов с менее высоким уровнем образования, а также их большей зависимостью от внешних форм материального стимулирования.

Данные проведенного анализа показали взаимосвязь компонентов психологической готовности субъектов труда к информационной деятельности, а также различия в показателях у представителей разного пола, возраста, профессионального стажа, уровня образования. Выявленные различия необходимо учитывать при построении профориентационной работы, анализе самоопределения специалистов в сфере информационной деятельности.

Результаты анализа подтверждают закономерности, выявленные в исследованиях других авторов, что подчеркивает необходимость интегративного подхода к изучению компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности. Так, Ю. М. Забродин выделял значимость дисбаланса между различными компонентами профессиональной готовности, что находит отражение в полученных нами данных о взаимосвязях стажа, рефлексивности, удовлетворенности и других аспектов (Забродин, 2017).

В работах В. А. Емелина и Е. И. Рассказовой подчеркивается влияние факторов оплаты, имиджа, интереса и перспектив на профессиональную ориентацию студентов (Емелин, Рассказова, 2024). Эти результаты соотносятся с нашими данными, демонстрирующими снижение удовлетворенности заработной платой и карьерным продвижением с ростом стажа и уровня образования, что может отражать конфликт между ожиданиями и реальностью профессиональной деятельности.

О. В. Лаврик, Г. И. Корчагина и А. А. Лаврик разработали психологическую структуру готовности к выполнению профессиональной деятельности, которая включает такие элементы, как профессиональная востребованность, идентичность, мотивационный блок, саморегуляция, знания о профессии, принятие решений и профессионально важные качества (Лаврик, Корчагина, Лаврик, 2023). Рассмотрение этих компонентов, в частности саморегуляции и мотивационного блока, перекликается с нашими выводами о значимости долговременной и оперативной регуляции деятельности для профессиональной готовности.

Необходимость учета половых различий, подтвержденная в трудах Н. Е. Рубцовой, важна и для нашего исследования (Рубцова, 2021). Гендерные особенности могут влиять на такие аспекты, как эмоциональная устойчивость и толерантность к неопределенности, что также подтверждается данными о взаимосвязях удовлетворенности работой и делегирования ответственности руководству.

Согласно другому исследованию, отношение к трудовой деятельности и трудолюбие эволюционируют под воздействием времени, социальных и экономических факторов. Возраст, как ключевой фактор, в нашем случае также показал свою значимость, влияя на долговременную регуляцию деятельности, рефлексивность и удовлетворенность различными аспектами работы. Эти данные подчеркивают необходимость включения возраста в модель психологической готовности (Бугелова, Бенедикова, Чупкова, Максимова, 2019).

Работа М. В. Рыжковой демонстрирует влияние уровня образования на готовность к использованию цифровых технологий (Рыжкова, Глухов, Соболева, 2020). В нашем исследовании более высокий уровень образования также связан с отрицательными корреляциями с удовлетворенностью заработной платой, содержанием работы, зависимыми вознаграждениями, что может быть обусловлено высокими ожиданиями у сотрудников с более высокой квалификацией.

Толерантность к неопределенности, как отмечают М. Е. Сачкова и Л. Э. Семенова, играет ключевую роль в адаптации молодежи к условиям социальной нестабильности и многозадачности. Наличие этого личностного ресурса способствует эффективному решению жизненных проблем в условиях повышенной неопределенности, что подтверждается их исследованиями (Сачкова, Семенова, 2024). В контексте нашего исследования данный аспект приобретает особую значимость, поскольку эмоциональная устойчивость и когнитивные стратегии, связанные с рефлексивностью, являются важными компонентами психологической готовности к информационной деятельности.

Исследование Е. К. Завьялова и А. К. Бордунос подчеркивает значимость стратегического подхода к цифровизации управления человеческими ресурсами, показывая, что ориентация на ожидания заинтересованных сторон повышает эффективность цифровых систем (Завьялова, Бордунос, 2024). Данные выводы подтверждают важность изучения факторов, влияющих на успешную адаптацию специалистов к цифровым изменениям. У нас же акцент сделан на психологической готовности к информационной деятельности с учетом мотивационно-ценностных, эмоциональных и когнитивных компонентов, которые обеспечивают способность профессионалов эффективно работать в условиях цифровизации, адаптироваться к изменениям и принимать стратегически обоснованные решения.

Исследования Е. Б. Филинковой подчеркивают более значительное влияние стажа по сравнению с возрастом на готовность к руководящим обязанностям (Филинкова, 2019). Этот вывод согласуется с нашими данными, согласно которым стаж положительно коррелирует с рефлексивностью и долговременной регуляцией, но одновременно снижает удовлетворенность заработной платой и карьерным продвижением.

Особенности информационной деятельности и необходимость включения рефлексии в модель психологической готовности были доказаны Н. Е. Рубцовой (Рубцова, 2021). Автор отмечает, что рост рефлексивности приводит к увеличению познавательной мотивации, что подтверждается нашими данными о значении рефлексивности как когнитивного компонента готовности. Кроме того, важность изучения толерантности к неопределенности как эмоционального аспекта также была обоснована в исследованиях Н. Е. Рубцовой.

Г. Н. Ларина выделяет три ключевых компонента профессионального самоопределения: эмотивный, когнитивный и поведенческий (Ларина, 2023). Включение этих компонентов в нашу модель, наряду с анализом отношения к профессиональному выбору, целям и развитию, позволяет глубже понять мотивационно-ценностный и когнитивный аспекты профессиональной готовности, а также их взаимосвязь с реальными профессиональными требованиями.

Таким образом, результаты нашего исследования, дополненные трудами других авторов, подтверждают, что психологическая готовность к информационной деятельности представляет собой многокомпонентную структуру, включающую профессиональный, эмоциональный, мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты. Учет возрастных, образовательных, профессиональных и личностных характеристик позволяет обосновать важность комплексного подхода к изучению психологической готовности субъектов труда к информационной деятельности.

**Выводы и перспективы исследований.** Проведенное исследование позволило подтвердить ключевые компоненты психологической готовности к информационной деятельности (профессиональный, мотивационно-ценностный, эмоциональный и когнитивный), а также выявить их взаимосвязь и различия в выраженности у работников разного возраста, стажа, пола и уровня образования. Полученные данные подтвердили, что уровень профессиональной готовности зависит от возраста и опыта работы, мотивационно-ценностный компонент тесно связан с удовлетворенностью трудом, а эмоциональная устойчивость влияет на способность адаптироваться к неопределенным условиям. Когнитивная составляющая, выраженная через рефлексивность, оказалась значимой для профессионального саморазвития и принятия эффективных решений.

Особое внимание заслуживают различия по возрасту, полу и карьерному этапу. Молодые специалисты ориентированы на гибкость и оперативное удовлетворение потребностей, в то время как более опытные работники отдают предпочтение стратегическому планированию. Женщины продемонстрировали более высокий уровень рефлексивности, что может служить фактором успешной адаптации в изменчивой профессиональной среде.

Психологическая готовность к информационной деятельности — интегральное личностное образование, сочетающее профессиональные (включая навыки и опыт), мотивационно-ценностные, эмоциональные и когнитивные компоненты. Оно обеспечивает специалисту способность эффективно выполнять информационно насыщенную работу, адаптироваться к неопределенным условиям и быстро реагировать на изменения цифровой среды.

Перспективы исследований заключаются в изучении психологической готовности с учетом новых вызовов цифровизации, таких как развитие искусственного интеллекта. Важно уделить внимание и разработке практических рекомендаций для повышения адаптивности работников информационной сферы. Особое значение приобретает создание программ профессионального сопровождения, ориентированных на предотвращение эмоционального выгорания, развитие мотивации и формирование устойчивости к неопределенности.

## Список источников

1. Бугелова Т., Бенедикова М., Чупкова Л., Максимова Л. А. Кросс-культурное исследование отношения к трудовой деятельности представителей разных возрастных групп // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-kulturnoe-issledovanie-otnosheniya-k-trudovoy-deyatelnosti-predstaviteley-raznyh-vozzrastnyh-grupp> (дата обращения: 05.12.2024).
2. Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины. — М. : Прогресс, 1978. — 333 с.
3. Емелин В. А., Рассказова Е. И. Субъективные критерии предпочтения профессии и работы в старшем подростковом и юношеском возрасте // Национальный психологический журнал. — 2024. — № 19 (1). — С. 23–40. — URL : <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0102>.
4. Забродин Ю. М. Психология управления человеческими ресурсами (очерки теории психической регуляции поведения) : моногр. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2017. — 224 с.
5. Завьялова Е. К., Бордунос А. К. Стратегический подход к оценке цифровизации систем управления человеческими ресурсами: пример российских компаний // Социальная психология и общество. — 2024. — Т. 15, № 2. — С. 164–178. — DOI: 10.17759/sps.2024150211.
6. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности : моногр. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2018. — 784 с.
7. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для вузов. — М. : Культура и спорт, 1998. — 350 с.
8. Козырева О. А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития // ОТО. — 2007. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-aspekty-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-kontsepsiy-professionalnogo-razvitiya> (дата обращения: 06.12.2024).
9. Лаврик О. В., Корчагина Г. И., Лаврик А. А. Психологическая структура готовности к выполнению профессиональной деятельности // Человеческий капитал. — 2023. — № 11 (179), Ч. 2. — С. 191–198.
10. Ларина Г. Н. Структура профессионального самоопределения современной молодежи // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2023. — № 1 (65). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnogo-samoopredeleniya-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 07.12.2024).
11. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. — 128 с.
12. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Букинич А. М. Профессиональная направленность абитуриентов вузов как предиктор успешности профессионального становления // Национальный психологический журнал. — 2023. — № 2 (50). — С. 103–118. — DOI: 10.11621/npj.2023.0208.
13. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. — 1996. — № 4. — С. 35–44.
14. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системо-генетический подход // Ярославский психологический вестник. — 2014. — № 2 (2). — С. 211–217.
15. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. — М., 2003. — 400 с.
16. Рубцова Н. Е. Психологическая готовность магистрантов к работе в профессиях информационного типа // Ярославский педагогический вестник. — 2021. — № 4 (121). — С. 110–117. — DOI: 10.20323/1813-145X-2021-4-121-110-117.
17. Рыжкова М. В., Глухов А. П., Соболева Е. Н. Готовность российских потребителей к технологиям будущего: апробация методики оценки готовности к цифровым инновациям // Вестник Томского государственного университета. Сер. «Экономика». — 2020. — № 52. — С. 32–52. — DOI: 10.17223/19988648/52/2.
18. Сачкова М. Е., Семенова Л. Э. Толерантность к неопределенности и суеверность как личностные ресурсы решения социальных проблем учащейся молодежью // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16, № 1. — С. 3–20. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160101.
19. Филинкова Е. Б. Возраст и стаж как детерминанты психологической готовности учителей и воспитателей ДОО к управленческой деятельности // Вестник МГОУ. Сер. «Психологические науки». — 2019. — № 1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrast-i-stazh-kak-determinanty-psihologicheskoy-gotovnosti-uchiteley-i-vozpitateley-doo-k-upravlencheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 09.12.2024).

## References

1. Bugelova T., Benedikova M., Chupkova L., Maksimova L. A. Cross-cultural study of attitudes towards work activities of representatives of different age groups. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. [Pedagogical education in Russia]. 2019, iss. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-kulturnoe-issledovanie-otnosheniya-k-trudovoy-deyatelnosti-predstaviteley-raznyh-vozzrastnyh-grupp> (accessed: 05.12.2024). (In Russian).
2. Dreyfus H. *Chego ne mogut vychislitelnyye mashiny*. [What computers cannot do]. Moscow, Progress, 1978, 333 p. (In Russian).
3. Emelin V. A., Rasskazova E. I. Subjective criteria for preference of profession and work in late adolescence and youth. *Natsionalnyy psikhologicheskyy zhurnal*. [National psychological journal]. 2024, iss. 19 (1), pp. 23–40. Available at: <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0102>. (In Russian).

4. Zabrodin Yu. M. *Psikhologiya upravleniya chelovecheskimi resursami (oчерki teorii psikhicheskoy regulyatsii povedeniya): monogr.* [Psychology of human resource management (essays on theory of mental regulation of behavior): monograph]. Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2017, 224 p. (In Russian).
5. Zavyalova E. K., Bordunos A. K. Strategic approach to assessing the digitalization of human resource management systems: an example of Russian companies. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social psychology and society]. 2024, vol. 15, iss. 2, pp. 164–178. DOI: 10.17759/sps.2024150211. (In Russian).
6. Karpov A. A. *Struktura metakognitivnoy regulyatsii upravlencheskoy deyatel'nosti: monogr.* [Structure of metacognitive regulation of managerial activity: monograph]. Yaroslavl, Yaroslavl State University, 2018, 784 p. (In Russian).
7. Klimov E. A. *Vvedeniye v psikhologiyu truda: ucheb. dlya vuzov*. [Basics of labor psychology: a textbook for universities]. Moscow, Kultura i sport Publ., 1998, 350 p. (In Russian).
8. Kozyreva O. A. Basic aspects of domestic and foreign concepts of professional development. *OTO*. [OTO]. 2007, iss. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-aspekty-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-kontseptsiy-professionalnogo-razvitiya> (accessed: 06.12.2024). (In Russian).
9. Lavrik O. V., Korchagina G. I., Lavrik A. A. Psychological structure of readiness for professional activity. *Chelovecheskiy kapital*. [Human capital]. 2023, iss. 11 (179), pt. 2, pp. 191–198. (In Russian).
10. Larina G. N. The structure of professional self-determination of modern youth. *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University]. 2023, iss. 1 (65). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnogo-samoopredeleniya-sovremennoy-molodezhi> (accessed: 07.12.2024). (In Russian).
11. Lenkov S. L. *Subyektno-informatsionnyy podkhod k psikhologicheskim issledovaniyam*. [Subject-informational approach in psychological research]. Tver, Tver State University, 2001, 128 p. (In Russian).
12. Lenkov S. L., Rubtsova N. E., Bukinich A. M. Professional orientation of university applicants as a predictor of successful professional development. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal*. [National psychological journal]. 2023, iss. 2 (50), p. 103–118. DOI: 10.11621/npj.2023.0208. (In Russian).
13. Leontiev D. A. From social values to personal ones: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity. *Vestnik MGU. Ser. 14, Psikhologiya*. [Moscow State University Bulletin. Series 14, Psychology]. 1996, iss. 4, pp. 35–44. (In Russian).
14. Povarenkov Yu. P. Psychological content of professional self-determination of an individual: a system-genetic approach. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik*. [Yaroslavl psychological bulletin]. 2014, iss. 2 (2), pp. 211–217. (In Russian).
15. Pryazhnikov N. S. *Methods of activating professional and personal self-determination*. Moscow, 2003, 400 p. (In Russian).
16. Rubtsova N. E. Psychological readiness of undergraduates to work in information-type professions // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2021, iss. 4 (121), pp. 110–117. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-4-121-110-117. (In Russian).
17. Ryzhkova M. V., Glukhov A. P., Soboleva E. N. Readiness of Russian consumers for future technologies: testing a methodology for assessing readiness for digital innovations. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Ekonomika"*. [Bulletin of Tomsk State University. Series "Economics"]. 2020, iss. 52, pp. 32–52. DOI: 10.17223/19988648/52/2. (In Russian).
18. Sachkova M. E., Semenova L. E. Tolerance to uncertainty and superstition as personal resources for solving social problems of young students. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya*. [Psychological and pedagogical research]. 2024, vol. 16, iss. 1, pp. 3–20. DOI: 10.17759/psyedu.2024160101. (In Russian).
19. Filinkova E. B. Age and experience as determinants of psychological readiness of preschool teachers and educators for management activities. *Vestnik MGOU. Ser. "Psikhologicheskiye nauki"*. [Bulletin of Moscow State University. Series "Psychological Sciences"]. 2019, iss. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrast-i-stazh-kak-determinanty-psihologicheskoy-gotovnosti-uchiteley-i-vospitateley-doo-k-upravlencheskoy-deyatelnosti> (accessed: 09.12.2024). (In Russian).

