

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

№ 4 (76)

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

Шейнов В. П.

Талантливому ученому, педагогу, организатору
международного научного сотрудничества

Вячеславу Ильичу Казаренкову — 75 лет! 7

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Козловский А. Н.

Становление системы допрофессиональной педагогической подготовки
школьников в советский период 11

Луканин Н. С.

Профилактика суицидального поведения обучающихся
в аспекте формирования жизнестойкости..... 19

Фадеев Д. С.

К вопросу об изучении взаимосвязи аспектов эмоционального интеллекта
и профессионального выгорания у программистов 29

Чусовитин А. В., Уварина Н. В.

Типология профессиональной виктимности сотрудников пенитенциарной системы
и особенности ее проявления 39

Чухин С. Г., Чухина Е. В.

Мониторинг процесса формирования российской гражданской идентичности
школьников в пространстве школьной укладности
(на примере параметров гражданской традиции «Моя Малая Родина») 54

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ермолаева С. А., Таров А. Г.

Методологические подходы к проблеме совершенствования
форм и методов оценочной деятельности в современном вузе 67

Комкова О. Г., Жученко О. А.

Метод оценивания уровня сформированности компетенций
абитуриентов вузов по 100-балльной шкале..... 80

Кузнецова В. Е., Иванова М. Е., Старкова Е. Н.

Применение компонентной модели оценки готовности
будущего классного руководителя при обучении студентов
технологии поддержки гражданско-патриотического воспитания
в семье «Война и мир» 91

Некрасова О. А., Филатова Л. Э., Арпентьева М. Р., Спиженкова М. А.

Основы инклюзивного коучинга школьников и студентов:
рекомендации к организации и осуществлению 104

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Киселев К. А.

Типология взаимодействия взрослых и несовершеннолетних
в процессе онлайн-груминга: социально-психологический анализ 118

Пестов А. В., Бостанджиева Т. М.

Влияние эмоционального выгорания педагогов на отношение
к образовательной среде школы 128

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гладких И. Г.

Формирование профессиональной стрессоустойчивости
сотрудников органов внутренних дел в рамках образовательного процесса
образовательной организации МВД России 139

Константинова Д. И.

Альтруизм и патриотизм как профессионально важные ценности
будущих психологов служебной деятельности 147

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Бутко Г. А., Ионова Р. Ф.

Сопоставительный анализ состояния временных представлений
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи
и задержкой психического развития 158

Лункина Н. И., Кандина О. В.

Опыт применения метода «Томатис» в психолого-педагогическом сопровождении
коммуникативно-речевой активности детей-близнецов
с расстройством аутистического спектра 168

Родин Ю. И., Сысоева Е. Г.

Психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста
средствами ритмической гимнастики 180

Информация для авторов 191

TABLE OF CONTENTS

ANNIVERSARY

Sheinov V. P.

Talented scientist, teacher, organizer of international scientific cooperation Vyacheslav Kazarenkov is 75 years old!	7
--	---

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kozlovsky A. N.

Formation of the system of pre-professional pedagogical training in Soviet secondary school	11
--	----

Lukanin N. S.

Prevention of suicidal behavior through building up students' psychological resilience	19
---	----

Fadeev D. S.

On relationship between aspects of emotional intelligence and professional burnout among programmers	29
---	----

Chusovitin A. V., Uvarina N. V.

Types and manifestations of professional victimization among penitentiary system employees	39
---	----

Chukhin S. G., Chukhina E. V.

Monitoring the process of formation of Russian civic identity on schoolchildren in line with the school structure (using the example of a civic tradition — “My Small Homeland” program)	54
--	----

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Ermolaeva S. A., Tarov A. G.

Methodological approaches to issues of improving forms and methods of evaluation at modern university	67
--	----

Komkova O. G., Zhuchenko O. A.

Method for assessing the level of competence of applicants to a university on a 100-point scale	80
--	----

Kuznetsova V. E., Ivanova M. E., Starkova E. N.

Application of component-based model ‘War and Peace’ for assessing preparedness of would-be class teachers in improvement of students’ civil and patriotic upbringing for their families’ welfare	91
---	----

Nekrasova O. A., Filatova L. E., Arpentieva M. R., Spizhenkova M. A.

Basics of inclusive coaching for schoolchildren and students with disabilities: recommendations for organization and implementation	104
--	-----

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Kiselev K. A.

Typology of interaction between adults and minors in the process
of online grooming: social and psychological analysis 118

Pestov A. V., Bostandzhieva T. M.

Impact of teachers' emotional burnout on their attitude
towards the school environment 128

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK

Gladkikh I. G.

Formation of professional stress resistance in internal affairs officers
within the educational process at an educational organization
of Russian Ministry of Internal Affairs 139

Konstantinova D. I.

Altruism and patriotism as professionally important values
of psychologists in law enforcement agencies and military units 147

RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Butko G. A., Ionova R. F.

Comparative analysis of temporal representations in older preschoolers
with general speech underdevelopment and mental retardation 158

Lunkina N. I., Kandina O. V.

Tomatis method in psychological and pedagogical support of communication
and speech activities in twins with autism spectrum disorders 168

Rodin Yu. I., Sysoeva E. G.

Providing speech therapy assistance to children with severe speech disorders 180

Information for authors 191



К юбилею ученого

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 7–10.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 7–10.

Научная статья
УДК 37(092)
DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.001

Талантливому ученому, педагогу, организатору международного научного сотрудничества Вячеславу Ильичу Казаренкову — 75 лет!

Шейнов Виктор Павлович
Республиканский институт высшей школы
Минск, Республика Беларусь
sheinov1@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена 75-летию члена редколлегии журнала, талантливого ученого, педагога, организатора международного научного сотрудничества, профессора, доктора педагогических наук, профессора кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов Вячеслава Ильича Казаренкова.

Ключевые слова: В. И. Казаренков, ученый, педагог, педагогические технологии, монографии, учебные пособия, награды.

Для цитирования: Шейнов В. П. Талантливому ученому, педагогу, организатору международного научного сотрудничества Вячеславу Ильичу Казаренкову — 75 лет! // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 7–10. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.001.

Original article

Talented scientist, teacher, organizer of international scientific cooperation Vyacheslav Kazarenkov is 75 years old!

Viktor Pavlovich Sheinov
Republican Institute of Higher Education
Minsk, Republic of Belarus
sheinov1@mail.ru

Abstract. The article is dedicated to the 75th anniversary of Vyacheslav Ilyich Kazarenkov, a member of the editorial board of the journal, talented scientist, teacher, organizer of international scientific cooperation, professor, Doctor of Pedagogical Sciences, and Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Peoples' Friendship University of Russia.

Keywords: V. I. Kazarenkov, scientist, teacher, pedagogical technologies, monographs, teaching aids, awards.

For citation: Sheinov V. P. Talented scientist, teacher, organizer of international scientific cooperation Vyacheslav Kazarenkov is 75 years old! // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 7–10. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.001.

Вячеслав Ильич родился 1 сентября 1950 года. В 1971 году окончил физический факультет Ростовского государственного педагогического института.

Юбиляр прошел большой путь как педагог и ученый. В 1971–1980 годах работал учителем физики в средних школах города Ростова-на-Дону, в 1981–1982 годах был аспирантом в Ростовском государственном педагогическом институте.

В 1983 году защитил кандидатскую диссертацию по специальности «Теория и история педагогики». Тема — «Формирование у слабоуспевающих школьников-подростков интереса к учению на внеклассных занятиях по предмету». В 1984 году присуждена ученая степень «кандидат педагогических наук», в 1987 году присвоено ученое звание «доцент кафедры педагогики». В 1984–1991 годах — ассистент, старший преподаватель, доцент кафедры педагогики Ростовского государственного педагогического института.

В 1991–1994 годах — докторант Института теории и методов воспитания Академии педагогических наук СССР (город Москва), с 1992 года — Института развития личности Российской академии образования. 1994–1995 годы — доцент кафедры педагогики Института переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров при Российской академии образования, с 1995 года — Университета Российской академии образования.

1995 год — защитил докторскую диссертацию «Взаимосвязь урочных и внеурочных занятий в целостном учебно-воспитательном процессе». Присуждена ученая степень «доктор педагогических наук» (1995), присвоено ученое звание «профессор кафедры педагогики» (1999).

1995–1997 годы — профессор, затем заведующий кафедрой педагогики, психологии и педагогической антропологии, декан Института переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров Университета Российской академии образования. В 1997–2001 годах — профессор общеуниверситетской кафедры Московского городского педагогического университета, главный научный сотрудник Института управления образованием Российской академии образования.