#### Информация об авторе

**Шарапов Никита Александрович** — аспирант кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

#### Information about the author

**Sharapov Nikita Aleksandrovich** — Postgraduate student of the Department of general psychology and labor psychology at Russian New University.

Статья поступила в редакцию 24.12.2024; одобрена после рецензирования 19.02.2025; принята к публикации 13.03.2025.

The article was submitted 24.12.2024; approved after reviewing 19.02.2025; accepted for publication 13.03.2025.



## Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 160–168.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2025, no. 2 (74), pp. 160–168.

Научная статья

УДК 159.922.74

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.015

### Особенности дивергентного мышления у младших школьников с нарушенным и нормативным развитием

**Колосова Татьяна Александровна**

Санкт-Петербургский государственный университет

Россия, Санкт-Петербург

meta\_t@mail.ru

**Гончарова Валерия Александровна**

Российский государственный педагогический университет

имени А. И. Герцена

Россия, Санкт-Петербург

vgoncharova@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема изучения особенностей дивергентного мышления у младших школьников в зависимости от варианта нарушенного развития. Для эффективного решения младшими школьниками учебных задач развитие дивергентного мышления является важным условием, повышающим академическую успеваемость. Вопрос изучения дивергентного мышления детей с различными вариантами нарушенного развития недостаточно изучен в современной специальной психологии и коррекционной педагогике, что определяет актуальность данного исследования.

Представлены результаты исследования, проведенного с целью сравнения особенностей развития дивергентного мышления у младших школьников с различными вариантами нарушенного развития.

Описаны особенности дивергентного мышления у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР), задержкой психического развития (ЗПР), умственной отсталостью (УО) и нормативным развитием.

Представлены результаты личностных особенностей и их связь с развитием дивергентного мышления. Оказалось, что развитие дивергентного мышления по-разному связано с личностными особенностями у детей с разными вариантами нарушенного развития.

Выявлены как общие, так и специфические особенности развития дивергентного мышления у младших школьников в зависимости от варианта нарушенного развития. К специфическим особенностям относятся сниженная способность видеть и находить различные оригинальные, позитивные решения выхода из сложной ситуации у детей, имеющих недоразвитие интеллекта.

**Ключевые слова:** дивергентное мышление, общее недоразвитие речи, задержка психического развития, умственная отсталость.

**Для цитирования:** Колосова Т. А., Гончарова В. А. Особенности дивергентного мышления у младших школьников с нарушенным и нормативным развитием // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 160–168. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.015.

Original article

## Divergent thinking in primary schoolchildren with impaired and regular development

**Tatyana Aleksandrovna Kolosova**

St. Petersburg State University

St. Petersburg, Russia

mama\_t@mail.ru

**Valeria Aleksandrovna Goncharova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

vgoncharova@gmail.com

**Abstract.** The article deals with the problem of studying the peculiarities of divergent thinking in junior schoolchildren, depending on the type of impairment. Divergent thinking is an important condition for the effective solution of academic tasks by junior schoolchildren, which increases their academic performance. Studying the divergent thinking of children with developmental impairments is insufficiently discussed in modern special psychology and correctional pedagogy, which determines the relevance of this study.

The research demonstrates the results of comparing the features of divergent thinking development in junior schoolchildren with various developmental impairments.

The features of divergent thinking in junior schoolchildren with general underdevelopment of speech (GSU), neurodevelopmental delay (NDD), mental retardation (MR), and normal development are described.

The study presents the specific traits and their relationship with the development of divergent thinking. It shows that the development of divergent thinking is differently related to personality traits in various cases of impaired development.

Both general and specific features of development of divergent thinking in junior schoolchildren have been revealed in junior schoolchildren depending on the specific developmental impairment. The specific features include reduced ability to see and find new positive solutions to a difficult situation in children with intellectual underdevelopment.

**Keywords:** divergent thinking, general underdevelopment of speech, mental retardation, mental retardation.

**For citation:** Kolosova T. A., Goncharova V. A. Divergent thinking in primary schoolchildren with impaired and regular development // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 160–168. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.015.

**Введение.** Первое определение дивергентного мышления дал Дж. П. Гилфорд, рассмотревший этот тип мышления как способность «мыслить в разных направлениях» (Гилфорд, 1965, с. 9). Основанием для выделения этого вида творческих способностей послужил факт отсутствия связи между традиционными тестами интеллекта, выявляющими особенности конвергентного мышления, и успешностью решения проблемных ситуаций, формируемой за счет дивергентного мышления. Дж. П. Гилфорд разделил дивергентное и конвергентное мышление. Главным признаком дивергентности является «расхождение», а основной признак «дивергентного мышления» — альтернативность путей, способов и форм решения проблем (Гилфорд, 1965, с. 17).

Дивергентное мышление — самостоятельное, поисковое, оригинальное, опирающееся на воображение, продуктивное, характеризующееся инверсионностью и дискретностью. По мнению Дж. Гилфорда, креативность является процессом дивергентного мышления. В качестве ее факторов исследователь выделил беглость, гибкость, оригинальность, разработанность. Эти параметры составляют одну из пяти мыслительных операций его кубической модели — «дивергентное» мышление. Оно характеризует четыре основных качества: быстроту, гибкость, оригинальность и точность. Под быстротой он понимал способность высказывать максимальное количество идей, в которых важно не их качество, а количество. Под гибкостью он подразумевал способность высказывать многообразие идей, видеть новые, скрытые стороны. Оригинальностью считал способность порождать новые нестандартные идеи, которые могут проявляться в ответах, несовпадающих с общепринятыми; видение объекта под новым углом зрения; способность обнаружить возможность нового использования данного объекта (Гилфорд, 1965).

Дальнейшие исследования дивергентного мышления немногочисленны и в основном развивают идеи, высказанные Д. Гилфордом. Например, Л. Я. Дорфман (2005), характеризуя дивергентное мышление, отмечал, что дивергентные идеи в совокупности — когнитивный «рынок» идей с присущим ему разнообразием, многообразием и возможностью выбора. Это расходящиеся возможности, создающие неопределенность и вариативность (Дорфман, 2005 ; Дорфман, Калугин, 2021). Для S. A. Mednick дивергентное мышление — «боковое, периферическое мышление», «мышление около проблемы» (Mednick, 1962, p. 224). По мнению ученого, чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс решения. Такие ученые, как Дж. Гилфорд (1965), К. М. Дункер (2009), Е. П. Ильин (2021), Н. Н. Поддяков (2012), придерживаются мнения, что наличие дивергентного мышления связано с интеллектом, с его интеллектуальной активностью.

Дивергентное мышление взаимосвязано с воображением. По мнению П. Рикёра, воображение является основой творческого процесса и характеризуется как «творческий акт благодаря его связи с мышлением» (Рикёр, 1989, с. 49). Развитие дивергентного мышления как одного из элементов творчества — важное условие для эффективного решения младшими школьниками учебных задач. Способность посмотреть под другим углом на задачу, найти нестандартный подход для ее решения повышает академическую успеваемость младших школьников (Колосова, Гончарова, 2023).

Таким образом, дивергентное мышление тесно связано со способностью мыслить, отказом от стереотипных форм мышления, а значит, и с наличием интеллектуальной активности, со способностью создавать новые образы.

**Цель исследования** состояла в сравнении особенностей развития дивергентного мышления у младших школьников с различными вариантами нарушенного развития.

В исследовании участвовало четыре группы: контрольная — дети с нормальным речевым и психическим развитием, три экспериментальные, в которые входили дети с общим недоразвитием речи, дети с задержкой психического развития и дети с легкой степенью умственной отсталости. Возраст испытуемых составлял от 10 лет до 11 лет 6 месяцев. Общее количество испытуемых было 80 человек, в каждой группе по 20 человек.

Исследование проводилось в течение 2022/2023 учебного года на базе таких государственных бюджетных общеобразовательных учреждений, как школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга (дети с интеллектуальной недостаточностью с заключением ПМПК: обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1); школа № 6 Василеостровского района Санкт-Петербурга (дети с ЗПР с заключением ПМПК: обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с задержкой психического развития, вариант 7.1); школа № 6 Выборгского района Санкт-Петербурга (дети с общим недоразвитием речи, с заключением ПМПК: обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), вариант 5.1); школа № 183 Центрального района Санкт-Петербурга (школьники без речевых нарушений).

**Гипотезы исследования:** дивергентность мышления присуща всем младшим школьникам независимо от варианта нарушенного развития; уровень развития дивергентного мышления будет выше у младших школьников с сохранным интеллектом; проявление некоторых личностных характеристик по-разному влияет на развитие дивергентного мышления в зависимости от варианта нарушенного развития.

**Методы и методики исследования:** теоретический анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические методы: констатирующий эксперимент, методы статистического анализа данных. Также были использованы следующие диагностические методики: «Использование предмета (газеты)», «Гипотетическая ситуация», «Словесная ассоциация» (книга)», «Эскизы», «Составление изображений» (Туник, 1998).

Выбранные субтесты из методики Е. Е. Туник отвечают поставленным задачам исследования. Применена авторская оценка баллов.

**Обсуждение основных результатов исследования.** Сравнение средних значений у групп детей с разными вариантами нарушенного развития и группы с нормальным развитием при помощи Т-критерия Стьюдента выявило наличие статистических значимых различий по семнадцати показателям.

Вербальный субтест «Использование предмета» оценивался по трем параметрам: беглость, гибкость, оригинальность. Достоверные различия между контрольной (КГ) и экспериментальными группами (ЭГ) выявились по всем трем параметрам (рис. 1).

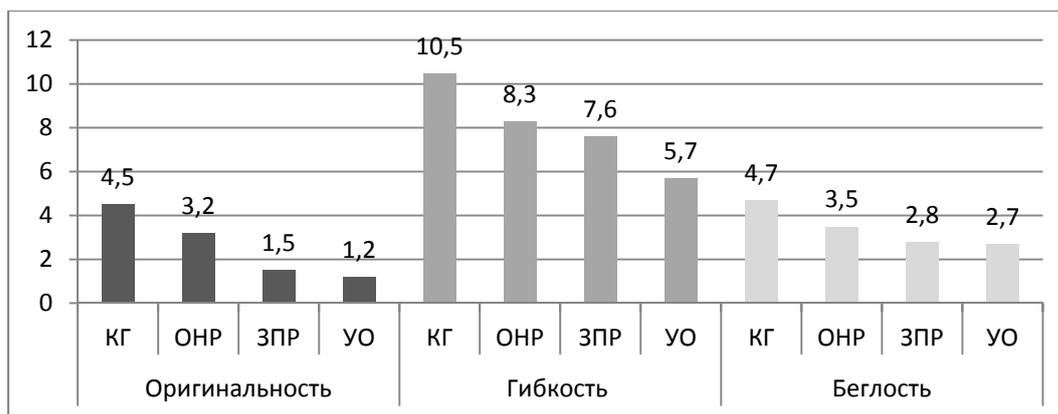


Рис. 1. Выраженность беглости, гибкости и оригинальности младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами нарушенного развития

Ответы детей всех групп относились к различным группам и отличались оригинальностью. Испытуемые всех групп предложили варианты ответов по использованию газеты, помимо ее прямого назначения — чтения. В группе детей с нормальным развитием большинство ответов относилось к получению информации, созданию поделок, использованию газеты в качестве подстилки, а также для ремонтно-строительных работ. В группе детей с ЗПР также встречались ответы этих же классов, но в меньшем объеме. Для группы детей с ЗПР были характерны ответы, в которых предполагалось пассивное использование газеты, что не было отмечено в группе с нормальным развитием — «оставить газету на месте», «положить». Для детей с ЗПР были характерны ответы, в которых предлагалось использовать газету в агрессивных целях («выкинуть», «бить мух»).

В группе детей с ОНР большинство ответов было агрессивного настроения («выбросить», «разорвать», «сжечь»), подобные ответы не наблюдались в группе детей с нормальным развитием. Большинство ответов по использованию газеты в группе детей с нормальным развитием относилось к получению информации.

Предложения по использованию газеты в группах детей с умственной отсталостью и детей контрольной группы были во многом сходными: «делать поделки», «получать информацию», «для записей». Отличие заключалось в том, что в группе детей умственно отсталых большинство ответов носили агрессивный характер, например: «выбросить», «сжечь», «бить мух», «порвать». По показателю «гибкость» в группе детей с нормальным развитием было предложено больше классов: «поделки», «использовать в качестве подстилки для животных», «в качестве обертки» и т. д. По критерию оригинальности у детей с нормальным развитием ответы относились к разным группам — «аппликация», «корзинки плести» (поделки); «обувь почистить» (использовать как средство вытирания); «для наращивания ногтей», «постелить на пол при ремонте». В группе умственно отсталых детей оригинальные ответы относились к одному классу — делать поделки: «бантик коту», «делать папиросы».

Вербальный субтест «Гипотетическая ситуация» оценивался по двум показателям — беглость и оригинальность (рис. 2).

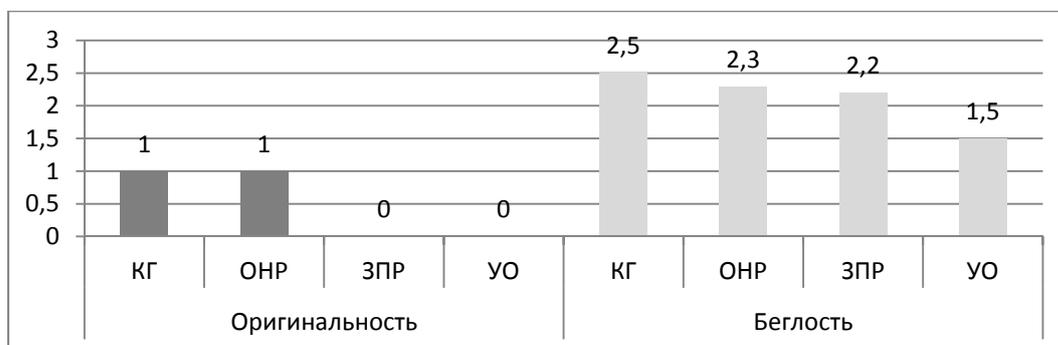


Рис. 2. Выраженность беглости, гибкости младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами нарушенного развития

Достоверные различия между контрольной группой и группами детей с ЗПР и с умственной отсталостью выявились только по одному параметру — оригинальность. На вопрос о возможности животных разговаривать человеческим языком и проистекающими отсюда последствиями в группе детей с нормальным развитием были даны оригинальные ответы, в отличие от групп детей с ЗПР и с умственной отсталостью, где оригинальных ответов не было.

Как в группе детей с ЗПР, так и в группе детей с умственной отсталостью легкой степени испытуемые предлагали варианты последствий, которые могли бы произойти, если бы все животные и птицы начали бы говорить человеческим языком. Однако вариантов различных последствий на возможную ситуацию было дано больше в группе детей с ЗПР, чем в группе детей с умственной отсталостью легкой степени. Отмечались ответы, содержащие оптимистические взгляды на возможные последствия данной ситуации (польза для животных, позитивные изменения в мире), а также пессимистического характера, содержащие негативный взгляд на изменение мира. В группе умственно отсталых детей легкой степени были ответы и агрессивного характера, что не отмечено в группе детей с ЗПР.

Оригинальные ответы были даны только детьми с нормальным развитием, при этом ответы носили в большей степени позитивный характер: «цивилизация будет развиваться», «не скучно было бы», «животные и люди подружились бы», «будут как люди». Дети контрольной группы давали разнообразные ответы, в которых отмечалась польза для животных, например, «животные могли бы сказать чего они хотят», «животные могли бы сказать, чтобы их (животных) не убивали»; польза для человека («предупредили бы об опасности», «перевернули бы научный мир», «помогут человеку, если у того возникнут трудности» и т. д.). Интересно отметить: как в группе детей с ОНР, так и в группе детей с умственной отсталостью звучали возможные последствия различного характера, ответы и позитивного, и негативного характера. Ответы умственно отсталых детей в большей степени носили пессимистический характер, например, «было бы шумно», «сумасшедший дом», «перебили бы людей», «кошмар». Также дети давали ответы, не имеющие никакого отношения к ситуации. В группе умственно отсталых детей были ответы агрессивного характера, чего не отмечалось в группе детей с ОНР («драка»; «подумал, что это переодетый человек и убил бы его»).

Невербальный субтест «Эскизы» оценивался по трем параметрам: беглость, гибкость и оригинальность (рис. 3).

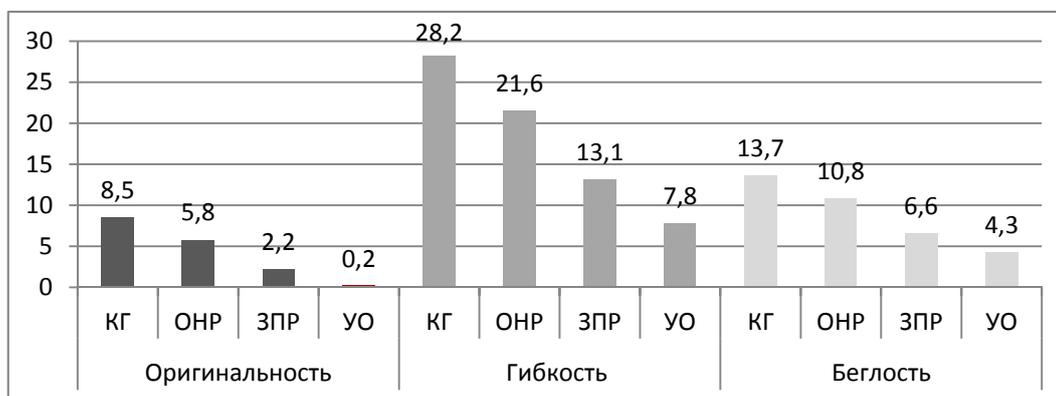


Рис. 3. Выраженность беглости, гибкости и оригинальности младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами нарушенного развития

Достоверные различия между группами выявились по всем трем показателям (см. рис. 3). Следует отметить, что испытуемые всех групп изобразили объекты из круга различных классов. В группе детей с нормальным развитием таких классов было больше, чем в других группах. У детей с ОНР большинство рисунков относились к классу игрушек, техники и продуктам питания, а у детей с нормальным развитием — к космосу, частям тела, технике, знаковой системе, домашнему быту, природным явлениям, мебели, предметам интерьера. Только в группе детей с нормальным развитием были отмечены рисунки, относящиеся к мебели и музыкальным инструментам, которые и были отмечены как оригинальные рисунки.

В группе детей с ЗПР были испытуемые, которые не понимали задания и изображали объекты, не имеющие отношения к заданию. Большинство рисунков детей с ЗПР относилось к частям тела животных, людей, игрушкам. А у детей с нормальным развитием большинство рисунков относилось к технике, электроприборам, космосу, продуктам питания, украшениям, природным явлениям, растениям и т. д.

Многие испытуемые с умственной отсталостью легкой степени не понимали задания и просто раскрашивали кружки или обводили их. Большинство рисунков детей с легкой степенью умственной отсталости относились к изображениям людей и продуктов, а в группе детей с ЗПР большая часть рисунков относилась к частям тела животных и людей. Самые низкие показатели в группе детей с умственной отсталостью зафиксированы по шкале «оригинальность»: лишь один ребенок преобразовал круг в паутину.

Высокий результат в группе детей с ОНР по параметру гибкости свидетельствует о том, что испытуемые изображали небольшое количество объектов, но эти объекты относились к различным классам. Большинство рисунков в группе детей с ОНР относилось к игрушкам, машинам, продуктам.

Невербальный субтест «Составление изображений» оценивался по двум параметрам: беглость-гибкость и оригинальность (рис. 4).

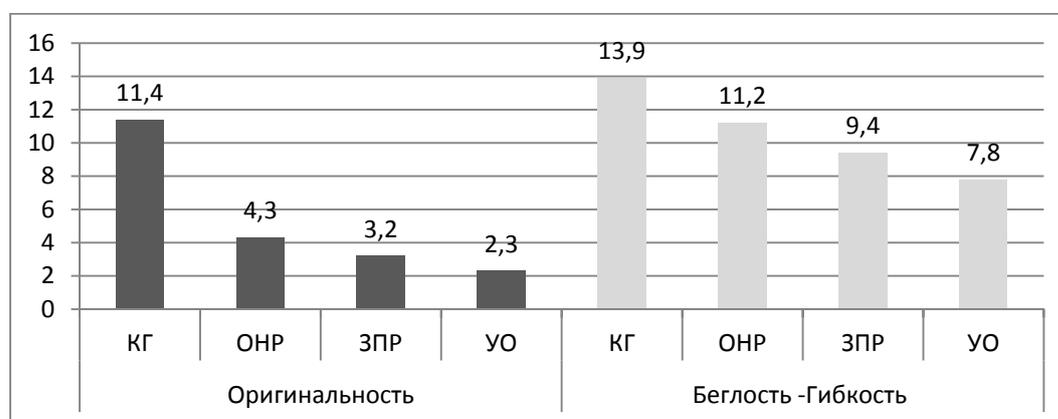


Рис. 4. Выраженность беглости, гибкости и оригинальности младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами нарушенного развития

Достоверные различия между контрольной и экспериментальными группами выявились по всем параметрам. Дети с нормальным развитием при рисовании заданных объектов не только воспользовались всеми предложенными геометрическими фигурами, но и применяли их несколько раз при рисовании объекта. Данные объекты отличались оригинальностью не только рисунков, но и отдельных деталей, необычностью расположения объекта, в отличие от рисунков детей других групп.

Достоверные различия между группой детей с ОНР и группой детей с ЗПР были выявлены только по одному параметру — «беглость-гибкость». В обеих группах были испытуемые, которые не понимали задания и выполняли их неверно. Также в каждой из этих двух групп были испытуемые, которые подошли к заданию творчески. По параметру «беглость-гибкость» результаты выше в группе детей с ОНР, чем в группе детей с ЗПР. Большинство испытуемых воспользовались несколько раз предложенными геометрическими фигурами при изображении на бумаге заданных объектов, но в группе детей с ОНР таких изображений было больше, чем в группе испытуемых с ЗПР. Испытуемые обеих групп нарисовали заданными геометрическими фигурами определенные объекты и некоторые рисунки и их элементы были отмечены как оригинальные. Однако в группе детей с нормальным развитием таких рисунков было больше, чем в экспериментальных группах. При этом во всех группах отмечена часть рисунков, которые не отличались оригинальным сюжетом и элементами.

В группах детей с ЗПР и детей с УО были испытуемые, которые не понимали задания и выполняли его неверно. Однако в каждой из этих двух групп были испытуемые, которые подошли творчески к заданию. Например, в группе детей с умственной отсталостью легкой степени такими оригинальными рисунками являлись «овощи», «жираф», «игрушка», «автобус». В группе детей с ЗПР оригинальных объектов оказалось гораздо больше — «стул», «дракончик», «сидящий кот», «телевизор».

Вербальный субтест «Словесная ассоциация» оценивался по трем параметрам: беглость, гибкость и оригинальность (рис. 5).

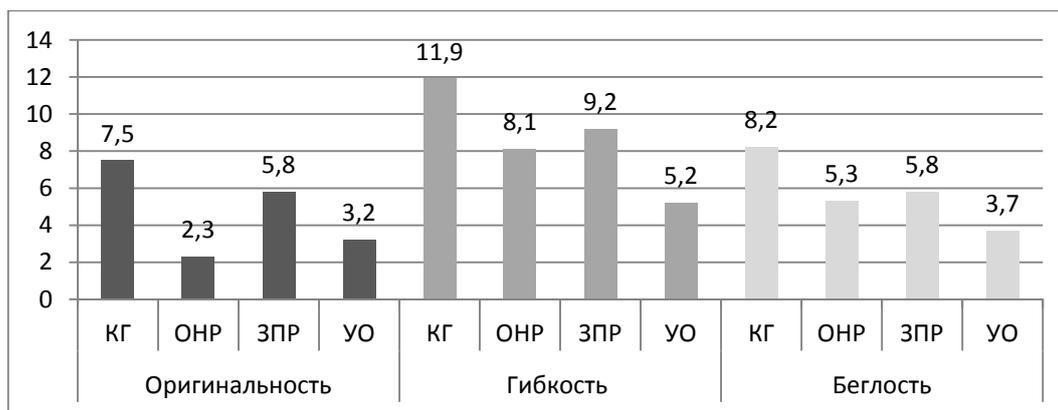


Рис 5. Выраженность беглости, гибкости и оригинальности младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами нарушенного развития

Достоверные различия между контрольной группой и группой детей с ЗПР выявились только по двум параметрам — беглость и гибкость, результаты которых выше в группе с нормальным развитием, чем в группе детей ЗПР. Дети с нормальным развитием дали больше ответов на вопрос: «Какая книга?». При этом ответы относились к различным группам. Большинство определений к слову «книга» в контрольной группе были эмоционально-оценочного характера, например, «красивая», «хорошая, добрая», «умная», «модная», «интересная», «шикарная». В контрольной группе были ответы, относящиеся ко времени издания книги, материалу и способу изготовления, назначению и жанру, размерам и форме, степени сохранности, ее распространенности, ее ценности. Дети с ЗПР чаще давали ответы эмоционально-оценочного характера.

Достоверные различия между группами детей с ОНР и ЗПР выявились только по одному параметру (оригинальность), результаты которого выше в группе испытуемых с ЗПР, чем в группе испытуемых с ОНР. Испытуемые с ЗПР дали больше оригинальных ответов на вопрос: «Какая книга?», чем дети с ОНР. Стереотипность и малая оригинальность ответов, присущая детям с ОНР обусловлена ограниченным словарным запасом, трудностями актуализации слов, недостаточной сформированностью системных смысловых связей лексики.

Как дети с ЗПР, так и дети с легкой степенью умственной отсталости предлагали варианты определений к слову «книга», которые относились к различным классам. Однако количество ответов и разнообразие их вариантов было больше в группе детей с ЗПР, чем в группе детей с легкой степенью умственной отсталости. Следует отметить, что в обеих группах показатель гибкости выше показателя беглости. У детей с ЗПР большинство ответов относилось к эмоционально-оценочному восприятию, размерам книги и назначению, а в группе детей с умственной отсталостью легкой степени большое количество ответов относилось эмоционально-оценочному восприятию. В группе детей с умственной отсталостью легкой степени большое количество ответов относилось к негативному отношению использования книги («грязная», «испачканная»), чем в группе детей с ЗПР.

**Выводы.** Проведенное исследование позволяет сделать выводы.

Независимо от интеллектуального уровня дивергентное мышление присуще каждому индивиду, но проявляется по-разному. Например, чем ниже интеллектуальное развитие, тем взгляд на мир пессимистичнее, поэтому и ответы даются пессимистического характера.

На основании достоверных различий при помощи Т-критерия Стьюдента у четырех групп протестированных по трем параметрам дивергентного мышления (беглости, гибкости и оригинальности) выявлено своеобразное проявление дивергентного мышления. Отличие заключается в том, что чем ниже уровень интеллекта, тем ниже способность видеть и находить различные оригинальные, позитивные решения выхода из сложной ситуации.

Показатель «беглость» воображения достоверно выше в группе детей с нормальным развитием. На втором месте — дети с ОНР, на третьем — дети с ЗПР и на четвертом месте — умственно отсталые дети. У детей с ОНР развитие мышления страдает в меньшей степени, чем у детей с ЗПР

и умственной отсталостью. При ответе на вопросы тестов дети с ОНР давали в большей степени оригинальных ответов по сравнению с детьми с ЗПР и умственной отсталостью. У детей с ЗПР, по сравнению с детьми с УО, мышление не является нарушенным, наблюдается замедление психических реакций, чем объясняется более высокая оригинальность ответов по сравнению с детьми с умственной отсталостью.

По показателю «гибкость-оригинальность» обнаружены достоверные различия между детьми контрольной группы и экспериментальными группами. Гибкость дивергентного мышления как способность высказывать широкое многообразие идей достоверно выше в группе детей с нормативным развитием. Они создавали больше образов по всем методикам. В рисуночном тесте дети с ОНР показали высокие значения по параметру «гибкость», в то время как дети с ЗПР и умственной отсталостью практически не справились с данным субтестом. Достоверные различия при проведении рисуночного теста между группой детей с ОНР и группой детей с ЗПР были выявлены только по одному параметру — «беглость-гибкость».

Полученные данные частично согласуются с результатами исследований С. В. Алехиной, А. Ю. Шиманова (2023) и Н. Е. Веракса, З. В. Айрапетян, О. В. Алмазовой, К. С. Тарасовой (2023).

#### Список источников

1. Алехина С. В., Шиманов А. Ю. Особенности мышления современных дошкольников с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Т. 12, № 3. — С. 57–77.
2. Веракса Н. Е., Айрапетян З. В., Алмазова О. В., Тарасова К. С. Динамика развития диалектического и формально — логического мышления в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. — 2023. — Т. 15, № 4. — С. 117–127.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. — М. : Прогресс, 1965. — 46 с.
4. Дорфман Л. Я. Человек креативный: особенности мышления и личности // Во времени истории и в пространстве культуры: к 30-летию института. — Пермь : Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2005. — С. 86–119.
5. Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю. Индивидуально-интеллектуальные интеграции человека : моногр. — М. : Ин-т психологии, 2021. — 277 с.
6. Дункер К. М. Психология продуктивного (творческого) мышления // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 6. — С. 35–38.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб. : Питер, 2021. — 448 с.
8. Колосова Т. А., Гончарова В. А. Творческое воображение как фактор академической успешности обучающихся начальной школы с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Педагогический вестник. — 2023. — № 26. — С. 45–48.
9. Поддьяков Н. Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста. — М., 2012. — 375 с.
10. Рикёр П. Человек как предмет философии // Вопросы философии. — 1989. — № 2. — С. 41–50.
11. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса : адапт. вариант. — СПб. : Иматон, 1998. — 170 с.
12. Mednick S. A. The Associative Basis of the Creative Process // Psychological Review — N. Y., 1962. — Vol. 69, N 3. — Pp. 220–232.