С 2001 года и по настоящее время — профессор кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

К безусловным научным заслугам Вячеслава Ильича следует отнести то, что он разработал основы теории и технологии интеграции школьного и внешкольного образования, основы управления социально-педагогическими системами, основы формирования мотивации учения у слабоуспевающих школьников, технологии саморегуляции эмоциональных состояний личности, технологии межкультурного взаимодействия.

Юбиляр является автором более 400 научных и научно-методических изданий, в том числе 17 монографий и учебных пособий. Кроме России его работы опубликованы в научных изданиях Германии, Польши, Болгарии, Литвы, Беларуси, Армении, Молдовы, Украины, Испании, Казахстана. Имеет 7 публикаций в журналах базы Scopus.

Столь широкая представленность в научных сообществах разных стран свидетельствует и о глубине полученных юбиляром результатов, и о его обширных научных интересах, которые включают проблемы педагогики и психологии высшей школы, самосовершенствование личности, обретение человеком смысла жизни, творчество в жизни и профессиональной деятельности, самообразование учащейся молодежи, саморегуляция психических состояний, мотивация жизнедеятельности человека, межкультурное взаимодействие, управление социально-педагогическими системами.

Полученные Вячеславом Ильичом основополагающие научные результаты получили признание в научном сообществе. Он избран академиком Международной академии наук высшей школы, академиком Международной педагогической академии, является членом докторского диссертационного совета при Российском университете дружбы народов (до 2022 года), членом докторского диссертационного совета при Московском городском педагогическом университете. В рамках Союзного государства Беларуси и России был членом совета по защите докторских диссертаций по педагогике и психологии при Белорусском государственном университете (1998–2005 годы).

Юбиляр — член экспертного совета Российского научного фонда (до 2022 года) и экспертного совета Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) (до 2023 года), экспертного совета Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) (по 2018 год).

В. И. Казаренков является членом редакционных советов ряда научных изданий: журнала «Системная психология и социология» Московского городского педагогического университета, журнала «Психолого-педагогический поиск» Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, журнала «Высшее техническое образование» Белорусского государственного технологического университета (город Минск, Республика Беларусь), журнала «Вестник Витебского государственного университета имени П. М. Машерова» (город Витебск, Республика Беларусь), журнала «Социальная педагогика в России», журнала Кызылординского университета (Казахстан) а также заместителем главного редактора журнала «Вестник Международного научного центра “СОЦИУМ 2035”».

Юбиляр активно сотрудничает с учеными из Беларуси и Казахстана. 7 раз был приглашенным профессором в белорусских университетах и институте повышения квалификации научно-педагогических кадров. В их числе Белорусский государственный университет, Белорусский национальный технический университет, Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, дважды — Гродненский государственный университет имени Я. Купалы и Республиканский институт высшей школы (Минск).

Практическая направленность исследований Вячеслава Ильича проявляется в тематике изданных им монографий и учебных пособий: Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам : моногр. (в соавт. с Т. Б. Казаренковой, М. : РУДН, 2014); Психолого-педагогические основы формирования у студентов интереса к самообразованию (в соавторстве с Д. М. Жарылгаповой, М. : РУДН, 2019); Психолого-педагогические основы интеграции урочных и внеурочных занятий школьников (М. : РУДН, 2020); Основы стресс-менеджмента : учеб. пособие — видеофильм (М. : РУДН, 2022); «Основы организации внеурочных занятий школьников по учебным предметам : учеб. пособие (М. : Инфра-М, 2019).

Вячеслав Ильич подготовил и продолжает готовить научные кадры (аспирантов) не только для многих регионов России, но и для Беларуси, Казахстана, Китая, Вьетнама, Колумбии, Мали.

Не умаляя весомые педагогические и научные заслуги юбиляра, следует сказать, что наибольшую известность ему, без сомнения, принесла организация и проведение им международных научно-практических конференций «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». Они проходят ежегодно на протяжении последних 18 лет, в 2025 году успешно (как всегда) прошла 18-я конференция. Автор этих строк является участником всех конференций начиная с 2012 года и свидетелем, как подвижническая деятельность Вячеслава Ильича создала площадку регулярного творческого общения ученых, педагогов и психологов многих стран. Немало плодотворных научных связей породило именно общение на этих конференциях.

В. И. Казаренков является бессменным научным редактором сборников материалов этих конференций. Осознавая роль Вячеслава Ильича в проведении этих конференций, их участники в общении между собой называют их (сокращенно) «Казаренковскими», тем самым отдавая дань его заслугам в их организации, проведении и публикации сборника докладов.

Мое знакомство с Вячеславом Ильичом состоялось в 2011 году. Он был руководителем секции «Психология обучения» на конференции в Республиканском институте высшей школы (Минск, Беларусь), а я — одним из докладчиков. Тогда он и пригласил меня на проводимую им конференцию. С тех пор я не пропустил ни одной из них, поскольку всякий раз получал от них пользу в виде новых идей и научных контактов, а также удовольствие от общения с их организатором.

Юбиляр — организатор, участник и многих других научных международных конференций и симпозиумов. Научный авторитет профессора нашел отражение в том, что он являлся членом организационных, программных и научных комитетов международных научных конференций в России, Польше, Болгарии, Беларуси, Армении, а также научным редактором более 50 изданий.

О необычайной разносторонности и широте интересов Вячеслава Ильича свидетельствуют такие факты: он — член Философского общества Российской академии наук, член Российского общества социологов РАН, член Белорусского общества психологов, председатель редакционных советов межвузовских сборников научных трудов «Проблемы современного образования» (РУДН) и «Социокультурные проблемы современной высшей школы» (РУДН).

Плодотворный труд В. И. Казаренкова на ниве просвещения отмечен многочисленными заслуженными наградами. В их числе — почетная грамота Министерства высшего образования и науки Российской Федерации — государственная награда (2010), почетное звание «Ветеран труда Российской Федерации» (2010), удостоверение участника ВДНХ СССР (1987), почетная грамота ректората Российского университета дружбы народов (2017), диплом лауреата III Всероссийского конкурса на лучшую научную и учебную публикацию «Академус» (2018).

Общение с Вячеславом Ильичом всегда интересно, поскольку он — творческая личность, целиком отдавшая себя науке. Многогранность таланта проявляется, в частности, в том, что он пишет стихи (философского плана), лаконизмы и т. п. (с образцами его творчества можно ознакомиться в разделе «Наши таланты» журнала «Акмеология» (2016. № 2. С. 170–177), а также сборниках стихотворений и песен «Времена любви» и др.

Из личных качеств юбиляра хочется отметить прежде всего его интеллигентность, тактичность, эмпатийность, чуткость во взаимоотношениях с коллегами. Он трудоголик в науке и образовании, каких мало, и может служить для молодых ученых образцом преданности науке.

**Сердечно поздравляем дорогого Вячеслава Ильича с юбилеем!
Желаем здоровья, новых творческих свершений
и многих-многих радостных лет!**

Статья поступила в редакцию 19.10.2025; одобрена после рецензирования 26.11.2025; принята к публикации 01.12.2025.

The article was submitted 19.10.2025; approved after reviewing 26.11.2025; accepted for publication 01.12.2025.



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 11–18.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 11–18.

Научная статья

УДК 376.1(47)(09)

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.002

Становление системы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в советский период

Козловский Александр Николаевич

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

Ярославль, Россия

kozlovskiyan@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу этапов становления и развития допрофессиональной педагогической подготовки школьников в советский период. Рассматриваются причины появления и преобразования форм и методов допрофессиональной подготовки, выделяются ключевые моменты, связанные с изменением социально-экономических условий, идеологических установок и приоритетов образовательной политики.

Исследование построено в методологии историко-аналитического подхода с применением историко-структурного, ретроспективного методов и метода исторической периодизации. В работе использовались научные труды отечественных педагогов и психологов, постановления партийных и правительственных органов, статистические отчеты, касающиеся структуры и динамики педагогических образовательных учреждений, а также первичные свидетельства участников образовательного процесса тех времен.

Показано, что допрофессиональная педагогическая подготовка прошла длительный путь от частных инициатив и краткосрочных форматов до полноценной интегрированной системы, направленной на раннюю профессиональную ориентацию и формирование компетентностных качеств будущих педагогов. Выделены основные этапы развития: церковно-просветительский, петровский, советский и постсоветский периоды, охарактеризованные особенностями своей эпохи.

Сделаны выводы о необходимости комплексного анализа исторического наследия допрофессиональной педагогической подготовки для эффективного выстраивания современной системы подготовки педагогических кадров, подчеркивается важность сочетания классических подходов с новыми технологиями и вызовами текущего времени.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагогические кадры, допрофессиональная педагогическая подготовка, педагогические классы, историко-педагогический анализ.

Для цитирования: Козловский А. Н. Становление системы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в советский период // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 11–18. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.002.

Original article

Formation of the system of pre-professional pedagogical training in Soviet secondary school

Alexander Nikolaevich Kozlovsky

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

Yaroslavl, Russia

kozlovskiyan@mail.ru

Abstract. The article analyzes the stages of formation and development of pre-professional pedagogical training of schoolchildren in the Soviet period. We consider the causes of the genesis and transformation of forms and methods of pre-professional training and highlight the key points related to changes in socio-economic conditions, ideological attitudes and priorities of the educational policy.

The research is based on the historical and analytical approach and employs the historical-structural and retrospective methods and on periodization. The research uses scientific works of Russian teachers and psychologists, resolutions of Party and government bodies, statistical reports on the structure and dynamics of pedagogical educational institutions, as well as firsthand evidence of participants in the educational process.

The paper shows that Russian pre-professional pedagogical training has gone a long way from individual initiatives and short-term formats to a fully integrated system aimed at early professional orientation and formation of competence qualities of future teachers. The main stages of development are highlighted: church education, reforms under Peter the Great, Soviet and post-Soviet periods, each characterized by its historical specifics.

The conclusions substantiate the need for a comprehensive analysis of Russia's historical legacy of pre-professional pedagogical training in order to effectively build a modern system of teacher training, emphasizing the importance of combining classical approaches with new technologies and challenges of the current time.

Keywords: pedagogical education, pedagogical staff, pre-professional pedagogical training, pedagogical classes, historical and pedagogical analysis.

For citation: Kozlovsky A. N. Formation of the system of pre-professional pedagogical training in Soviet secondary school // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 11–18. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.002.

Введение. Современная отечественная педагогика и психология располагают значительным опытом в разрешении проблем личностного и профессионального самоопределения, а также в исследовании вопроса допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Тем не менее, несмотря на обширные и глубокие разработки в этой области, перед современными специалистами продолжает стоять задача поиска наиболее действенных моделей и практических инструментов организации ранней подготовки школьников к выбору профессии учителя.

Вопрос организации допрофессиональной педагогической подготовки не является принципиально новым для отечественного образования, поскольку он имеет богатую историю, восходящую фактически к XIX веку и содержательно наполненную практиками отечественной педагогики XX века. Детальное изучение и глубокая рефлексия советского опыта представляют собой исключительно важное направление для совершенствования современных практик, поскольку значительная часть идей и механизмов, возникших в советский период, имеет высокий потенциал применения в современности.

Анализ накопленного опыта и проверенных временем подходов позволяет оценить, какие элементы показали свою эффективность, а какие нуждаются в модернизации либо вовсе утратили актуальность. Следовательно, обращение к историческому наследию выступает ключевым фактором в создании эффективной и соответствующей современным требованиям системы допрофессиональной педагогической подготовки в современном российском образовательном пространстве.

Материалы и методы исследования. Работа проводилась на конкретно-научном уровне методологии историко-педагогического исследования (Сухотинова, 2023) с опорой на историко-аналитический подход (Корнетов, 2023). В соответствии с данным подходом применены следующие методы: историко-структурный, благодаря которому удалось выяснить, каким образом исторические обстоятельства воздействуют на содержание допрофессиональной педагогической подготовки; ретроспективный, позволивший воссоздать полную картину прошлых состояний изучаемых вопросов; исторической периодизации, с помощью которого определены основные этапы развития допрофессиональной педагогической подготовки. Каждый из перечисленных методов обеспечивает комплексный подход к исследованию, позволяя глубже осмыслить эволюцию взглядов на подготовку будущих педагогов в историческом контексте.

Цель исследования заключается в выявлении и классификации этапов становления и развития допрофессиональной педагогической подготовки в советский период отечественной истории. Исследование направлено на выявление взаимосвязи исторических условий, политических установок, экономических реалий и культурных ориентиров с развитием систем профессиональной ориентации и подготовки школьников к будущей педагогической деятельности. Основная **задача** состоит в обосновании периодизации, раскрытии внутренних механизмов смены парадигм и принципов подготовки педагогических кадров, а также определении перспектив совершенствования допрофессиональной педагогической подготовки в современной России.

Процедура исследования включала изучение научных трудов и публикаций, относящихся к объекту исследования; анализ нормативно-правовых документов, учебных планов, образовательных программ, архивных материалов, воспоминаний участников образовательного процесса; установление причинно-следственных связей между факторами, оказавшими влияние на развитие практик подготовки школьников к педагогической деятельности; определение оснований для периодизации и выделение на ее основе ключевых этапов развития допрофессиональной педагогической подготовки.

Результаты и обсуждение. Анализ научно-педагогических публикаций по проблематике истории становления допрофессиональной педагогической подготовки в России показал, что ее генезис неразрывно связан с развитием государственной системы собственно профессиональной подготовки педагогических кадров. Так, исследователи различают пять крупных периодов формирования педагогического образования в целом: церковно-просветительский этап (Гончаров, Плохова, 2012); этап создания сети государственных учреждений, занимающихся подготовкой учителей (Степанова, 2011); советский этап строительства и совершенствования системы подготовки преподавательских кадров (Халметова, 2023); этап постсоветской модернизации (Илалтдинова, Аксенов, 2016). Эти периоды охватывают длительные временные отрезки, нередко продолжавшиеся десятилетия, вследствие чего внутри каждого из них целесообразно выделение этапов, фиксирующих конкретные трансформации в педагогическом образовании.

Фиксируя XIX век как эпоху активного расширения практик педагогического образования (учителей готовили в церковно-учительских школах, женских епархиальных училищах, государственных учительских семинариях и учительских институтах, земских учительских школах), отметим, что именно в этот исторический период появляются прообразы педагогических классов как формы профессионального обучения. Так, воспитанницы Смольного института впоследствии становились воспитательницами, гувернантками и преподавательницами, при этом получали необходимые профессиональные компетенции, квалификацию без изменения своего общего уровня образования (Илюшкина, Кудинова, 2023).

Прибывший в Смольный институт в 1859 году Константин Дмитриевич Ушинский внес значительные дополнения в сложившиеся на тот момент идеи допрофессиональной педагогической подготовки и педагогической пропедевтики. Он подчеркнул значимость освоения педагогики не только будущими учителями, но и девушками, обучающимися в общеобразовательных старших классах и педагогических группах, стремился подготовить их к будущей воспитательной деятельности в собственной семье (Педагогические классы ... , 2023). Именно идеи К. Д. Ушинского послужили импульсом для начала выделения допрофессиональной педагогической подготовки в отдельный вид практик педагогического образования, акцентировав внимание на формировании педагогической культуры как их основного образовательного результата. В трудах В. И. Ревякиной отмечено, что в 1915 году в стране насчитывалось 913 педклассов, в которых обучалось около 20 тыс. девушек (Ревякина, 2002).

В первые годы советской власти искали форматы быстрой подготовки учителей, способные закрыть существенный дефицит кадров образовательной отрасли, отмечавшийся в этот период. Одновременно с открытием педагогических курсов и ускоренных программ подготовки в педагогических техникумах, старших классах Единой трудовой школы внедрялись разнообразные профессиональные уклоны, включая педагогический, готовя выпускников к удовлетворению кадровых нужд образовательных учреждений в качестве специалистов начального уровня (например, воспитателей и учителей начальных классов) без наличия педагогического образования (Бродская, 1928). Но данные инициативы не имели ни научного обоснования, ни системного нормативного и учебно-методического обеспечения, а применялись как меры оперативного реагирования на ситуацию дефицита педагогических кадров.

Началом становления допрофессиональной педагогической подготовки в России следует считать 29 августа 1945 года. В этот день было опубликовано постановление СНК РСФСР «Об организации дополнительного (одинадцатого) педагогического класса при 25 женских средних школах». С этого момента можно говорить об этапах развития системной допрофессиональной педагогической подготовки в России, для определения этапов которой можно выделить в качестве оснований изменения социально-политической ситуации, потребность общества в педагогических кадрах и тенденции понимания педагогической культуры молодого поколения как образовательного результата.