#### References

1. Alekhina S. V., Shimanov A. Yu. Features of thinking of modern preschoolers with mental retardation. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*. [Clinical and special psychology]. 2023, vol. 12, iss. 3, pp. 57–77. (In Russian).
2. Veraksa N. E., Airapetyan Z. V., Almazova O. V., Tarasova K. S. Dynamics of development of dialectical and formal-logical thinking in senior preschool and primary school age. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya*. [Psychological and pedagogical studies]. 2023, vol. 15, iss. 4, pp. 117–127. (In Russian).
3. Guilford J. *Tri storony intellekta. Psikhologiya myshleniya*. [Three sides of intelligence. Psychology of thinking]. Moscow, Progress, 1965, 46 p. (In Russian).
4. Dorfman L. Ya. The creative person: features of thinking and personality. *Vo vremeni istorii i v prostranstve kultury: k 30-letiyu instituta*. [In the time of history and in the space of culture: on the 30th anniversary of the institute]. Perm, Perm State Institute of Art and Culture, 2005, pp. 86–119. (In Russian).
5. Dorfman L. Ya., Kalugin A. Yu. *Individualno-intellektualnyye integratsii cheloveka: monogr.* [Individual intellectual integrations of a person: monograph]. Moscow, Institute of Psychology, 2021, 277 p. (In Russian).

6. Dunker K. M. Psychology of productive (creative) thinking. *Eksperiment i innovatsii v shkole*. [Experiment and innovations in schools]. 2009, iss. 6, pp. 35–38. (In Russian).
7. Ilyin E. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. St. Petersburg, Piter, 2021, 448 p. (In Russian).
8. Kolosova T. A., Goncharova V. A. Creative imagination as a factor in the academic success of primary school students with general speech underdevelopment and mental retardation. *Pedagogicheskiy vestnik*. [Pedagogical bulletin]. 2023, iss. 26, pp. 45–48. (In Russian).
9. Poddyakov N. N. *Osobennosti psikhologicheskogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta*. [Features of psychological development of preschool children]. Moscow, 2012, 375 p. (In Russian).
10. Ricoeur P. Man as a subject of philosophy. *Voprosy filosofii*. [Issues of philosophy]. 1989, iss. 2, pp. 41–50. (In Russian).
11. Tunik E. E. *Diagnostika kreativnosti. Test Ye. Torrensa: adapt. variant*. [E. Torrance's test to diagnose creativity: an adaptation]. St. Petersburg, Imaton, 1998, 170 p. (In Russian).
12. Mednick S. A. The Associative Basis of the Creative Process. *Psychological Review*. N. Y., 1962, vol. 69, iss. 3, pp. 220–232.

#### *Информация об авторах*

**Колосова Татьяна Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета.

**Гончарова Валерия Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

#### *Information about the authors*

**Kolosova Tatyana Aleksandrovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, St. Petersburg State University.

**Goncharova Valeria Aleksandrovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia.

Статья поступила в редакцию 24.12.2024; одобрена после рецензирования 19.02.2025; принята к публикации 13.03.2025.

The article was submitted 24.12.2024; approved after reviewing 19.02.2025; accepted for publication 13.03.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 169–175.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2025, no. 2 (74), pp. 169–175.

Научная статья

УДК 376.42

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.016

## Диагностика лексического строя речи обучающегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

**Моругина Валерия Валерьевна**

Ивановский государственный университет

Шуя, Россия

8219788@mail.ru

**Аннотация.** У детей с нарушением интеллекта отмечается дисгармоничное формирование всей языковой системы речи, в том числе ее лексического компонента, что обусловлено имеющимися нарушениями в общей структуре дефекта, связанными в первую очередь с познавательной деятельностью. Это определило выбор тематики исследования. В нашей работе рассматривается процесс развития лексической стороны речи обучающегося с нарушением интеллекта. Отмечена роль и значение усвоения детьми лексики как центральной задачи их речевого развития. Цель статьи — представить результаты авторского исследования словарного запаса, определить его сформированность, выявить состояние активного и пассивного лексикона школьника с умственной отсталостью. Исследование построено на основе анализа теоретической литературы и обобщения опыта специалистов коррекционной сферы. Проведено логопедическое обследование младшего школьника 9 лет с умеренной степенью умственной отсталости. Анализ результатов показал, что у обучающегося имеется низкий уровень развития лексем, но это служит неотъемлемой составляющей вербальной коммуникации. Следовательно, имеющиеся недостатки сформированности лексики оказывают ослабляющее воздействие на освоение школьного курса, тем самым усугубляют социализацию заявленной категории детей.

**Ключевые слова:** лексический строй речи, активный и пассивный словарь, обучающиеся с нарушением интеллекта.

**Для цитирования:** Моругина В. В. Диагностика лексического строя речи обучающегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 169–175. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.016.

Original article

## Diagnostics of lexical aspects of speech in primary school students with intellectual disabilities

**Morugina Valeria Valeryevna**

Ivanovo State University

Shuya, Russia

8219788@mail.ru

**Abstract.** Children with intellectual disabilities show disbalanced formation of the entire speech system, including its lexical component, due to disruptions in the general structure of the defect, primarily related to their cognitive activity. This determines the relevance of the present research. It considers the process of development lexical aspect in learners with intellectual disabilities. The research focuses on the importance of vocabulary acquisition as a central task in speech development. The purpose of the article is to present the results of the author's study of vocabularies, to determine the levels of their formation, to identify the quality of active and passive vocabulary of a mentally retarded learner. The research is based on our analysis of literature and on

summarizing experiences of correctional specialists. We have conducted speech therapy examination of a 9-year-old schoolboy with a moderate degree of mental retardation. The results show that this student's level of vocabulary use is at a very low level. Lexis is a key component of verbal communication. Due to this, the deficiencies in mastering vocabulary hinder the academic progress, thus aggravating the socialization of this category of children.

**Keywords:** lexical structure in speech, active and passive vocabulary, students with intellectual disabilities.

**For citation:** Morugina V. V. Diagnostics of lexical aspects of speech in primary school students with intellectual disabilities // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 169–175. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.016.

**Введение.** Овладение словарем является важным условием речевого и умственного развития ребенка. Словарный запас обеспечивает систему накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития мышления.

Прежде всего обратим внимание на тезис о недостаточном уровне развития словаря у детей, имеющих интеллектуальные нарушения. В их речи фиксируется неточное, иногда ошибочное употребление слов, а также преобладание пассивного словаря над активным. Ребенку с умственной отсталостью неизвестны названия и понятия многих предметов и частей данных предметов. В лексиконе таких ребят доминируют слова с конкретным значением, мало наречий и прилагательных, преобладают замены слов по семантическому сходству. В целом дети с нарушениями интеллекта не испытывают внутреннего желания и побуждения сообщить о случившихся событиях в их жизни, не могут составить словесное описание, не испытывают потребности в развитии своей речи. Это прослеживается в трудах М. С. Певзнер (1963), Г. М. Дульнева (1981), Т. А. Власовой (1983), В. Г. Петровой (2002), А. К. Аксеновой (2004), Р. И. Лалаевой (2004), Л. М. Шипицыной (2005), Д. Н. Исаева (2007) и др. Исследователями также отмечается, что нарушения познавательной деятельности влекут за собой последствия в формировании словаря умственно отсталых обучающихся (Павлова, 2002 ; Емельянова, 2008 ; Казанцева, 2010 ; Башмакова, Хмелькова, Конева [и др.], 2021 ; Носкова, 2023 ; Криницына, 2024 ; Щерба, 2024). Резюмируя, нужно подчеркнуть, что недостатки в развитии лексического компонента речи связаны с имеющимися интеллектуальными нарушениями. Особенно явно это прослеживается при условии использования речи как коммуникативной функции.

**Цель исследования** — определить уровень сформированности словарного запаса обучающегося с нарушением интеллекта.

**Гипотеза исследования** — у обучающегося с нарушением интеллекта наблюдается нарушение речи системного характера, в том числе его лексического компонента, комплексная диагностика которого будет способствовать созданию коррекционной программы работы.

**Методы и методики исследования.** В исследовании применялись методы анализа литературы и документации, наблюдения, беседы, а также качественный и количественный анализ полученных данных.

В эксперименте принял участие один ученик второго класса в возрасте 9 лет, обучающийся по Адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) тяжелыми множественными нарушениями развития 2 вариант ФГОС УО (ИН).

Логопедическое заключение обучающегося: системное недоразвитие речи средней степени с умеренной степенью умственной отсталости. Второй год обучения с логопедом. Безоценочная система, СИПР.

Представим характеристику на ребенка, участника эксперимента. Интерес к учебной и специально организованной деятельности проявляет слабо, любознательность к познанию нового не прослеживается. Мальчик не принимает учебную задачу, не способен выполнить ее самостоятельно, нуждается в постоянной организующей, направляющей и контролирующей помощи взрослого. Наблюдается недостаточная целенаправленность деятельности, недостаток самоконтроля, поэтому он часто отвлекается. Познавательная активность низкая. С большим трудом включается в работу и переключается с одного вида деятельности на другой. Прочность запоминания словесного материала, цифр, букв низкая. Организация познавательной активности

достигается с помощью наглядного и картинного материала, в том числе игрушек, муляжей, картинок и др. Общий темп деятельности низкий. Радуется похвале. Захват ручки при письме правильный, рабочая рука правая. Речь тихая, малопонятная для окружающих.

Состояние органов чувств, слуха и зрения удовлетворительное. Состояние артикуляционного аппарата: недоразвитие орального праксиса средней степени. Нарушение точности, переключаемости движений органов артикуляции, тонких дифференцированных движений языка. В потоке спонтанной речи дикция плохая, оральный праксис нарушен. Однако базовые упражнения артикуляционной гимнастики способен выполнять на достаточно хорошем уровне. Двигательные возможности есть, но ребенок их не использует самостоятельно в потоке речи.

Нарушены вербальные средства коммуникации, а именно внятность, четкость и правильность произношения. Бытовой диалог пассивно поддерживается.

Также отмечают нарушения в произношении звуков, а именно искажены звуки [л] — губно-губное произношение, [л'] — наблюдается пропуски данного звука в словах со сложной слоговой структурой, но отраженно повторить за логопедом может. Остальные звуки с нарушением внятности в самостоятельной и отраженной речи имеются. Грубое недоразвитие фонематического восприятия. Присутствует выборочное нарушение слуховой дифференциации фонем при нормальном физическом слухе, нарушения слухового контроля речи и речедвигательных функций. Прослеживаются проблемы в выполнении заданий на повторение ряда слогов как со сходными, так и несходными акустически звуками. Ученик имеет трудности в различении слов, верных и искаженных. Также у испытуемого есть сложности, касаемые усвоения букв. Этот процесс носит механический характер. Стоит заметить, что к концу букварного периода им было усвоено малое количество букв, в основном обозначающих гласные.

Импрессивная и экспрессивная речь нарушены. Обучающийся второго класса на вопрос: «Как тебя зовут?» полного ответа не дал, назвал только фамилию и имя, отчество он не знает. Членов семьи назвал с ошибками (не знает имя матери). Предметы основных лексических тем знает. Словарный запас ограничен рамками обихода.

Из всех частей речи в норме только базовые глаголы, остальные части речи присутствуют в малом количестве. Понимает и использует простые предложения. Сложные предложения понимает, но в речи использует с ошибками. Текст понимает фрагментарно. Рассказ по последовательно продемонстрированным действиям и по сюжетной картине состоит из перечислений предметов и действий.

Таким образом, у данного ребенка системное недоразвитие речи средней степени с умеренной степенью умственной отсталости. Фонетико-фонематические нарушения очень выражены. Также присутствуют предпосылки нарушений письменной речи.

Оценка лексического строя речи осуществлялась с помощью диагностических заданий Н. В. Серебряковой. Материал: предметные и сюжетные картинки. Всего предлагалось триста девяносто слов разных частей речи (существительные, прилагательные, глаголы, наречия). С целью исследования объема пассивного словаря, ребенку предстояло показать живые и неживые предметы, признаки, действия с предметами по предметным картинкам. Исследование объема активного словаря подразумевало устное высказывание испытуемым того, что изображено на предметных картинках. Данные задания позволили определить наличие соответствия между словом и образом предмета, действия и признака.

**Основные результаты исследования.** Проведенное логопедическое обследование младшего школьника с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) помогло выявить актуальный уровень активного и пассивного лексикона, а также определить его объем. Нужно отметить, что все диагностические задания по содержанию подходили возрастным показателям ребенка с системным недоразвитием речи, включали конкретную словесную инструкцию и наглядный материал. При проведении диагностики у мальчика не наблюдалось проявлений негативных эмоций и отказа от выполнения заданий. Если говорить о количественной характеристике полученных результатов, то можно назвать следующие цифры: пассивный словарь (113 существительных, 19 прилагательных, 13 глаголов); активный словарь (58 существительных, 6 прилагательных, 7 глаголов).

Итоги обследования пассивного словаря показывают, что у испытуемого низкий его уровень, так как получилось менее 300 слов. Всего было показано немного изображений, соответствующих 145 словам. Как правило, ограниченность лексики прослеживается, когда речь идет о соотношении предметов и явлений окружающего мира, выполняемых действий и обозначении

признаков конкретных действий. Ребенок использует аналогичное слово для обозначения различных предметов. Он не знает названий многих событий и фактов, которые происходят в школе. По лексической теме «учебные вещи» обучающийся показал на изображении только два существительных (ручка, книга), однако остальные существительные (портфель, тетрадь, карандаш) им указаны не были. Кроме того, он не знает названий частей предметов, частей тела по темам: «части ноги», «части туловища», «рыбы», «окно», «платье» (бедро, колено, стопа, грудь, живот, спина, воротник, манжета, петля, пуговица, карман, рукав, пояс, рама, подоконник и т. д.). В пассивном словаре у школьника отсутствуют наречия. Например, на вопрос «Покажи, какая птица сидит далеко, а какая высоко? и т. д.», он не показал ни одного изображения.

Вместе с тем в пассивном словаре отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения, при показе иллюстраций по теме «Кто как передвигается?» мальчик обозначил на картинке только 6 глаголов (ест, стоит, бегаёт, моет, чистит зубы, гладит).

Отметим, что у ребенка с нарушением интеллекта есть проблема формирования представлений об окружающем мире, и знания о нем скудные, примитивные. Именно поэтому в речи встречались лексико-семантические сверхгенерализации. Участник эксперимента называл одним словом предметы одной тематической группы, имеющие внешние черты сходства. Например, и сандалии, и тапочки, и валенки учащийся определил одним словом «ботинки», а словом «шапка» мальчик обозначил платок, шляпу, панаму. Известно, что дети с интеллектуальными нарушениями обращают внимание на ярко выделяющиеся внешние признаки вследствие имеющегося нарушения обобщенности восприятия. Чаще всего они не могут акцентировать внимание на частях, пропорциях и других особенностях строения. Иначе говоря, концентрируются только на общих чертах предмета или явления. Так, с пробой на понимание слов, обозначающих признаки, у ребенка были трудности с узнаванием предмета по форме (путал круг и овал, прямоугольник и треугольник).

Итоги обследования активного словаря показывают его низкий уровень, так как ребенок назвал менее 300 слов. По предложенным в методике изображениям мальчиком было названо 71 слово. При назывании существительных трудности возникали на таких лексических темах, как «Рыбы», «Части предметов. Дерево», «Части тела. Туловище. Нога». Школьник затруднялся с ответом и не назвал ни частей предметов, ни названий рыб, так как эти слова не часто употребляются в повседневной речи. Не были названы части грузовика и окна (кузов, кабина, фары, колесо, рама, подоконник). Была названа лишь одна часть платья — пояс, а остальные (воротник, манжета, петля, пуговица, карман, рукав) — нет.

Наблюдается также расширение значений слов, входящих в одну тематическую группу (лось — олень, тигр — лев, зебра — жираф). Сложность возникла и с называнием жилища животных, встречались сверхгенерализации слов, входящих в одну тематическую группу. Словом «дом» испытуемый обозначил дупло, нору, гнездо, будку, скворечник. В итоге он назвал 59 имен существительных.