Охарактеризуем выделенные нами этапы развития допрофессиональной педагогической подготовки в советский период.

Этап возникновения первых педагогических классов (1946–1956 годы) связан с решением двух основных задач государственной образовательной политики — ликвидация кадрового дефицита педагогов (прежде всего воспитателей детских садов и учителей направленности воспитания детей и молодежи).

Первое послевоенное десятилетие характеризовалось острой нехваткой кадров в отрасли народного образования: треть всех педагогов не имели педагогического образования, часто работать в школы шли фронтовики без необходимого уровня подготовки. Приоритетом вновь, как и в первые годы советской власти, стали краткосрочные форматы подготовки учителей, среди которых важную роль играли дополнительные к общему образованию (одиннадцатые) педагогические классы: выпускники десятилетки готовили к педагогической профессии в течение года, в то время как срок обучения в педагогических училищах составлял три года, а с конца 1946 года — четыре.

По воспоминаниям А. И. Гусевой, в Ярославле педагогический класс был организован при женской средней школе № 43. В этом классе работали преподаватели и сотрудники Ярославского педагогического института, педагогического училища, методисты института усовершенствования учителей. Зачисление в педагогический класс осуществлялось без экзаменов, путем отбора приемной комиссией девушек, успешно окончивших одну из средних школ города и обнаруживших склонность к педагогической работе. Учащиеся педагогического класса обеспечивались стипендией и продовольственным снабжением наравне с учащимися выпускных классов педагогических училищ. Окончившие педагогический класс получали звание учителя начальной школы и приравнивались в правах к окончившим педагогическое училище. Из этих классов вышли такие известные в педагогической среде личности, как педагог-новатор Софья Николаевна Лысенкова и Мария Леонидовна Закожурникова.

Помимо восполнения кадрового дефицита отрасли, одной из основных миссий допрофессиональной педагогической подготовки в первое послевоенное десятилетие стало формирование общей педагогической культуры, в то время этот вектор в соответствии с общей идеологией государственной образовательной политики осуществлялся в направлении коммунистического воспитания. И в этом контексте важную роль играло стало постановление ЦК ВКП (б) от 4 декабря 1946 года «О преподавании логики и психологии в средней школе», которое было опубликовано в «Учительской газете» (О преподавании логики ... , 1946). Новые школьные курсы логики и психологии были направлены на то, чтобы научить детей правильно рассуждать, логически мыслить, сформировать у них представление о собственных интересах и способностях.

Интегрирующей эти две задачи формой допрофессиональной педагогической подготовки школьников стала организация шефства старших школьников над младшими в учебной и внеучебной деятельности.

Второй этап (1956–1970 годы) связан с зарождением коммунарского движения. Его начало мы связываем с потребностями оживления деятельности пионерских организаций: именно коммунарство стало реакцией системы образования на политические вызовы наступившей «оттепели» в науке, культуре, обществе.

На данном этапе импульс для развития получают многие формы внеклассной работы — дома и дворцы пионеров, технические кружки, детские клубы и др. С начала 1960-х годов разворачивается система подготовки пионерских вожатых из числа энергичных, деятельных комсомольских активистов (О системе подготовки кадров пионерских работников ... , 1966).

В 1960-х годах в порядке эксперимента в ряде школ в разных уголках СССР вводится в штатное расписание новая должность — организатор внеклассной и внешкольной работы. В рамках программы «Ориентир» предлагается организовать при школах специальные «Школы отрядного вожатого», ответственными за руководство которыми становятся старшие пионервожатые и представители пионерской секции местного комитета комсомола. Занятия в школе проводили преподаватели и студенты педагогических вузов, сотрудники внешкольных учреждений и активисты-комсомольцы. Учебный процесс делился на две части: первая посвящена теоретическим вопросам (лекции, семинары, дискуссии); вторая носила практический характер и включала освоение навыков исполнения пионерских песен, танцев, подвижных игр, техник рисования и рукоделия с использованием бумаги, картона и природных материалов (Никульников, 2009).

Принятые меры дали эффект — педагогическое образование и профессия учителя в те годы характеризуются высоким престижем и востребованы среди молодых людей. Однако наблюдавшийся ранее дефицит педагогических кадров продолжался, его росту способствовали реформы системы школьного образования — введение обязательного восьмилетнего образования, политехнического обучения и связи школы с жизнью (Закон об укреплении связи школы с жизнью ... , 1959). Для ликвидации дефицита вновь открываются педагогические классы, которые в большей степени носят характер профессиональной подготовки (пионерские вожатые, воспитатели в яслях и детских садах) (Успенский, 1999).

Создание педклассов предполагалось в качестве одного из непрямых профилей в целях трудового обучения старшеклассников. Однако, как отмечает А. М. Аллагулов с соавторами, деятельность педклассов на данном этапе не сводилась лишь к одной функции — краткосрочной подготовке учителей, к ней добавляется новая функция — профессиональная ориентация (Аллагулов, Кузьменкова, Дроздова, 2022).

Еще одной новацией данного этапа стало введение педагогики и психологии в число предметов для факультативного изучения в средней школе (О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы ... , 1966). Факультативы по педагогике и психологии предоставляли возможность ознакомиться с основами профессии учителя, развивали способности к коммуникации, управлению группой, пониманию возрастных особенностей детей и подростков, создавая предпосылки для осознанного выбора карьеры в сфере образования. Кроме того, они эффективно сочетались с дополнительными внеклассными формами работы, такими как кружковые занятия, где ученики имели возможность дополнительно закреплять полученные знания и применять их на практике.

Третий этап (1970–1985 годы) связан с развитием научно-методического обеспечения деятельности педагогических классов.

Новым направлением работы по допрофессиональной педагогической подготовке становится взаимодействие школ, педагогических колледжей и вузов в рамках различных форм — факультеты юного педагога, школы будущего учителя и др. В 1970-х годах все чаще начали говорить о необходимости создания школьно-вузовской системы профессиональной ориентации, которая была бы способна сформировать у школьника чувство ответственности при выборе профессии учителя и привести к осознанию гуманности строгого профессионального отбора в педагогический институт с точки зрения общества, которое может доверить детей только имеющим педагогическое призвание (Алешина, 2014).

В структуре высшего образования педагогическое занимает большую долю: на начало 1988/1989 учебного года в СССР работали 199 педагогических институтов, а количество приема абитуриентов на педагогические специальности увеличилось с 164 тыс. человек в 1979 году до 215 тыс. человек в 1988 году (Высшее образование в СССР, 2025). Заработная плата начинающего учителя мало чем отличалась от доходов специалистов других отраслей экономики и социальной сферы. Выпускники вузов получали обязательное государственное распределение по всей стране, включая сельские территории. Дефицита педагогических кадров практически не было. С этим связано отсутствие необходимости специальных мер по «рекрутингу» будущих учителей. Но при этом получали импульс к развитию научное осмысление и обобщение существующего опыта. Не последняя роль при этом принадлежала педагогическим вузам.

В 1970-х годах в МПШ имени В. И. Ленина были созданы педагогические классы в школах, где студенты проходили педагогическую практику и занимались педагогической профориентацией.

Примером профильного учебного заведения является московская Педагогическая гимназия № 388, где вся воспитательная система имела выраженный психолого-педагогический уклон. Профильная подготовка начиналась с седьмого класса и включала курс «Введение в специальность» для учеников 7–8 классов, педагогические пробы для восьмиклассников, ознакомление с деятельностью учителей-предметников в девятых классах, обучение в учебно-исследовательских педагогических мастерских и выполнение индивидуальной исследовательской работы по педагогике под руководством опытных педагогов гимназии в 10 классе. Выпускники гимназии приобретали знания об особенностях образовательных систем, законах организации воспитательных, учебных и развивающих процессов, овладевали навыками организации воспитательной деятельности с младшими школьниками и подростками в ходе поездок, походов и пребывания в летних лагерях. Примерно 70 % выпускников гимназии продолжали свое образование в средних и высших педагогических заведениях (Каспржак, 2000).

Была обновлена методическая основа для открытия в школах педагогических классов в виде инструктивно-методического письма Министерства просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии», которое было направлено в школы в 1979 году.

Таким образом, к концу советского периода в СССР сложилась достаточно целостная и эффективно работающая система допрофессиональной педагогической подготовки, но после распада СССР педагогические классы начинают расформировываться, методические разработки прекращаются, система педагогических классов приходит в упадок (Фетисов, Кудинова, 2024). Данный феномен требует отдельного научного осмысления и анализа.