С называнием глаголов по теме «Кто как кричит?» участник эксперимента не справился, не смог назвать ни одного глагола. Ученик на вопрос: «Как кричит...?» отвечал: «Я не знаю, как кричит!». Кроме того, отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения. Всего было названо по предметным картинкам 7 глаголов с базовыми действиями, выполняемыми школьником в быту (стоит, ест, чистит зубы). В общей сложности было названо 7 глаголов.

При исследовании словаря прилагательных задан вопрос: «Это какой цвет?». Учащийся назвал только три цвета (красный, зеленый, синий) из предложенных десяти цветов. Он затруднился назвать все вкусовые ощущения, на вопрос: «Какой вкус у лимона?» отвечал: «Лимон». Кроме того, затруднения были с прилагательными обозначающими силу, высоту, толщину, длину, ширину, форму и тактильные ощущения. Испытуемый не дифференцирует понятия «величина» и «высота»: вместо «высокий» называл «большой», вместо «низкий» — «маленький».

Исходя из результатов обследования, мы делаем вывод, что у школьника, который обучается во 2 классе, в пассивном словаре преобладают в основном слова, обозначающие конкретные предметы и действия, недостаточно слов, обозначающих отвлеченные и обобщающие понятия, что приводит к частому употреблению одних и тех же слов. Отмечается отсутствие использования в речи наречий, также мало в пассивном словаре мальчика прилагательных. Рассматривая предмет, изображенный на картинке, учащийся показывает только его цвет и размер, возникают трудности с узнаванием других свойств. Также он путает форму предмета, не может определить качество поверхности. Глаголы, которые обозначают способы передвижения животных, в преди-

кативном словаре отсутствуют. Результаты обследования показывают, что у обучающегося низкий уровень активного словаря, так как он показал менее 300 слов. Всего было показано немного изображений, соответствующих 71 слову. Очень затруднена актуализация словаря, пассивный словарь преобладает над активным. Наряду с этим встречаются сверхгенерализации. Среди типичных превалируют замены слов с расплывчатым значением, что обусловлено имеющимися трудностями дифференциации предметов. Так, мальчик легче понимает сходство предметов, чем их различие. Таким образом, происходит восприятие общих и конкретных признаков похожих предметов и явлений.

**Выводы и перспективы исследования.** Реализованное логопедическое обследование позволило прийти к выводам.

Школьник в речи часто употребляет одну и ту же группу слов, что связано с бедностью активного словаря. В речи встречаются в достаточном количестве только существительные и глаголы обиходного значения: «шапка», «ботинки», «сделать», «учить» и т. д.

Обучающийся не знает названий ягод, рыб, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела, названий частей предметов.

Наблюдается ограниченный запас наречий: мальчик не назвал ни одного, согласно диагностическому заданию из шести предложенных («холодно», «жарко», «высоко», «далеко», «хорошо», «плохо»).

Испытуемый использует одно и то же слово для обозначения различных предметов. Словом «шапка» обозначает все головные уборы: платок, кепка, шляпа, панамы.

Возникают трудности с узнаванием предмета по форме (путал круг и овал, прямоугольник и треугольник).

В активном словаре наблюдается расширение значения слов, входящих в одну тематическую группу.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной, систематической и комплексной логопедической помощи участнику эксперимента с целью развития его индивидуального лексикона. В связи с этим перспективы исследования могут быть связаны с поэтапным выстраиванием коррекционной работы через разработку и апробацию комплекса упражнений по развитию лексики у обучающегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Настоящий комплекс предполагает реализацию в соответствии с тематическими разделами учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционного курса «Альтернативная коммуникация». В качестве основных ориентиров этого комплекса может служить выявленная линия сформированности лексического компонента речи испытуемого и сильные стороны его вербального развития. Следовательно, среди основных перспективных задач можно назвать следующие: 1) определение синхронизации тематического планирования рабочей программы «Речь и альтернативная коммуникация» второго варианта и учебного пособия «Развитие речи» 2 класса; 2) составление тематического планирования с 1 по 4 класс по учебному предмету «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности»; 3) реализация коррекционно-развивающего направления логопедической работы, которое предполагает проведение собственно групповых и индивидуальных логопедических занятий, а также проведение уроков «мир природы и человека», «речевая практика» с использованием комплекса упражнений для развития социально-бытовой лексики; 4) включение родителей и учителя в коррекционный процесс.

#### Список источников

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов. — М. : Владос, 2004. — 316 с.
2. Башмакова С. Б., Хмелькова Е. В., Конева И. А. [и др.]. Развитие фразовой речи у младших школьников с множественными нарушениями развития // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 6 (54). — С. 317–329. — DOI:10.32744/pse.2021.6.21.
3. Власова Т. А., Лебединская К. С., Мачихина В. Ф. Отбор детей во вспомогательную школу : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 1983. — 176 с.
4. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей. — М. : Просвещение, 1981. — 176 с.
5. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. — 2008. — № 1 (58). — С. 86–94.

6. Исаева Т. Н., Лазуренко С. Б., Маллер А. Р. [и др.]. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: методическое обеспечение образования в Российской Федерации : хрестом. Ч. 2 : С 1990 по 2020 г. / под ред. Т. А. Соловьевой, С. Б. Лазуренко. — М. : Ин-т коррекц. педагогики, 2024. — 364 с.
7. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков : рук. — СПб. : Речь, 2007. — 389 с.
8. Казанцева Е. В. Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Образование и наука. — 2010. — № 2 (70). — С. 121–130.
9. Криницына Г. М. Коррекция речевых нарушений у младших школьников : практ. пособие. — М. : Юрайт, 2024. — 147 с.
10. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда. — М. : Владос, 2004. — 220 с.
11. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. — М., 2004. — 72 с.
12. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя речи). — СПб. : Союз, 1999. — 160 с.
13. Носкова Т. А. Особенности формирования словаря у младших школьников с нарушениями интеллекта // Современная начальная школа. — 2023. — № 3 (46), ч. 2. — URL : <https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/2023/46-2.pdf> (дата обращения: 24.01.2025).
14. Павлова Н. В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2002. — 23 с.
15. Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. — М. : АПН РСФСР, 1963. — 223 с.
16. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. — М. : Академия, 2002. — 160 с.
17. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. — СПб. : Речь, 2005. — 477 с.
18. Щерба Н. В. Особенности нарушения речи у детей с нарушениями интеллекта // Вопросы дошкольной педагогики. — 2024. — № 5 (75). — URL : <https://moluch.ru/th/1/archive/267/9198> (дата обращения: 24.01.2025).

#### References

1. Aksenova A. K. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v spetsialnoy (korrektsionnoy) shkole: ucheb. dlya studentov defektol. fakultetov pedvuzov.* [Methods of teaching Russian in a special (correctional) school: a tutorial for students of defectological faculties of pedagogical universities]. Moscow, Vlados, 2004, 316 p. (In Russian).
2. Bashmakova S. B., Khmelkova E. V., Koneva I. A. et al. Development of Phrasal Speech in Primary School Children with Multiple Developmental Disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* [Prospects of science and education]. 2021, iss. 6 (54), pp. 317–329. DOI: 10.32744/pse.2021.6.21. (In Russian).
3. Vlasova T. A., Lebedinskaya K. S., Machikhina V. F. *Otbor detey vo vspomogatelnuyu shkolu: posobiye dlya uchitelya.* [Selection of children for a specialized school: teaching manual]. Moscow, Prosveshchenie, 1983, 176 p. (In Russian).
4. Dulnev G. M. *Uchebno-vospitatelnaya rabota vo vspomogatelnoy shkole: posobiye dlya uchiteley.* [Educational work in a special school: a manual for teachers]. Moscow, Prosveshcheniye, 1981, 176 p. (In Russian).
5. Emelyanova I. A. Communicative skills and abilities and ways of their formation in primary school children with intellectual disabilities. *Obrazovaniye i nauka.* [Education and science]. 2008, iss. 1 (58), pp. 86–94. (In Russian).
6. Isaeva T. N., Lazurenko S. B., Maller A. R. et al. *Deti s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: metodicheskoye obespecheniye obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii: khrestom. Ch. 2: S 1990 po 2020 g. Pod red. T. A. Solovyeyov, S. B. Lazurenko.* [Children with multiple severe disabilities: methodological support of education in the Russian Federation: a collection. Part 2: From 1990 to 2020. Ed. by T. A. Solovyeva, S. B. Lazurenko]. Moscow, Institute of correctional pedagogy publ., 2024, 364 p. (In Russian).
7. Isaev D. N. *Umstvennaya otstalost u detey i podrostkov: ruk.* [Mental retardation in children and adolescents: manual. St. Petersburg: Rech, 2007. 389 p. (In Russian).
8. Kazantseva E. V. Improving the level of speech communication in children with moderate and severe mental retardation. *Obrazovaniye i nauka.* [Education and science]. 2010, iss. 2 (70), pp. 121–130. (In Russian).
9. Krinitsyna G. M. *Korreksiya rechevykh narusheniy u mladshikh shkolnikov: prakt. posobiye.* [Correction of speech disorders in primary school students: practical manual]. Moscow, Yurait, 2024, 147 p. (In Russian).
10. Lalaeva R. I. *Logopedicheskaya rabota v korrektsionnykh klassakh: metod. posobiye dlya uchitelya-logopeda.* [Speech therapy in correctional classes: manual for a speech therapist]. Moscow, Vlados, 2004, 220 p. (In Russian).
11. Lalaeva R. I. *Metodika psikholingvisticheskogo issledovaniya narusheniy ustnoy rechi u detey.* [Methodology of psycholinguistic study of oral speech disorders in children]. Moscow, 2004, 72 p. (In Russian).

12. Lalaeva R. I., Serebryakova N. V. *Korreksiya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov (formirovaniye leksiki i grammaticheskogo stroya rechi)*. [Correction of general speech underdevelopment in preschoolers (formation of vocabulary and grammatical structure of speech)]. St. Petersburg, Soyuz, 1999, 160 p. (In Russian).

13. Noskova T. A. Vocabulary formation in primary school students with intellectual disabilities. *Sovremennaya nachalnaya shkola*. [Modern elementary school]. 2023, iss. 3 (46), pt. 2. Available at: <https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/2023/46-2.pdf> (accessed: 24.01.2025). (In Russian).

14. Pavlova N. V. *Formirovaniye funktsionalno-semanticheskoy storony kachestvennoy leksiki mladshikh shkolnikov s narusheniyem intellekta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Formation of the functional and semantic side of quality vocabulary in primary school students with intellectual disabilities: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2002. 23 p. (In Russian).

15. Pevzner M. S., Lubovsky V. I. *Dinamika razvitiya detey-oligofrenov*. [Dynamics of development of oligophrenic children]. Moscow, RSFSR Academy of Pedagogical Sciences, 1963, 223 p. (In Russian).

16. Petrova V. G., Belyakova I. V. *Psikhologiya umstvenno otstalykh shkolnikov*. [Psychology of mentally retarded schoolchildren]. Moscow, Academia, 2002, 160 p. (In Russian).

17. Shipitsyna L. M. *Neobuchayemyy rebenok v semye i obshchestve: sotsializatsiya detey s narusheniyem intellekta*. [The “unteachable” child in family and society: socialization of children with intellectual disabilities]. St. Petersburg, Rech, 2005, 477 p. (In Russian).

18. Shcherba N. V. Features of speech impairment in children with intellectual disabilities. *Voprosy doshkolnoy pedagogiki*. [Issues of preschool pedagogy]. 2024, iss. 5 (75). Available at: <https://moluch.ru/th/1/archive/267/9198> (accessed: 24.01.2025). (In Russian).

#### *Информация об авторе*

**Моругина Валерия Валерьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и специального образования Шуйского филиала Ивановского государственного университета.

#### *Information about the author*

**Morugina Valeria Valeryevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of pedagogy and special education, Shuya Branch of Ivanovo State University.

Статья поступила в редакцию 03.02.2025; одобрена после рецензирования 11.03.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 03.02.2025; approved after reviewing 11.03.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья

УДК 376.37

DOI 10.37724/RSU.2025.2.74.017

## Оказание логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи

**Родин Юрий Иванович**

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

Rodin\_Yurii@mail.ru

**Новикова Тамара Никифоровна**

Коррекционный центр «Шанс»

Москва, Россия

novikovatn@inbox.ru

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена совершенствованием психолого-педагогической помощи детям младенческого, раннего и дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Цель работы — разработка теоретических положений оказания комплексной логопедической помощи детям младенческого, раннего и дошкольного возраста с ТНР. Гипотеза исследования заключается в предположении о возможности теоретического моделирования многолетнего логопедического сопровождения детей первых семи лет жизни с ТНР, опираясь на выявленные в психологии и педагогике закономерности нормального и анормального психического и речевого генеза, особенности формирования языковых кодов и ритмико-мелодико-интонационной организации языка. Достижение цели и проверка реалистичности гипотезы работы достигались совокупностью теоретических методов исследования абстракции, конкретизации, анализа, синтеза, индукции, дедукции. Практическая значимость состоит в возможности применения разработанных теоретических положений при проектировании программ, методик и психолого-педагогических технологий логопедического сопровождения детей с ТНР в первые семь лет жизни.

**Ключевые слова:** дети младенческого, раннего и дошкольного возраста, тяжелые нарушения речи, психолого-педагогическое сопровождение, логопедическая помощь, языковой и артикуляционный праксис, ритмико-мелодико-интонационная организация языка.

**Для цитирования:** Родин Ю. И., Новикова Т. Н. Оказание логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 2 (74). С. 176–188. DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.017.

Original article

## Speech therapy for children with severe disorders in speech

**Yuri Ivanovich Rodin**

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

Rodin\_Yurii@mail.ru

**Tamara Nikiforovna Novikova**

Correctional center “Chance”

Moscow, Russia

novikovatn@inbox.ru

**Abstract.** The relevance of the article is due to the necessity to improve psychological and pedagogical assistance to infants and preschool children with severe speech disorders (SSD). The purpose of the work is to develop theoretical provisions for comprehensive speech therapy assistance to infants, toddlers and preschool

children with SSD. The hypothesis of the study consists in the assumption about the possibility of theoretical modeling of long-range support for children during the first seven years of life with SSD, based on the patterns of normal and abnormal mental and speech genesis identified in psychology and pedagogy, the features of the formation of language codes and rhythmical, melodic and intonational organization of speech. Achievement of the goal and verification of the hypothesis was performed with a set of theoretical research methods of abstraction, concretization, analysis, synthesis, induction and deduction. The practical significance of the study consists in the possibility of applying the developed theoretical provisions in design of programs, methods and psychological and pedagogical technologies of speech therapy for children with SSD during the first seven years of their life.

**Keywords:** infants, early and preschool children, severe speech disorders, psychological and pedagogical support, speech therapy, language, speech and articulation praxis, rhythmic-melodic-intonation organization of language.

**For citation:** Rodin Yu. I., Novikova T. N. Speech therapy for children with severe disorders in speech // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 2 (74), pp. 176–188. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.2.74.017.

**Введение.** Актуальность исследования вызвана необходимостью научной рефлексии и обобщения результатов исследований XX и начала XXI века, посвященных психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) первых семи лет. Цель исследования — разработка основных теоретических положений логопедического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи, включающих: 1) раннее начало дефектологической деятельности; 2) ведущую направленность коррекционной деятельности на преодоление имеющихся у детей с ТНР трудностей в овладении языковыми кодами и формирование речеслухового и артикуляционного праксиса, ритмико-мелодико-интонационную организацию языка; 3) педологический характер коррекционно-развивающей работы всех специалистов. В основу разработанных нами теоретических положений легли культурно-историческая и деятельностная парадигмы, раскрывающие закономерности нормального и анормального развития, и их конкретизация в отечественной дефектологии применительно к логопедическому сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи: Л. С. Выготского (1983), А. Н. Леонтьева (1983), А. Р. Лурии (2004), Т. Г. Визель (2002), В. И. Балаевой (1968), Е. Н. Винарской (1987), Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой (2011) и др. Также обобщен многолетний опыт, накопленный специалистами ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708» с 2001 по 2024 год.