Выводы и перспективы исследования. Историко-педагогический анализ генезиса системы допрофессиональной педагогической подготовки показал, что она имеет богатую историю с дореволюционного периода и прошла путь от экстренных мер по закрытию кадрового дефицита до формирования полноценного механизма профессиональной ориентации и подготовки будущих педагогов. Одной из важных функций допрофессиональной педагогической подготовки школьников, заложенных в советский период, стало обеспечение преемственности между средним и профессиональным педагогическим образованием, формирование базовых компетенций и мотивированности на дальнейшую карьеру в педагогике.

Принцип соответствия исторического этапа развития общества особенностям педагогической подготовки проявился в том, что условия развития СССР определили цели, содержание и приоритетные формы допрофессиональной педагогической подготовки: расставили акценты на единстве или, наоборот, на многообразии применяемых методов и средств.

Современная практика нуждается в возрождении позитивного опыта допрофессиональной педагогической подготовки, сформированного в предыдущие эпохи, с учетом инновационных методов и актуальной социальной обстановки, что позволит повысить привлекательность педагогической профессии и улучшит качество подготовки педагогических кадров в России.

Список источников

1. Алешина С. А. Становление и развитие системы педагогического и дополнительного профессионального образования педагога в Оренбуржье в XVIII — конце XX века // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 5. — С. 16–22.
2. Аллагулов А. М., Кузьменкова О. В., Дроздова Н. В. Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2022. — Т. 19, № 2. — С. 5–18.
3. Бродская А. Педуклон в школе II ступени № 1 имени Шевченко в 27–28 году // Вестник просвещения. — Оренбург, 1928. — № 7-8. — С. 36–41.
4. Высшее образование в СССР. — URL : <https://su90.ru/university.html?ysclid=mi1ft8u06e651884987#g5> (дата обращения: 10.10.2025).
5. Гончаров М. А., Плохова М. Г. Церковно-приходские школы и их место в подготовке учителей в России в конце XIX — начале XX в. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4, Педагогика. Психология. — 2012. — № 2 (25). — С. 101–117.
6. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР // Вестник высшей школы. — 1959. — № 1. — С. 6–13.
7. Илалтдинова Е. Ю., Аксенов С. И. Исторический контекст модернизации педагогического образования // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2 (15). — С. 15–21.
8. Илюшкина А. А., Кудинова Ю. В. История развития психолого педагогических классов в России // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы : материалы Всерос. форума, посвящ. Году педагога и наставника : в 2 ч. — Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2023. — Ч. 2. — С. 53–57.
9. Каспржак А. Г. Допрофессиональная подготовка учеников и ее место в учебном плане педагогической гимназии // Педагогические классы — первое звено в педагогической подготовке учителя : материалы науч.-практ. конф., посвящ. 20-летию педагог. классов г. Москвы. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2000. — С. 45–59.
10. Корнетов Г. Б. История педагогики в контексте современных подходов к познанию прошлого // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2023. — № 3 (87). — С. 4–10.
11. Никульников А. Н. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки водителя: исторический аспект // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 10. — С. 218–223.
12. О преподавании логики и психологии в средней школе : постановл. ЦК ВКП(б) // Учительская газета. — 1946, 4 дек. — № 55 (3184).

13. Педагогические классы как основа взаимодействия школы и педагогического вуза: история и современность. — Благовещенск : Благовещенск. гос. пед. ун-т, 2023. — 184 с.
14. О системе подготовки кадров пионерских работников : постановл. Коллегии М-ва просвещения РСФСР и Секретариата ЦК ВЛКСМ от 29 июня 1966 г.
15. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы : постановл. Централ. Комитета КПСС и Совета министров СССР от 10 нояб. 1966 г. № 874.
16. Ревякина В. И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности (На материале педагогических классов) : дис. ... д-ра пед. наук. — Барнаул, 2002. — 362 с.
17. Степанова Л. А. Особенности профессиональной подготовки учителя в государственных учебных заведениях России (начало XX в.) // Педагогика. — 2011. — № 3. — С. 80–87.
18. Сухотинова А. С. Методологические основы историко-педагогического анализа процесса исследования проблемы методов обучения на страницах научно-педагогической периодики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2023. — № 2 (175). — С. 62–66.
19. Успенский В. Б. Теоретико-методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ярославль, 1999. — 70 с.
20. Фетисов А. С., Кудинова Ю. В. Ретроспектива профильных психолого-педагогических классов и технология их практической реализации в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. — 2024. — № 2. — С. 64–73.
21. Халметова А. А. Трансформация содержания подготовки учителей в России в период 1917–1941 гг. // Образование и саморазвитие. — 2023. — Т. 18, № 4. — С. 187–199.

References

1. Aleshina S. A. Formation and development of the system of pedagogical and further professional education of teachers in Orenburg Region in the 18th late 20th centuries. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Current Problems in Science and Education]. 2014, iss. 5, pp. 16–22. (In Russian).
2. Allagulov A. M., Kuzmenkova O. V., Drozdova N. V. Development of psychological and pedagogical classes in Orenburg Region. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. [Bulletin of the Samara State Technological University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2022, vol. 19, iss. 2, pp. 5–18. (In Russian)
3. Brodskaya A. Pedagogical courses at Secondary School No. 1 named after Shevchenko in 1927–28. *Vestnik Prosveshcheniya*. [Bulletin of Education]. Orenburg, 1928, iss. 7-8, pp. 36–41. (In Russian).
4. *Vyssheye obrazovaniye v SSSR*. [Higher Education in the USSR]. Available at: <https://su90.ru/university.html?ysclid=mi1ft8u06e651884987#g5> (accessed: 10.10.2025). (In Russian).
5. Goncharov M. A. and Plokhova M. G. Parochial schools and their role in teacher training in Russia in late 19th – early 20th centuries. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Ser. 4, Pedagogika. Psikhologiya*. Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities. [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology]. 2012, iss. 2 (25), pp. 101–117. (In Russian).
6. Law on improving connections between school and life and on further development of the public education system of the USSR. *Vestnik vysshey shkoly*. [Bulletin of Higher School]. 1959, iss. 1, pp. 6–13. (In Russian).
7. Ilaltdinova E. Yu., Aksenov S. I. Historical contexts of modernization of pedagogical education. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2016, iss. 2 (15), pp. 15–21. (In Russian).
8. Ilyushkina A. A., Kudinova Yu. V. History of psychological and pedagogical classes in Russia. *Aktualnyye problemy lichnostno-professionalnogo stanovleniya pedagoga: vyzovy, tendentsii i perspektivy: materialy Vseros. foruma, posvyashch. Godu pedagoga i nastavnika: v 2 ch.* [Current Issues of personal and professional development of a teacher: challenges, trends and prospects: materials of All-Russian forum dedicated to the Year of the Teacher and Mentor: in 2 parts]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University, 2023, pt. 2, pp. 53–57. (In Russian).
9. Kasprzhak A. G. Pre-professional training of students and its place in the curriculum of a pedagogical gymnasium. *Pedagogicheskiye klassy — pervoye zveno v pedagogicheskoy podgotovke uchitelya: materialy nauch.-prakt. konf., posvyashch. 20-letiyu pedagog. klassov g. Moskvy*. [Pedagogical classes as a link to teachers' pedagogical training: materials of scientific and practical conference dedicated to the 20th anniversary of pedagogical classes in Moscow]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2000, pp. 45–59. (In Russian).
10. Kornetov G. B. History of pedagogy in the context of modern approaches to understanding the past. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii*. [Innovative Projects and Programs in Education]. 2023, iss. 3 (87), pp. 4–10. (In Russian).
11. Nikulnikov A. N. Regulatory and theoretical approaches to training of educators for children's camps: the historical aspect. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Siberian Pedagogical Journal]. 2009, iss. 10, pp. 218–223. (In Russian).
12. On teaching logic and psychology in secondary school: resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks). *Uchitelskaya Gazeta*. [Teachers' Newspaper]. 1946, December 4, iss. 55 (3184). (In Russian).

13. *Pedagogicheskiye klassy kak osnova vzaimodeystviya shkoly i pedagogicheskogo vuza: istoriya i sovremennost*. [Pedagogical Classes as the Basis for Interaction between Schools and Pedagogical Universities: History and Modernity]. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2023, 184 p. (In Russian).
14. *O sisteme podgotovki kadrov pionerskikh rabotnikov: postanovl. Kollegii Min-va prosveshcheniya RSFSR i Sekretariata TSK VLKSM ot 29 iyunya 1966 g.* [On the system of training Young Pioneer staff: Resolution of the Board of the Ministry of Education of the RSFSR and the Secretariat of the Central Committee of the All-Union Leninist Young Communist League of June 29, 1966]. (In Russian).
15. *O merakh dalneyshego uluchsheniya raboty sredney obshcheobrazovatelnoy shkoly: postanovl. Tsentral. Komiteta KPSS i Soveta ministrov SSSR ot 10 noyab. 1966 g. № 874.* [On measures to further improve the work of secondary comprehensive schools: Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR of November 10, 1966, No 874]. (In Russian).
16. Revyakina V. I. *Teoriya i praktika doprofessionalnoy podgotovki starsheklassnikov k pedagogicheskoy deyatel'nosti (Na materiale pedagogicheskikh klassov): dis. ... d-ra ped. nauk.* [Theory and Practice of Pre-Professional Training of Senior School Students for Pedagogical Activity (in pedagogical classes): dissertation ... of Doctor of Pedagogy, Barnaul, 2002, 362 p. (In Russian).
17. Stepanova L. A. Features of professional training of teachers in state educational institutions of Russia (early 20th Century). *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2011, iss. 3, pp. 80–87. (In Russian).
18. Sukhotinova A. S. Methodological foundations of the historical and pedagogical analysis of research process of teaching methods in scientific and pedagogical periodicals. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University]. 2023, iss. 2 (175), pp. 62–66. (In Russian).
19. Uspensky V. B. *Teoretiko-metodicheskiye osnovy doprofessionalnoy pedagogicheskoy podgotovki shkolnikov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.* [Theoretical and Methodological Foundations of Pre-professional Pedagogical Training of Schoolchildren: abstract of dissertation ... of Doctor of Pedagogy]. Yaroslavl, 1999, 70 p. (In Russian).
20. Fetisov A. S., Kudinova Yu. V. Retrospective of specialized psychological and pedagogical classes and the technology of their practical implementation in a pedagogical university. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*. [Siberian Pedagogical Journal]. 2024, iss. 2, pp. 64–73. (In Russian).
21. Khalmetova A. A. Transformation of the content of teacher training in Russia in 1917–1941. *Obrazovaniye i samorazvitiye*. [Education and Self-Development]. 2023, vol. 18, iss. 4, pp. 187–199. (In Russian).

Информация об авторе

Козловский Александр Николаевич — ассистент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Information about the author

Kozlovsky Alexander Nikolaevich — Junior Lecturer at the Department of Theory and History of Pedagogy Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Статья поступила в редакцию 02.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 02.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 19–28.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 19–28.

Научная статья

УДК 159.922.73

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.003

Профилактика суицидального поведения обучающихся в аспекте формирования жизнестойкости

Луканин Никита Сергеевич

Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи,
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского
Ярославль, Россия
lukanik9@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности аутоагрессивного и суицидального поведения обучающихся в аспекте формирования жизнестойкости. Тема является актуальной, поскольку существуют риски возникновения суицидальных мыслей и намерений у подростков. В настоящее время профилактика суицидов становится одной из важных воспитательных задач для субъектов профилактики, в том числе образовательных организаций. В этом заключается новизна работы, поскольку ранее профилактика рассматривалась через предупреждение рисков, а не через формирование ресурсного поведения.

Проблема жизнестойкости является одной из актуальных. Автором рассмотрены основные теории жизнестойкости, в частности подходы С. Мадди, Д. А. Леонтьева, А. Антоновского и других исследователей. Определены основные подходы к формированию жизнестойкости, в том числе через развитие жизнестойкости в контексте концепции личностного потенциала.

Цель исследования заключается в изучении теорий жизнестойкости для дальнейшего их применения в практике деятельности образовательных организаций для предотвращения случаев возникновения суицидального поведения среди обучающихся.

На основе опыта работы МУ «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» города Ярославля разработана модель формирования жизнестойкости для профилактики суицидального поведения в образовательных организациях, даны рекомендации по применению модели в образовательных организациях для формирования самосохраняющего поведения. В завершении статьи описываются основные выводы и направления проведения исследований в тематике формирования жизнестойкости у обучающихся.

Ключевые слова: жизнестойкость, суицидальное поведение, аутоагрессивное поведение, профилактика, модель формирования жизнестойкости, деструктивные риски, теории жизнестойкости, самосохраняющее поведение, комфортная и безопасная образовательная среда, социальная поддержка.

Для цитирования: Луканин Н. С. Профилактика суицидального поведения обучающихся в аспекте формирования жизнестойкости // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 19–28. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.003.

Original article

Prevention of suicidal behavior through building up students' psychological resilience

Nikita Sergeevich Lukanin

City Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
Yaroslavl, Russia
lukanik9@mail.ru

Abstract. This article examines features of autoaggressive and suicidal behavior in students by means of building up their resilience. This topic is relevant because there are risks of suicidal thoughts and intentions in adolescents. Currently, suicide prevention is becoming an important educational task for subjects of prevention, including educational organizations. This explains the novelty of the research, as previously prevention was limited to risk prevention, rather than considering formation of students' resource-based behavior.

The issue of resilience is definitely relevant. The author examines the main current theories of resilience, in particular, the approaches of S. Maddi, D. A. Leontiev, A. Antonovsky, and other authors. Further, the paper discusses approaches to the formation of resilience, including those that work through the development of resilience in the context of the concept of a person's potential.

The purpose of the study is to analyze the theories of resilience for further application in practices of educational organizations, in order to prevent cases of suicidal behavior among students.

Based on the practice of the Municipal Educational Institution "City Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance" in Yaroslavl, we propose a model for formation of resilience and prevention of suicidal behavior in educational organizations, as well as recommendations for using of the model in educational organizations for the formation of self-preserving behavior. The end of the article lists the main conclusions and identifies directions of further research on formation of resilience in students.

Keywords: Resilience, suicidal behavior, auto-aggressive behavior, prevention, model of resilience formation, destructive risks, theories of resilience, self-preserving behavior, comfortable and safe educational environment, social support.

For citation: Lukanin N. S. Prevention of suicidal behavior through building up students' psychological resilience // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 19–28. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.003.

Введение. Изучение жизнестойкости становится особенно важным в свете современных деструктивных вызовов, с которыми сталкивается молодежь. Статистика свидетельствует о том, что суицидальное поведение среди школьников в последние годы существенно возросло, становясь одной из причин смерти в этой возрастной группе. Анализ результатов данных психологов-консультантов муниципального учреждения «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» города Ярославля свидетельствует, что количество случаев обращения за психологической поддержкой среди подростков возросло. Обратимся к результатам статистики обращений за помощью в случае суицидальных и аутодеструктивных рисков, данные которых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество обращений за психологической поддержкой
в случаях аутодеструктивных и суицидальных рисков у подростков

Информация	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Количество обращений	10	8	6	26	32	30	49	41	44	41	47	33

Динамика случаев заметна, если представить их на графике, согласно показателям рисунка 1.



Рис. 1. Динамика обращений за психологической поддержкой
в случаях аутодеструктивных и суицидальных рисков у подростков

Следует отметить, что представленные случаи относятся к категории сложных, где у клиентов Центра отмечается угроза жизни, высокий суицидальный риск и низкий уровень жизнестойкости. Суицидальное поведение среди подростков представляет собой сложную и многогранную проблему, требующую внимания с точки зрения и психологии, и педагогики. С каждым годом учащиеся сталкиваются с растущим стрессом и давлением, связанными с учебной деятельностью, социумом и семейными обстоятельствами. Многие подростки испытывают трудности в выражении своих эмоций и отмечают, что находятся в кризисной ситуации.

Динамика случаев показывает нам, что количество суицидальных запросов в последнее время возросло, что связано, с одной стороны, с наличием внешних угроз и рисков, в том числе с отменой табуирования темы подростковых суицидов в молодежной среде и ростом манипуляций данной темой в сети: выявляется все больше групп, посвященных данной тематике, что привело к росту интереса к теме «жизнь и смерть» у подростков. На современном этапе проблеме суицидальных рисков уделяется много внимания среди субъектов профилактики и взрослых участников образовательных отношений (педагогов и родителей). Проводится работа по созданию подробных алгоритмов сопровождения, реагированию и разрешению конкретных типичных и экстремальных ситуаций, связанных с возвращением контроля над ростом суицидальных тенденций у обучающихся в образовательных организациях. Эта деятельность направлена на создание алгоритмов работы с самими педагогами и родителями обучающихся для разрешения их реакций на случившееся и правильное конструктивное реагирование на кризисы, а также ориентирована на действия в случаях суицидального поведения подростков в разных случаях и с вариативными проявлениями. В этом аспекте значимой становится работа по поиску таких направлений, форм и методов работы, которые позволят снизить риск суицидов среди подростков и сделают эту ситуацию управляемой со стороны взрослых. Деятельность, направленная на формирование жизнестойкости и усиление ресурсов самого подростка в этом ключе будет приоритетной.