**Методология работы** выстроена в логике культурно-исторического, системно-деятельностного, диалектического, культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов. Основным методом исследования выступала научная рефлексия положений философии науки, психологии, педагогики, дефектологии. *Практическая значимость* результатов исследования состоит в возможности применения разработанных теоретических и методологических положений при создании методических продуктов (программ, рекомендаций, технологий научного проектирования многолетнего психолого-педагогического сопровождения детей первых семи лет жизни с ТНР).

**Обсуждение основных результатов.** Речь ребенка возникает и развивается под влиянием речи взрослого. В норме общий ход морфо-, это- и психогенеза создает предпосылки для поэтапного речевого развития детей, включающего довербальный этап, а также возникновения и развития речи в раннем и дошкольном возрасте.

**На довербальном этапе** складываются предпосылки возникновения речи. Новорожденный обладает безусловными рефлексам, способствующими его приспособлению к постоянно меняющимся средовым воздействиям. Малыш активно заявляет о себе взрослому. С третьей недели жизни взаимодействие с ним вызывает ориентировочно-исследовательскую активность в виде комплекса оживления, который сопровождается вскриками посредством отрывистых гласных звуков (гуканьем). Восприятие ярких предметов порождает положительные впечатления, которые стимулируют преобразование ориентировочного рефлекса в инициативность на физическом и эмоциональном уровне, которая направлена на привлечение внимания взрослого и взаимодействие с ним.

В младенческом возрасте (1 месяц — 1 год жизни) наблюдается активное развитие органов чувств. После двух месяцев ситуация развития тройко опосредована взрослым — носителем ценностей культуры и ее посредником, визуальными и акустическими средствами взаимодействия с ним, предметом совместной деятельности в виде непосредственного ситуативного общения. Это способствует возникновению совокупной деятельности, диалектика которой раскрывается в стимулировании взрослым младенца к физической, речевой и психической активности

(Родин, 2023). В результате на основе зрительного и слухового сосредоточения на лице и голосе ухаживающего за ним человека у младенца формируются первые условные рефлексы, развивается активность, направленная на привлечение его внимания (Лисина, 2009).

У детей младенческого и раннего возраста первоначально появляются средства невербальной коммуникации в виде протоязыка (первичная «дословесная» система невербального общения), который обусловлен высокой чувствительностью ребенка к речевым звукам, повышенным вниманием и избирательным отношением к человеческой речи, появлением интереса к ней, приобретением способности различения интонации и понимания речи (Выготский, 1999; Лисина, 2009; Исенина, 1983).

В раннем возрасте формируется центральное новообразование раннего детства — осознание себя субъектом, которое манифестируется вычленением к 3 годам «Я-имярек» как «носителя» не только своего «личного», но и общего сознания (Шпет, 2006). Манипуляция предметами сменяется действиями с ними. Это стимулирует развитие восприятия, памяти как узнавания, наглядно-действенного мышления, перерастание ситуативно-делового взаимодействия малыша с взрослым в внеситуативно-познавательное общение (Выготский, 1999).

В дошкольном возрасте речь ребенка интеллектуализируется, формируется знаково-символическая функция сознания. Благодаря развитию игровой и продуктивных видов деятельности возникает полицентрическая речь. (Выготский, 1999). Многозначный характер слова становится базой для последующего развития и формирования многообразных форм предметной деятельности и общения (Зинченко, Смирнов, 1983).

Описанный психогенез в первые семь лет жизни ребенка искажается при тяжелых нарушениях речи, которые характеризуются стойкими специфическими отклонениями в формировании компонентов речевой системы, включая лексический и грамматический строй речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока при сохранном слухе и нормальном интеллекте (Нищева, 2016) (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика тяжелых нарушений речи в детском возрасте

Вид нарушения	Описание нарушения
Дизартрия	Обусловлена недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Нарушено произносительная сторона речи в виде звукопроизношения и просодии. Она характеризуется поздним развитием речи. Проявляется в разных формах и степенях. Наиболее распространена «стертая степень» дизартрии, при которой нарушена звуковая и интонационно-выразительная стороны речи.
Алалия	Нарушены операции отбора и программирования на всех этапах порождения и приема речевого высказывания. Вследствие этого не формируется система языковых средств, страдает мотивационно-побудительный уровень речепорождения, наблюдаются грубые семантические (смысловые). Различают две основные формы алалии: моторную (полное отсутствие собственной речи или ее системное недоразвитие) и сенсорную (полное отсутствие понимания обращенной окружающей речи или грубое ее нарушение).
Афазия детская	Распад имевшейся ранее у ребенка речи. Чаще всего связана с органическим поражением коры мозга в период после формирования речи. Проявляется разными формами в зависимости от места локализации поражения в коре мозга: 1) полностью пропадает собственная речь, а понимание ее сохраняется; 2) полностью пропадает понимание речи, а появляется бессвязная речевая активность, которая не может служить средством общения. Возможно нарушение речевой памяти.
Общее недоразвитие речи 1 и 2 уровней	Нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Первый уровень ОНР: отсутствует общеупотребительная речь, дети общаются при помощи «лепетных» звуков и жестов. Второй уровень ОНР: у детей грубо нарушено формирование основных компонентов речевой системы (лексики, грамматики, фонетики и слоговой структуры слов).
Заикание	Прогрессирующее нарушение речи, при котором страдает темпо-ритмическая организация речи вследствие судорог в мышцах речевого аппарата. Судороги могут охватывать дыхательные мышцы, и тогда выраженные сбои дыхания дают тяжелые запинки в речи (Володина, Д. Н. Дегтярева, Д. С. Крючко, 2020).

Анализ теоретических и методических положений отечественной логопедии и дефектологии, обобщение опыта многолетней практической деятельности, накопленного специалистами отделений ранней психолого-методической помощи, лекотеки, дошкольного отделения ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708» с 2001 по 2024 год позволили сформулировать ряд теоретических и методологических положений по оказанию логопедической помощи детям с ТНР младенческого, раннего и дошкольного возрастов с различными видами нарушений речи и их сочетаниями.

*1. Логопедическую помощь детям с тяжелыми нарушениями речи следует осуществлять в соответствии с закономерностями нормального психогенеза с учетом сложной структуры дефекта при ТНР, его влияния на общее психическое развитие ребенка в каждом возрастном периоде.* Это обуславливает педологический характер психолого-педагогических воздействий посредством активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционно-образовательной деятельности. В соответствии с ним ребенок с ТНР является центром устремлений всех специалистов образовательной организации (дефектологов, психологов, специальных педагогов, воспитателей) и родителей под руководством логопеда. Это позволяет выстроить систему отношений ребенка, имеющего ТНР, с коллективным взрослым, что позволяет ему преодолеть негативное влияние последствий первичных дефектов на общее и речевое развитие (Выготский, 2005 ; Бруадо, Бобылова ; Казакова, 2011).

В норме доречевой этап приходится на первый год жизни малышей, когда происходит подготовка речевого аппарата к звукопроизношению. В первое полугодие жизни дети упражняются в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, усваивают интонационные структуры и мелодику родного языка. Наблюдается аутоэхолалия в виде многократного повторения открытых слогов «ва-ва-ва», «га-га-га» сосредоточенно слушающего себя ребенка (Володин, Дегтярева, Крючко 2020 ; Ахутина, Пылаева, 2015 ; Новикова, 2021). Во втором полугодии жизни малыши начинают связывать звуко сочетания, которые воспринимают в процессе манипулирования, с предметами (тик-так, бух, дай). Они слышат и повторяют преимущественно те звуки из окружающего мира, которые кинетически эквиваленты сформированным у них речевым комплексам (Архипова, 2006). С 9 месяцев младенцы понимают обращенную к ним речь, отзываются на свое имя, воспринимают простые словесные конструкции, у них появляется активный лепет из 4 и более слогов, возникают первые слова, состоящие из одинаковых парных слогов «мама», «папа», «баба» (Винарская, 1987). Ребенок воспроизводит их общий звуковой облик в ущерб роли в нем отдельных звуков (Елисеева, 2008). К первому году жизни словарный запас малышей возрастает до 8–10 слов, включая звукоподражания, которые имеют конкретное значение — «би-би», «му», «аф-аф» (Ахутина, Пылаева, 2015 ; Новикова, 2021).

Одновременно дети активно учатся понимать обращенную речь, у них развивается фонематический слух, формируется импрессивная речь. Из этого следует необходимость включения периода доречевого развития новорожденных и детей младенческого возраста в единый коррекционно-развивающий процесс, направленный: 1) на развитие предрасположенности младенцев в первые дни жизни к активности в виде хорошо структурированной системы поведения, в котором определяющую роль играет потребность в чувстве защищенности и неспецифическом общении с взрослым; 2) на стимулирование у детей в первые шесть месяцев жизни инициативности к коммуникации с взрослым, а во втором полугодии — к познавательной активности, в которой малыши не ограничиваются разрозненными ответами на одиночные, разовые действия, а демонстрируют объединение отдельных реакций и движений в специфическую активность исследовательского и поискового характера, побуждаемую потребностью в новых впечатлениях и направленную на выявление новой информации, заключенной в разных объектах окружающей его среды; 3) на развитие у детей способности сопереживания взрослому, настраивание на его эмоциональное состояние с применением вербальных и невербальных средств общения (Лисина, 2009; Новикова, 2021).

Преддошкольный период характеризуется превращением автономной речи в средство общения ребенка: вначале в ситуативно-деловое, а затем — в внеситуативно-познавательное, направленное на познание предметного действия, перестройку социальных отношений с окружающими людьми и установление новых, более высоких форм предметного взаимодействия с взрослым (Новикова, 2021; Родин, 2023). На втором году жизни ребенок все чаще обращает внимание на артикуляцию окружающих его людей, стремится повторять звуки и слова, часто ис-

какая их. К двум годам на фоне жестовой и мимической активности ребенка стремительно растет его словарный запас до 300 слов, большую часть его составляют слова, обозначающие предмет или потребность в чем-либо (Винарская, 1987). Примерно в 1 год и 8 месяцев у ребенка появляются первые предложения, включающие аморфные слова-корни без определенной грамматической формы. Позже в составе предложения появляются сказуемое и дополнение (Архипова, 2006). Следующий этап формирования фразы ребенка характеризуется наличием в предложении подлежащего и сказуемого. Предложения произносятся им в утвердительной форме, имеют жесткий порядок слов, в котором главное слово стоит на первом месте. Детей третьего года жизни отличает: появление разговора с игрушками, картинками, домашними животными (Винарская, 1987); использование в речи глаголов, прилагательных, местоимений, предлогов; качественное улучшение произношения слов, которое сочетается с искажениями речи в виде пропусков отдельных слогов в словах со сложной слоговой структурой («марин» вместо мандарин, «эватор» — экскаватор), звуков при сочетании согласных («казка» — сказка, «тол» — стол), вставление лишнего звука («таньканчик» — стаканчик). В речи ребенка появляются грамматические формы, выражающие их отношение к предметам, пространству и времени. Сначала появляется родительный падеж, затем дательный, творительный, предложный. Слова в предложениях объединяются по законам смысла. Примерно к 28 месяцам жизни наблюдается освоение малышом грамматики и активного выстраивания последовательности в предложении, накопление глагольного словаря (Бруадо, Бобылова, Казакова, 2017; Новикова, 2021). В этот период речь ребенка интеллектуализируется (Выготский, 1999).

*В дошкольном возрасте речь ребенка приобретает обобщенный характер.* Слово утрачивает свойство ситуативности, превращается в универсальное средство общения. У детей появляются связные формы речи, возрастает ее выразительность, развивается регулирующая функция. Они постигают законы родного языка в процессе действий со словом, учатся излагать свои мысли связно и логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится орудием мышления и средством познания, складывается ее планирующая функция. Дети выделяют слово как абстрактную единицу (Родин, 2023). Речевая деятельность приобретает форму слушания, беседы, рассуждения и рассказа. Завершается процесс фонематического развития речи: ребенок правильно слышит и произносит звуки. Посредством речи он осваивает социальные формы выражения чувств. Его чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными, формируются высшие чувства (нравственные, интеллектуальные, эстетические), появляется индивидуальное сознание, складываются первые моральные суждения и оценки, а поведение опосредуется нравственной нормой. Дошкольник осваивает специфические выразительные средства, у него обогащается запас знаний об окружающей действительности, развивается потребность общения со сверстниками (Родин, 2023).

*2. Коррекцию нарушений речи необходимо начинать с первого дня жизни ребенка посредством стимулирования различных предпосылок, которые помогают появиться речи в период новорожденности, с последующей коррекционно-развивающей деятельностью в младенческом, раннем и дошкольном возрасте. Логопедическое сопровождение следует осуществлять с учетом взаимовлияния психических процессов, входящих в структуру основного дефекта, на общее психическое, речевое и личностное развитие ребенка первых семи лет жизни с ТНР, ориентироваться на формирование языковых кодов и ритмико-мелодико-интонационной организации языка (Лурия, 1979 ; Новикова, 2021).*

В русском языке сформировались четыре языковых кода, или системы единиц различных уровней языка: фонетического (звуки, интонация), морфологического (части слова: корень, суффикс и др.), лексического (слова и их значения), синтаксического (предложения). Каждый из них связан с развитием психических процессов внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, которые обеспечивают функциональную готовность ребенка к речевой деятельности (Визель, 2002).

Фонематический код (или фонологический) представляет собой систему бинарных (парных) смысловых противопоставлений звуков. Фонематическим кодом в норме ребенок начинает овладевать примерно с 3 лет без специальной логопедической работы. Дети с нарушением речи овладевают им значительно позже, чем сверстники с нормальным типом развития при условии психолого-педагогического сопровождения с применением специальных коррекционных и логопедических методов.

Лексический код — своеобразный, организованный в соответствии с общепринятыми эмпирическими признаками свойств предметной действительности (цвет, форма, размер, материал) набор слов, основанный на ассоциациях, возникающих из классификации и категоризации объектов мира. В основе лексического кода лежит вербальная ассоциативная память. (Шкловский, Визель, 2000; Шмелев, 2009; Новикова, 2021). Логопедическая работа по формированию лексического кода у детей с ТНР первых семи лет жизни должна быть направлена на формирование лексического минимума, в основу которого положен принцип учета коммуникативной ценности слова в устной речи посредством отбора лексического материала с учетом его соответствия целям и условиям общения ребенка (Визель, 2002 ; Балаева, 1968).

Морфологический код представляет собой сложную систему грамматических закономерностей словообразования и словоизменения. Он формируется у детей на основе анализа речи окружающих, позволяет оперировать наименьшей значимой частью слова, морфемой, обеспечивает грамматику и процесс словообразования, формирует новое значение путем приращения к корневой морфеме. Благодаря этому ребенок способен образовывать новые слова и изменять по форме имеющиеся (Визель, 2002 ; Балаева, 1968).

Синтаксический код есть не что иное, как совокупность грамматических правил соединения слов в фразу; формируется у детей позже других кодов (Визель, 2002). Зарождение фразы, как правило, начинается с предиката — основы внутренней речи и одного из главных компонентов связной речи. Ведущее положение предиката обусловлено участием ее единиц в формировании высказываний. Трудность овладения синтаксическим кодом заключается в том, что в русском языке фраза не имеет фиксированной структуры: порядок слов устанавливается по желанию говорящего. Поэтому при обучении детей следует сначала предложить им определенную схему и научить их строить фразу в соответствии с ней. Усвоение правил соединения слов во фразу должно включать минимум средств, без которых не может осуществляться основная, коммуникативная функция речи (Визель, 2002 ; Балаева, 1968).

*3. Перечисленные коды не существуют независимо друг без друга, и их иерархия относительна. Применение языковых кодов в речи осуществляется через психофизиологические акты: речеслуховой гнозис и артикуляционный праксис. Поэтому особое внимание в коррекции нарушений речи следует уделять формированию речеслухового и артикуляционного праксиса.*

Речеслуховой гнозис представляет собой восприятие человеческой речи на слух, которое происходит на фонетическом уровне, то есть на уровне звуков. Формирование его требует умения дискретного отслеживания элементов ряда слуховых стимулов. Для коррекции нарушений речеслухового гнозиса необходимо: 1) определить, опознает ли ребенок звуки, 2) организовать активное научение ребенка посредством имитации, проговаривания и пропевания.

Артикуляционный праксис объективирует способность человека воспроизводить звуки речи в знаках (артикуляционных позах). Эта способность формируется посредством речевых предметных действий, направленных на акустический образ звука речи, который включает два вида артикуляционного праксиса — афферентный и эфферентный (Лурия, 2004 ; Винарская, 1987). Афферентный артикуляционный праксис относится к способности производить изолированные звуки речи (артикуляционные позы), эфферентный — к способности произносить серию звуков речи, плавно переходя от одного к другому (Лурия, 2004). При осуществлении логопедической помощи следует учитывать, что наиболее простые коартикуляции существуют в открытых слогах (оканчивающихся на гласную). Они первыми усваиваются детьми (Винарская, Богомазов, 2005). Из этого проистекают следующие положения: 1) основным направлением логопедической деятельности является ориентация ребенка на правильное повторение звуков речи; 2) формирование эфферентного артикуляционного праксиса требует совершенствования навыка переключения с одной артикуляционной позы на другую, используя коартикуляцию; 3) эффективность логопедической деятельности может быть частично повышена посредством формирования зрительного образа артикуляционной моторики.

*4. Приоритетным направлением логопедической деятельности с детьми первых семи лет жизни с ТНР является ритмико-мелодико-интонационная организация языка, включающая подготовительный и три основных этапа. Каждый этап нацелен на освоение ребенком языковых кодов. Дети заново воспроизводят этапы гуления и лепета, осваивают и совершенствуют слоговую структуру слова, двусложные слова, простые фразы. Акцент делается на развитии*

речевого аппарата и речеслухового восприятия. Ключевым средством является пропевание звуков, слогов, фраз (Новикова, 2021).

*Подготовительный этап (гуление), гласные звуки.* Задачи этапа: выработать произвольный, длительный, ротовой выдох; получить произвольную, длительную голосоподачу на ротовом выдохе; выработать произвольное, длительное, плавное пропевание гласных первого ряда (А, И, У, Э, О, Ы) в ритме две четверти с первым/вторым ударным. Работа с гласными на этом этапе занимает основное время. Их пропевание проводится в двух чередующихся ритмах: на одном занятии — две четверти с первым ударным, на втором — две четверти со вторым ударным. Положение ребенка на занятиях — сидя или лежа (Новикова, 2021).

*Первый этап «Ленет (слоги)».* Основные задачи: выработать навык плавного, ритмичного пения слогов со сменой гласных и согласных, закрытых слогов в ритме две четверти с первым/вторым ударным; добиться плавного пропевания звукоподражаний и слов из двух открытых одинаковых слогов. Основное внимание следует уделять работе со слогами: сначала сопряженно, затем отраженно пропеваются прямые слоги со сменой согласных и со сменой гласных в ритме две четверти с первым/вторым ударным (Новикова, 2021).

*Второй этап «Слово».* Основные задачи: выработать навык плавного, ритмичного пропевания слов из 2 слогов разной структуры в ритме две четверти с первым/вторым ударным; сформировать навык плавного, ритмичного пропевания слов из 3 слогов разной структуры в ритме три четверти с первым/вторым/третьим ударным. Освоение слов начинается с «проработки глаголов». Логопед поет в ритме 4/4 или 2/2, сопровождая пение движениями рук ребенка. Затем добавляется пропевание глаголов и существительных. Далее пропеваются слова с тремя слогами с двумя разными согласными (та-ма-та), затем — с тремя слогами с тремя разными согласными (та-ка-ма), далее — слова с шестью слогами с разными согласными. В работе используются приемы, направленные на запоминание и классификацию посредством наглядного представления слов на картинках и подписями слогов.

*Третий этап «Фраза».* Основные задачи: выработать умение плавно, ритмично пропевать фразу в ритме две четверти и три четверти; сформировать умение петь фразу с различным ритмическим рисунком. На первой ступени работы с фразой продолжается работа с ритмическим пропеванием слогов, ритмы пропеваемой фразы постепенно усложняются, чередуются открытые и закрытые слоги, проводится пропевание со слуха. На второй ступени освоение фразы начинается с подготовительной ступени «проработкой глаголов». Логопед поет в ритме 4/4 или 2/2, сопровождая пение четкой артикуляцией и движениями рук ребенка. Затем добавляется пропевание глаголов и существительных. Каждое занятие проводится сначала в положении ребенка лежа, логопед механически формирует артикуляцию слова в ритме 4/4 или 2/2, а затем сидя. Логопед держит указательный палец ребенка на нужной картинке, в названии которой присутствует определенный рисунок гласных: а-а (вата, каша, лапа, дама, баня, дача, база, гора, заря), у-а (лужа, шуба, муха, туча, куча, губа, рука), и-а (киса, липа, тина, гиря, пика), и-о (лицо, кино, вино). На третьей ступени работы с фразой пропевание сопряжено с выполнением движений рук и артикуляцией ребенка в положении сидя. Логопед выполняет его сопряженно с малышом. Продолжается работа над существительными из двух слогов, затем с тремя открытыми слогами с гласными: а-а-а (пахота, ягода), а-у-а- (сакура, ратуша). На четвертой ступени формирования фразы акцентируется внимание на формирование словосочетаний. По мере появления самостоятельного пропевания слов начинается работа по формированию словосочетаний: глагол + существительное (или подлежащее + дополнение: видела ратушу). Вначале пропеваются отраженно каждое слово, а затем все словосочетание. Пропевание глагола сопровождается соответствующим движением руки. Затем словосочетание пропевается отраженно, добавляется фраза с ведущим глаголом.

Обсуждение основных результатов теоретического исследования, обобщение многолетнего опыта, накопленного специалистами ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708» с 2001 по 2024 год под руководством Т. Н. Новиковой, позволило разработать психолого-педагогическую модель логопедического сопровождения детей младенческого, раннего и дошкольного возраста с ТНР, включающую цель, базовые теоретические положения, этапы ритмико-мелодико-интонационной организации языка и педагогические условия осуществления логопедической помощи (рис.).

**Цель** — разработка системы комплексной логопедической помощи детям с ТНР младенческого, раннего, дошкольного возраста

### Базовые положения модели

Осуществление логопедической помощи с первых дней жизни ребенка в соответствии с закономерностями нормального психогенеза и учетом сложной структуры дефекта, его влияния на общее психическое и речевое развитие детей в каждом возрастном периоде.

Направленность логопедической помощи ребенку профилактического и коррекционного характера на формирование языковых кодов и осуществления в психофизиологических актах афферентного и эфферентного праксиса.

Процесс формирования психофизиологических актов афферентного и эфферентного праксиса является основой методики формирования языковой системы у детей с ТНР, которая воспроизводит этапы возникновения и развития гуления и лепета, слоговой структуры слова, фразы.

### Этапы ритмико-мелодико-интонационной организации языка

#### Подготовительный этап (гуление), гласные звуки.

**Основные задачи — выработать:**

- произвольный, длительный, ротовой выдох;
- произвольную, длительную голосоподачу на ротовом выдохе;
- произвольное, длительное, плавное пропевание гласных первого ряда (А, И, У, Э, О, Ы) в ритме две четверти с первым/вторым ударным.

#### Первый этап «Лепет (слоги)».

**Основные задачи:**

- сформировать навык плавного, ритмичного пения слогов со сменой гласных, согласных, закрытых слогов в ритме две четверти с первым/вторым ударным;
- добиться плавного пропевания звукоподражаний и слов из двух открытых одинаковых слогов.

#### Второй этап «Слово».

**Основные задачи — сформировать навыки:**

- плавного, ритмичного пропевания слов из 2 слогов разной структуры в ритме две четверти с первым/вторым ударным;
- плавного, ритмичного пропевания слов из 3 слогов разной структуры в ритме три четверти с первым/вторым/третьим ударным.

#### Третий этап «Фраза».

**Основные задачи — сформировать умения:**

- плавно, ритмично пропевать фразу в ритме две четверти и три четверти;
- петь фразу с различным ритмическим рисунком.

#### Психолого-педагогические условия логопедической помощи:

- раннее начало коррекционной деятельности;
- комплексный характер воздействий методом замещающего онтогенеза; педологический характер психолого-педагогических воздействий;
- опережающие логопедические воздействия на профилактику и коррекцию патологических процессов в развитии паралингвистических компонентов и психических функций, входящих в структуру речевого дефекта;
- мониторинг развития речи детей.

Рис. 1. Модель логопедического сопровождения детей первых семи лет жизни с тяжелыми нарушениями речи

Мониторинг комплексной логопедической помощи осуществляется посредством сопоставления сформированности речевой функции детей с ТНР с нормальным логогенезом на этапах гуления, слогов, слова, фразы (табл. 2).

Этапы предречевого и речевого развития детей

Этапы формирования речи	Показатели сформированности речи	Примерный возраст возникновения в норме
Подготовительный этап «Гуление»	Издает отдельные гортанные звуки, среднее между «а» и «э», у ребенка сформированы основные врожденные навыки	1 неделя жизни
	Наблюдается гуление, «комплекс оживления», зрительное и слуховое сосредоточение, примитивные эмоциональные реакции, «экспериментирование» с гласными звуками	1 неделя — 3 месяца
	Активное гуление с большим разнообразием звуков, интонаций, появление губных звуков с гласными («ба», «па»); возникают короткие цепочки ритмически организованных слогов «та-та-та», «га-га-га», «ма-ма-ма», сопровождаемые ритмическими движениями	3–6 месяцев
Первый этап «Лепет» (слоги)	Активный лепет, усложнение и расширение объема движений губ, языка, мягкого неба; появление способности к регуляции громкости и тембра своего голоса в зависимости от эмоционального состояния; ситуативное понимание обращенной речи; переход лепета в слоги; развитие способности понимать и выполнять простые инструкции «дай», «на»; появление первых однословных слов «ба-ба», «ма-ма»	6–9 месяцев
Второй этап «Слово»	Увеличение запаса слов до 30; понимание обращенной речи; появление однословных фраз, включающих подлежащее или сказуемое, отражающих то, что ребенок видит в окружающем мире, или выражение своих желаний	12–15 месяцев
	Увеличение запаса слов до 40–50, повторение часто слышимых слов. Появление первых осмысленных и членораздельных слов.	16–18 месяцев
Третий этап «Фраза»	Увеличение активного словаря до 250–300 слов. Появление первых предложений, включающих аморфные слова-корни без определенной грамматической формы, затем двухсловных предложений со сказуемым и дополнением. Детей привлекает содержание речи, ее интонации и выразительность. Недостатков произношения не замечают	19–24 месяца
	Появляются трехсловные и многословные предложения. Начинает пользоваться прилагательными, местоимениями и предлогами	25–28 месяцев
	Словарный запас достигает 800–1000 слов; развивается мышление, способность к обобщению; активная речь осуществляется с использованием сложноподчиненных предложений; сохраняются трудности звукопроизношения (свистящие, шипящие); ребенок шире пользуется глаголами и прилагательными; прилагательными он обозначает размеры, цвет форму свойства (красный, плохой, горячий, круглый); применяет в предложениях местоимения и предлоги; у детей появляются вопросы: «Когда?», «Почему?»	29–36 месяцев

Подробно с реализацией психолого-педагогической модели сопровождения лиц с ТНР первых семи лет жизни можно ознакомиться в наших работах (Новикова, 2021 ; Новикова-Иванцова, 2006 ; Новикова, Родин, 2013).

**Выводы.**

1. Научная рефлексия современного психологического и дефектологического знания позволила смоделировать логопедическое сопровождение детей первых семи лет жизни с ТНР, опираясь на закономерности нормального и аномального психического и речевого генеза, особенности формирования языковых кодов и ритмико-мелодико-интонационной организации языка, в которой логопедическая деятельность является частью коррекционно-развивающего процесса.

2. При нормальном логогенезе на довербальном этапе складываются предпосылки возникновения и последующего развития речи детей. Они упражняются в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, усваивают интонационные структуры и мелодику родного языка, учатся понимать обращенную речь, развивают фонематический слух, формируют импрессионную речь. В дошкольном возрасте наблюдается формирование фразы ребенка, превращение автономной речи в средство ситуативно-делового и внеситуативно-познавательного общения с взрослым. В дошкольном возрасте речь ребенка становится особым видом произвольной деятельности, в рамках которой формируется сознательное отношение к ней. Под влиянием игровой и связанных с ней продуктивных видов деятельности речь становится средством мышления и познания. Складывается ее планирующая функция. Дошкольник выделяет слово как абстрактную единицу.

3. Приоритетным в оказании логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи является формирование ритмико-мелодико-интонационной организации языка (РМИОЯ). Оно включает подготовительный и три основных этапа. Основная задача подготовительного этапа — выработать: произвольный, длительный, ротовой выдох; произвольную, длительную голосоподачу на ротовом выдохе; произвольное, длительное, плавное пропевание гласных первого ряда (А, И, У, Э, О, Ы) в ритме две четверти с первым/вторым ударным. На первом этапе «Лепет (слоги)» — сформировать навык плавного, ритмичного пения слогов со сменой гласных, согласных, закрытых слогов в ритме две четверти с первым/вторым ударным; добиться плавного пропевания звукоподражаний и слов из двух открытых одинаковых слогов. На втором этапе «Слово» — сформировать навыки плавного, ритмичного пропевания слов из 2 слогов разной структуры в ритме две четверти с первым/вторым ударным; плавного, ритмичного пропевания слов из 3 слогов разной структуры в ритме три четверти с первым/вторым/третьим ударным. На третьем этапе «Фраза» — формирование умений плавно, ритмично пропевать фразу в ритме две четверти и три четверти и с различным ритмическим рисунком.

4. Логопедическую помощь детям младенческого, раннего и дошкольного возраста с ТНР следует осуществлять в следующих психолого-педагогических условиях:

- раннее начало коррекционной деятельности, позволяющее предупредить, а при необходимости скорректировать развитие патологических процессов в психическом и речевом развитии детей;
- ориентация коррекционно-развивающей работы на преодоление имеющихся у детей трудностей в овладении языковыми кодами, в формировании речеслухового и артикуляционного праксиса, ритмико-мелодико-интонационной организации языка;
- комплексный характер психолого-педагогических воздействий с применением приемов стимулирования психических функций, сопровождающих возникновение и развитие речи методом замещающего онтогенеза посредством ретроспективного воспроизведения периодов нормального речевого генеза;
- педологический характер психолого-педагогических воздействий с привлечением ближайшего социального окружения детей к коррекционно-развивающей и логопедической деятельности;
- направленность психолого-педагогической деятельности на предупреждение, а при необходимости и коррекцию патологических процессов в развитии паралингвистических компонентов речи, а также психических процессов, входящих в структуру речевого дефекта;
- мониторинг развития речи детей на этапах формирования гуления, слога, слова и фразы.