Цель исследования заключается в изучении теорий жизнестойкости для дальнейшего их применения в практике деятельности образовательных организаций для предотвращения случаев возникновения суицидального поведения среди обучающихся. С учетом актуальности рассматриваемой проблемы становится важным не только определить, что такое жизнестойкость, но и выявить ее влияние на развитие личности молодого человека. На основе изученного теоретического материала сформирована система мероприятий, которая поможет интегрировать полученные знания в практику воспитательной работы.

Первой задачей исследования является изучение различных подходов к пониманию жизнестойкости и выявление их ключевых компонентов. Это позволит создать целостную картину, в которой будут рассматриваться как индивидуальные особенности учащихся, так и внешние факторы, способствующие развитию жизнестойкости. Анализ существующих теорий позволит выявить наиболее эффективные методы, способные укрепить психологическое здоровье подростков. Кроме того, важно исследовать, как эти теории могут быть адаптированы к контексту современной образовательной среды (Чистопольская, Журавлева, Ениколопов, Николаев, 2017).

Второй задачей нашей работы является оценка эффективности существующих программ, направленных на развитие жизнестойкости среди школьников и выбор таких практик, которые будут наиболее полезны. Анализ программ позволит выявить сильные и слабые стороны подходов, используемых в разных образовательных учреждениях. Сравнительный анализ поможет определить, какие методики обеспечивают наилучшие результаты в повышении уровня жизнестойкости и снижении суицидальных наклонностей. Важно, чтобы выявленные методы были научно обоснованными и базировались на данных фактических исследований.

Третья задача заключается в разработке рекомендаций для внедрения программ по развитию жизнестойкости в воспитательную работу образовательных организаций. Основными компонентами таких рекомендаций являются принципы и стратегии, которые могут быть внедрены в уже существующие образовательные программы. Целесообразно разработать модель формирования жизнестойкости в образовательных организациях с основными компонентами деятельности, включающими тренинги, семинары и группы поддержки, которые помогут учащимся осознать свои эмоции и научиться справляться с трудностями. Участие родителей и учителей в этих программах очень важно, так как поддержка со стороны близких играет важную роль в процессе формирования жизнестойкости у подростков, а также содействует профилактике суицидального поведения, поскольку усиливает ресурсное состояние подростка и снижает ощущение чувства одиночества (Кашапов, Смирнов, Соловьева, Серафимович, 2022).

Гипотезы. В рамках исследования жизнестойкости при профилактике суицидального поведения у подростков для анализа и подтверждения можно выделить следующие гипотезы:

- внедрение модели формирования жизнестойкости в образовательных организациях будет содействовать минимизации рисков суицидального поведения обучающихся;
- высокий уровень жизнестойкости у подростков способствует снижению частоты и интенсивности суицидальных мыслей;
- поддержка со стороны семьи, друзей и учителей положительно влияет на жизнестойкость подростков и, как следствие, снижает риск суицидального поведения;
- уровень вовлеченности подростков в различные виды деятельности (учебная деятельность, спорт, хобби) положительно коррелирует с их жизнестойкостью и снижает риск суицидального поведения;
- подростки с высокой самооценкой имеют более высокие показатели жизнестойкости, что снижает вероятность возникновения суицидальных мыслей и действий.

Жизнестойкость как концепция была исследована различными учеными, при этом каждое направление вносило свой вклад в понимание этого феномена.

Одним из ученых, занимающихся проблемой изучения жизнестойкости, является Д. А. Леонтьев (Леонтьев, Рассказова, 2006). Он рассматривал феномен жизнестойкости в контексте концепции личностного потенциала и определял ее как интегративную характеристику личности, ответственную за успех в преодолении различных жизненных трудностей (Никитина, 2017).

По мнению Д. А. Леонтьева, жизнестойкость — паттерн структуры установок и навыков, позволяющий преодолеть трудности и превратить их из потенциально травмирующего фактора в возможности, активно противостоять этим трудностям, использовать их для личностного роста и продолжить развитие на более высокой ступени, чем предполагалось (Леонтьев, Рассказова, 2006 ; Гаранина, 2023). Вместе с Е. И. Рассказовой Д. А. Леонтьев разрабатывает и апробирует русскоязычную версию теста жизнестойкости С. Мадди.

Подход, предложенный С. Мадди и С. Кобейсом, внес значительный вклад в изучение жизнестойкости. В настоящее время он является одним из наиболее актуальных (Корнилова, Смирнов, Григоренко, 2001 ; Гаранина, 2023).

Концепция “hardiness” (от англ. — устойчивость, выносливость), или жизнестойкости, рассматривается как система убеждений, которая помогает человеку справляться со стрессом. Эта система включает в себя убежденность в необходимости контроля (вера в то, что человек может влиять на события в своей жизни, а не быть пассивной жертвой обстоятельств); вовлеченность как стремление находить смысл и цель в своей деятельности и жизни в целом, а также готовность к вызовам: восприятие изменений и трудностей как возможностей для роста и обучения, а не как угроз (Фоминова, 2023). Эти компоненты помогают человеку сохранять внутреннее гармоничное состояние и содействуют большей успешности в деятельности, особенно в стрессовых ситуациях. Жизнестойкость способствует адаптации и позволяет людям эффективно справляться с трудностями, поддерживая психологическое благополучие.

Одной из теорий, описывающих жизнестойкость, является концепция А. Антоновского, который ввел термин «солидарная жизнестойкость», связанный с пониманием смыслов поведения и жизненных ориентаций человека, и изучил, как этот аспект влияет на способность человека справляться с трудностями и стрессами. А. Антоновский считает, что наличие понимания смысла в жизни, управления своим состоянием и способности к зрелой адаптации помогает людям не только преодолевать сложные ситуации, но и благоприятно влиять на психоэмоциональное состояние (Гаевская, 2018).

По мнению исследователя, жизнестойкость состоит из трех ключевых компонентов: понимания (понятие контроля и целесообразности), смысла (осознание значимости жизни и событий) и управляемости (ощущение возможности влиять на свою жизнь). Эти составляющие формируют устойчивость личности к стрессовым факторам и негативным влияниям. Если подростки осознают, что у них есть контроль над своей жизнью, возможность формировать собственное будущее, то становятся более жизнестойкими и менее подвержены риску возникновения депрессии и суицидальных наклонностей.

Л. А. Александрова (2005) исследовала формирование жизнестойкости в контексте совладающего поведения, акцентируя внимание на стратегиях, которые помогают людям справляться со стрессом и преодолевать трудности. С. Н. Книжникова рассматривала жизнестойкость как важный

фактор в профилактике суицидального поведения, подчеркивая значимость поддержки и укрепления психологической устойчивости для предотвращения кризисных состояний (2024). Е. Ю. Коржова изучала жизнестойкость как средство защиты от дезинтеграции личности, фокусируясь на сохранении целостности и стабильности личности в условиях стресса и изменений. М. А. Одинцова рассматривала жизнестойкость как стиль преодоления виктимности, подчеркивая, что жизнестойкие люди активно ищут ресурсы и проявляют высокий уровень активности для преодоления трудных жизненных ситуаций. Такой подход помогает им не только справляться с проблемами, но и извлекать из них уроки, способствующие личностному росту и развитию. Жизнестойкость в этом контексте выступает как механизм защиты от виктимности, позволяя человеку сохранять контроль над своей жизнью и эффективно адаптироваться к изменениям (2015).

А. В. Махнач определяет жизнестойкость, как «способность человека осознать и использовать свои внутренние и внешние ресурсы, содействующие эффективному сопротивлению бедствиям» (Гаранина, 2023, с. 8). В. Д. Шадриков рассматривал жизнестойкость как свойства функциональных систем, которые реализуют отдельные психические функции. Эти свойства выражают индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Такой подход подчеркивает, что жизнестойкость связана с эффективностью выполнения задач и адаптацией к изменениям, отражая уникальные особенности каждого человека (Гаранина, 2023).