5. Коррекцию нарушений речи в младенческом возрасте следует осуществлять с учетом развития потребности ребенка в общении с взрослым, подражания его речевой активности, развития орудийных действий, жестов, движений типа «дотягивания и обладания», перерастающих в указательный жест, а также в невербальные средства коммуникации (выразительные движения, жесты, мимику).

6. В раннем возрасте логопедическая работа должна проводиться с опорой на ситуативно-деловое общение ребенка с взрослым, а затем и на внеситуативно-познавательное общение, а также возрастающую произвольность ребенка в управлении собственной активностью, направленной на познание предметного действия, выстраивание социальных отношений с окружающими людьми и установление новых, более высоких форм предметного взаимодействия с взрослым, в пределе появления Я-имярек» как «носителя» не только своего «личного», но и общего сознания (Шпет, 2006).

7. Логопедическую помощь детям с ТНР дошкольного возраста следует осуществлять с опорой на предметную и игровую деятельность, направлять на развитие восприятия, наглядных форм мышления и воображение. Она должна быть ориентирована на превращение речи в универсальное средство общения ребенка с взрослыми и сверстниками, формирование социальных форм выражения чувств и эмоционального предвосхищения, развитие нравственных, интеллектуальных, эстетических чувств.

#### Список источников

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. — М. : АСТ, 2006. — 319 с.
2. Ахутина Т. В., Пылаева М. Н. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — М. : Академия, 2015. — 282 с.
3. Балаева В. И. Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития, и подготовка их к школе (по методике модельного обучения) : автореф. ... дис. канд. пед. наук. — М., 1968. — 27 с.
4. Бруадо Т. Е., Бобылова М. Ю., Казакова М. В. Онтогенез речевого развития // Российский журнал детской неврологии. — 2017, Т. 12. — С. 41–46.
5. Василик М. А. Основы теории коммуникации. — М. : Гардарики, 2003. — 615 с.
6. Визель Т. Г. Нейролингвистический анализ атипичных форм афазии: системный интегративный подход : автореф. ... дис. д-ра психол. наук. — М., 2002. — 49 с.
7. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка : кн. для логопеда. — М. : Просвещение, 1987. — 159 с.
8. Винарская Е. Н., Богомазов Г. М. Возрастная фонетика : учеб. пособие для студентов. — М. : АСТ : Астрель, 2005. — 208 с.
9. Володина Н. Н., Дегтярева Д. Н. Крючко Д. С. Неонатология. Клинические рекомендации. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2021. — 320 с.
10. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Смысл ; Эксмо, 2005. — 1134 с.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
12. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. — 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии. — 368 с.
13. Елисеева В. Е. Развитие связной речи младших школьников в процессе обучения сочинению-миниатюре : автореф. ... дис. канд. пед. наук. — М., 2008. — 20 с.
14. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М. : Просвещение, 2011. — 268 с.
15. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. — М. : МГУ, 1983. — 165 с.
16. Исенина Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (Дословес. период) : учеб. пособие. — Иваново : Иванов. гос. ун-т, 1983. — 78 с.
17. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. — М. : Новое литературное обозрение, 2002. — 585 с.
18. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. — М. : Педагогика, 1983. — 318 с.
19. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб. : Питер, 2009. — 320 с.
20. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М. : Академия, 2004. — 384 с.
21. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.
22. Неонатология. Клинические рекомендации / под ред. Н. Н. Володина, Д. Н. Дегтярева, Д. С. Крючко. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2020. — 320 с.
23. Нищева Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3–7 лет. — СПб. : Детство-пресс, 2016. — 240 с.
24. Новикова Т. Н. Принципы и общие положения организации логопедической работы по ритмико-мелодико-интонационной организации языка // Учебно-исследовательская деятельность студентов : метод. рекоменд. / под общ. ред. Ю. И. Родина, Т. Н. Новиковой, М. В. Жигоревой. — М. : Моск. гос. психол. пед. ун-т, 2021. — С. 101–108.
25. Новикова Т. Н., Родин Ю. И. Система многоуровневого обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи : в 4 ч. — М. : Гриф и К, 2013. Ч. 1 : Теоретико-методологические основы разработки многоуровневой коррекционно-образовательной системы. — 104 с.
26. Новикова-Иванцова Т. Н. От слова к фразе. Кн. 1. — М., 2006. — 57 с.
27. Асмолова Г. А., Заваденко А. Н., Заваденко Н. Н. [ и др.]. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы. Клинические рекомендации // под ред. Н. Н. Володина, В. М. Шкловского. — URL : <https://vodkb.ru/wp-content/uploads/pages/documents/klin-recomend/rannyaya-diagnostika-narusheniya-razvitiya-rechi.pdf> (дата обращения: 07.01.2025).

28. Родин Ю. И. Генезис совместной деятельности как условие формирования способности ребенка мыслить идеальными образами // Проблемы современного образования. — 2023. — № 1. — С. 42–53.
29. Ушакова Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. — М.: Ин-т психологии РАН, 2011. — 524 с.
30. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. — М.: Ассоциация дефектологов : В. Секачев, 2000. — 96 с.
31. Шпет Г. Г. *Philosophia Natalis*. Избранные психолого-педагогические труды. — М.: РОССПЭН, 2006. — 624 с.
32. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. — М.: Либроком, 2009. — 334 с.

### References

1. Arkhipova E. F. *Stertaya dizartriya u detey*. [Erased forms of dysarthria in children]. Moscow, AST, 2006, 319 p. (In Russian).
2. Akhutina T. V., Pylaeva M. N. *Preodoleniye trudnostey ucheniya: neyropsikhologicheskiy podkhod*. [Handling learning difficulties: a neuropsychological approach]. Moscow, Academia, 2015, 282 p. (In Russian).
3. Balaeva V. I. *Logopedicheskoye izucheniye starshikh doshkolnikov, imeyushchikh zaderzhku rechevogo razvitiya, i podgotovka ikh k shkole (po metodike modelnogo obucheniya): avtoref. ... dis. kand. ped. nauk*. [Study of speech therapy of senior preschoolers with retarded speech development, and preparation for school (using model teaching methods): abstract ... of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 1968, 27 p. (In Russian).
4. Bruado T. E., Bobylova M. Yu., Kazakova M. V. Ontogenesis of speech development. *Rossiyskiy zhurnal detskoy nevrologii*. [Russian journal of child neurology]. 2017, vol. 12, pp. 41–46. (In Russian).
5. Vasilik M. A. *Osnovy teorii kommunikatsii*. [Fundamentals of communication theory]. Moscow, Gardariki, 2003, 615 p.
6. Vizel T. G. *Neyrolingvisticheskiy analiz atipichnykh form afazii: sistemnyy integrativnyy podkhod: avtoref. ... dis. d-ra psikh. nauk*. [Neurolinguistic analysis of atypical forms of aphasia: a systemic integrative approach: abstract ... of dissertation of Doctor of Psychology]. Moscow, 2002, 49 p. (In Russian).
7. Vinarskaya E. N. *Ranneye rechevoye razvitiye rebenka i problemy defektologii. Periodika rannego razvitiya. Emotsionalnyye predposylki osvoyeniya yazyka: kn. dlya logopeda*. [Early speech development of children and issues of defectology. Periodization of early development. Emotional prerequisites for language acquisition: a book for speech therapists]. Moscow, Prosveshchenye, 1987, 159 p. (In Russian).
8. Vinarskaya E. N., Bogomazov G. M. *Vozrastnaya fonetika: ucheb. posobiye dlya studentov*. [Developmental phonetics: learning guide for students]. Moscow, AST: Astrel, 2005, 208 p. (In Russian).
9. Volodina N. N., Degtyareva D. N., Kryuchko D. S. *Neonatologiya. Klinicheskie rekomendatsii*. M.: GEOTAR-Media, 2021, 320 p.
10. Vygotsky L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka*. [Psychology of human development. Moscow, Smysl; Eksmo, 2005, 1134 p.
11. Vygotsky L. S. *Myshleniye i rech*. [Thinking and speech. Moscow, Labyrinth, 1999, 352 p. (In Russian).
12. Vygotsky L. S. *Sobr. soch.: v 6 t.* [Collected works: in 6 vols.]. 1983, vol. 5: Fundamentals of defectology, 368 p. (In Russian).
13. Eliseeva V. E. *Razvitiye svyaznoy rechi mladshikh shkolnikov v protsesse obucheniya sochineniyu-miniatyure: avtoref. ... dis. kand. ped. nauk*. [Development of coherent speech in primary school students through teaching short compositions: abstract ... of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2008, 20 p. (In Russian).
14. Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A. *Korreksionno-razvivayushcheye obucheniye i vospitaniye: programma doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy kompensiruyushchego vida dlya detey s narusheniyem intellekta*. [Correctional and developmental education and upbringing: a program for preschool educational institutions of a compensatory type for children with intellectual disabilities]. Moscow, Prosveshcheniye, 2011, 268 p. (In Russian).
15. Zinchenko V. P., Smirnov S. D. *Metodologicheskiye voprosy psikhologii*. [Methodological issues in psychology]. Moscow, Moscow State University Publ., 1983, 165 p. (In Russian).
16. Isenina E. I. *Psikholingvisticheskiye zakonomernosti rechevogo ontogeneza (Dosloves. period): ucheb. posobiye*. [Psycholinguistic patterns of speech ontogenesis (Pre-verbal period): learning guide]. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 1983, 78 p. (In Russian).
17. Kreidlin G. E. *Neverbalnaya semiotika. Yazyk tela i yestestvennyy yazyk*. [Non-verbal semiotics. Body language and natural language]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, 2002, 585 p. (In Russian).
18. Leontiev A. N. *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 2 t.* [Selected psychological works: in 2 volumes]. Moscow, Pedagogika, 1983, 318 p. (In Russian).
19. Lisina M. I. *Formirovaniye lichnosti rebenka v obshchenii*. [Formation of a child's personality through communication]. St. Petersburg, Piter, 2009, 320 p. (In Russian).
20. Luria A. R. *Osnovy neyropsikhologii*. [Fundamentals of neural psychology]. Moscow, Academia, 2004, 384 p. (In Russian).

21. Luria A. R. *Yazyk i soznaniye. Pod red. Ye. D. Khomskoy*. [Language and consciousness. Ed. by E. D. Khomskaya]. Moscow, Moscow University Publ., 1979, 320 p. (In Russian).
22. *Neonatologiya. Klinicheskiye rekomendatsii. Pod red. N. N. Volodina, D. N. Degtyareva, D. S. Kryuchko*. [Neonatology. Clinical Guidelines. Ed. by N. N. Volodin, D. N. Degtyarev, D. S. Kryuchko]. Moscow, GEOTAR-Media, 2020, 320 p. (In Russian).
23. Nishcheva N. V. *Obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya dlya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi (obshchim nedorazvitiyem rechi) s 3–7 let*. [Educational program of preschool education for children with severe speech disorders (general speech underdevelopment) from 3 to 7 years of age]. St. Petersburg, Detstvo-press, 2016, 240 p. (In Russian).
24. Novikova T. N. *Principles and general provisions for organizing speech therapy work on the rhythmic-melody-intonation organization of language. Uchebno-issledovatel'skaya deyatelnost studentov: metod. rekomend. Pod obshch. red. Yu. I. Rodina, T. N. Novikovoy, M. V. Zhigorevoy*. [Educational and research activities of students: methodological recommendations. Ed. by Yu. I. Rodin, T. N. Novikova, M. V. Zhigoreva]. Moscow, Moscow State Psychological Pedagogical University Publ., 2021, pp. 101–108. (In Russian).
25. Novikova T. N., Rodin Yu. I. *Sistema mnogourovnevnogo obucheniya i vospitaniya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi: v 4 ch.* [System of multi-level training and education of children with severe speech disorders: in 4 parts]. Moscow, Grif i K Publ., 2013, pt. 1: Theoretical and methodological foundations for the development of a multi-level correctional and educational system, 104 p. (In Russian).
26. Novikova-Ivantsova T. N. *Ot slova k fraze. Kn. 1*. [From words to phrases. Bk. 1]. Moscow, 2006, 57 p. (In Russian).
27. Asmolova G. A., Zavadenko A. N., Zavadenko N. N. et al. *Rannyyaya diagnostika narusheniy razvitiya rechi. Osobennosti rechevogo razvitiya u detey s posledstviyami perinatalnoy patologii nervnoy sistemy. Klinicheskiye rekomendatsii. Pod red. N. N. Volodina, V. M. Shklovskogo*. [Early diagnostics of speech development disorders. Specifics of speech development in children with consequences of perinatal pathology of the nervous system. Clinical recommendations. Ed. by N. N. Volodin, V. M. Shklovsky]. Available at: <https://vodkb.ru/wp-content/uploads/pages/documents/klin-recomend/rannyyaya-diagnostika-narusheniya-razvitiya-rechi.pdf> (accessed: 07.01.2025). (In Russian).
28. Rodin Yu. I. Genesis of joint activities as a condition for the formation of children's ability to think in ideal images. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. [Issues of modern education]. 2023, iss. 1, pp. 42–53. (In Russian).
29. Ushakova T. N. *Rozhdeniye slova. Problemy psikhologii rechi i psikholingvistiki*. [The arrival of the word. Issues of speech psychology and psycholinguistics]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 2011, 524 p. (In Russian).
30. Shklovsky V. M., Vigel T. G. *Vosstanovleniye rechevoy funktsii u bolnykh s raznymi formami afazii*. [Restoration of speech functions in patients with different forms of aphasia]. Moscow, Association of Defectologists: V. Sekachev Publ., 2000, 96 p. (In Russian).
31. Shpet G. G. *Philosophia Natalis. Izbrannyye psikhologo-pedagogicheskiye trudy*. [Philosophia Natalis. Selected works on psychology and pedagogy]. Moscow, ROSSPEN, 2006, 624 p. (In Russian).
32. Shmelev D. N. *Sovremennyy russkiy yazyk*. [Modern Russian language]. Moscow, Librokom, 2009, 334 p. (In Russian).

#### **Информация об авторах**

**Родин Юрий Иванович** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования Московского педагогического государственного университета.

**Новикова Тамара Никифоровна** — кандидат экономических наук, заслуженный учитель Российской Федерации, логопед высшей категории, логопед коррекционного центра «Шанс» г. Москвы.

#### **Information about the authors**

**Rodin Yuri Ivanovich** — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of theory and methodology of preschool education, Moscow Pedagogical State University.

**Novikova Tamara Nikiforovna** — Candidate of Economics, Honored Teacher of the Russian Federation, speech therapist of the highest category, speech therapist of the correctional center “Chance” in Moscow.

Статья поступила в редакцию 26.12.2024; одобрена после рецензирования 11.02.2025; принята к публикации 13.03.2025.

The article was submitted 26.12.2024; approved after reviewing 11.02.2025; accepted for publication 13.03.2025.

## 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, а печатный оригинал — по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Богдановой Е. С.
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*.
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 %*.
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 рецензентом 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 высылается 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.

### *Требования к оформлению статей*

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.
2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, 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 150–300 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 дальнейших 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 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 — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список источников на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы*: *введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель*; *гипотезы*; *методики исследования*; *обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. 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 имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки*: **(табл. 1)** или **(рис. 1)**.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется отдельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

22. 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.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. 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.

29. 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.

30. 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.).

31. 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.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.  
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

2025

№ 2 (74)

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 20.06.2025. Цена свободная.  
Заказ № 172. Гарнитура Times New Roman, Calibri.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 22,32. Уч.-изд. л. 19,2. 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