Рассмотренные исследования подчеркивают многогранность жизнестойкости и ее значение в различных аспектах психологического благополучия.

Исследования жизнестойкости имеют важное значение для образовательного процесса. Их результаты могут быть использованы для разработки программ, направленных на формирование навыков, помогающих школьникам повысить свою устойчивость к стрессам, снизить риск суицидальных угроз у подростков. Внедрение подходов, основанных на концепциях Д. А. Леонтьева, С. Мадди, А. Антоновского и других теорий в школьную практику, может содействовать созданию эмоционально поддерживающей, комфортной и безопасной среды. Программы, направленные на развитие социальной поддержки, эмпатии и взаимодействия, могут стать значимыми инструментами в предотвращении суицидального поведения и формировании жизнестойкого поведения подростков.

Жизнестойкость включает в себя такие составляющие, как уверенность в себе, оптимизм и способность к саморегуляции. Обучающиеся, обладающие этими качествами, с большей вероятностью будут находить позитивные пути разрешения трудностей, что будет способствовать снижению у них депрессивных состояний и чувства безысходности, часто предшествующих развитию суицидальных рисков. Например, наличие чувства целеустремленности помогает молодым людям справляться с негативными эмоциями и не утрачивать интерес к жизни, даже когда они сталкиваются с трудностями.

Ключевым элементом жизнестойкости также является наличие у подростков близкого социального окружения, поддерживающего их в трудные времена. Поддержка от родителей, родственников, друзей и педагогов позволяет обучающимся ощутить свою значимость, что служит дополнительным фактором защиты от негативных мыслей и настроений. Исследования показывают, что подростки, обладающие крепкими связями в своем окружении, реже испытывают суицидальные наклонности, потому что имеют возможность поделиться своими переживаниями и получить помощь в сложных ситуациях. Кроме того, возможность заботиться о ком-то удерживает от серьезных аутодеструктивных рисков, поскольку содействует формированию ответственности, что также, являясь фактором жизнестойкости, удерживает от непоправимых поступков (Артюхов, Манчук, Семенова, 2009).

Обсуждение основных результатов. Проводя работу с образовательными организациями по предупреждению развития суицидальных рисков с позиций формирования жизнестойкости автором совместно с другими специалистами МУ «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» были определены некоторые важные позиции деятельности, на основе которых предложены рекомендации по актуализации работы в данном направлении. В целях повышения жизнестойкости обучающихся и предотвращения суицидального поведения образовательным учреждениям рекомендуется внедрять ряд практических подходов и методик, основанных на теоретических основах жизнестойкости, вместе составляющих модель сопровождения подростков, что поможет создать комфортную поддерживающую образовательную среду для обучающихся.

Рассмотрим предлагаемую модель сопровождения подробнее. Модель сопровождения подростков в аспекте формирования жизнестойкости состоит из нескольких важных блоков, таких как вовлеченность, контроль и принятие риска. Сочетание этих факторов позволяет учитывать и прогнозировать все нюансы сопровождения подростков. Через развитие жизнестойкости формируется самосохранительное поведение. Модель представлена на рисунке 2.

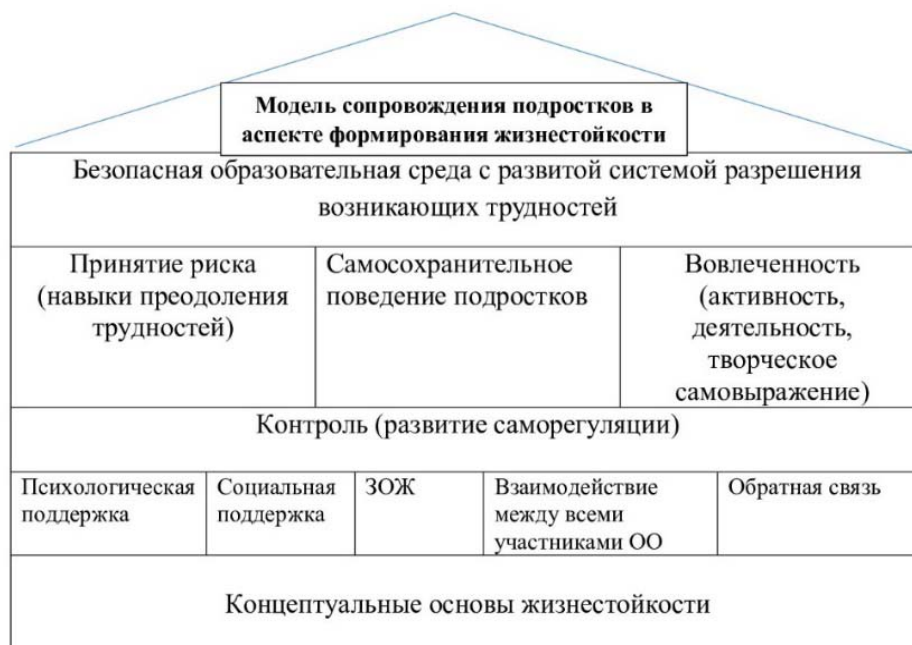


Рис. 2. Модель сопровождения подростков в аспекте формирования жизнестойкости

В основе модели лежат концептуальные основы понимания жизнестойкости, которые включают владение участниками образовательных отношений знаниями о жизнестойкости в подростковом возрасте и факторах, влияющих на ее формирование. Эти факторы могут быть личностными (самооценка, эмоциональный интеллект, уровень мотивации), социальными (поддержка семьи, друзей и учителей, социальные связи, дружба) и организационно-средовыми (условия жизни, образовательная среда, доступ к ресурсам). Понимание этих аспектов формируется через просветительскую работу с педагогами и родителями, а также через воспитательные мероприятия с учащимися.

Среди направлений работы с подростками, в ходе которых создаются условия для эффективного сопровождения подростков, можно выделить следующие:

- психологическую поддержку, осуществляемую по актуальным для подростков вопросам через индивидуальные консультации — регулярные встречи с психологом для обсуждения личных проблем и трудностей, и групповые занятия, включая проведение тренингов и семинаров, направленных на развитие навыков преодоления трудностей и управления стрессом, актуализацию личностных ресурсов подростков. Образовательные учреждения должны активно взаимодействовать с психологами и социальными педагогами, которые могут проводить индивидуальные и групповые консультации для учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, помогая подросткам справляться с эмоциональными трудностями;

- социальную поддержку, направленную на создание поддерживающей среды и формирование групп помощи и поддержки среди сверстников, когда подростки могут делиться своими переживаниями и опытом, устанавливать контакты и учиться конструктивному взаимодействию с окружающими. Интересным опытом может быть проведение с обучающимися 6–7 классов серии классных часов «В кругу поддержки», основной задачей которых является обучение школьников взаимопомощи и навыкам психологической поддержки одноклассников (Луканина, Терехова, 2024);

- мероприятия здорового образа жизни, в том числе направленные на пропаганду и мотивацию здорового образа жизни, включая работу спортивных секций и занятия физкультурой, проведение спортивных и других активных мероприятий, способствующих укреплению физического здоровья подростков;

– взаимодействие между всеми участниками процесса, организация мероприятий и тренингов для родителей, направленных на поддержку их детей в развитии жизнестойкости; формирование партнерств с местными организациями и сообществами (психолого-педагогические центры, комиссии по делам несовершеннолетних, подразделения полиции, вузы, учреждения дополнительного образования, медицины, культуры и т. д.) для создания дополнительных ресурсов и поддержки подростков. Важно вовлекать родителей в процесс формирования жизнестойкости у детей. Для родителей обучающихся можно проводить семинары о том, как понимать особенности возраста, общаться в семье и поддерживать своих детей, а также о том, как создавать благоприятную атмосферу дома. Участие родителей в жизни детей и их осведомленность о проблемах, с которыми сталкиваются подростки, играет важную роль в их эмоциональном благополучии, снижая суицидальные риски и содействуя жизнестойкому поведению. Интересный опыт реализуется на базе МУ ГЦППМС совместно со МОУ «Средняя школа № 2», где реализуется муниципальная инновационная площадка «ПРО-партнерство: новые форматы взаимодействия с родителями школьников (партнерство Педагогов и Родителей в Образовании)», в рамках которой предлагаются интересные формы вовлечения родителей в образовательные организации;

– осуществление обратной связи, проведение диагностических и мониторинговых исследований для регулярной оценки уровня жизнестойкости подростков и их эмоционального состояния, получения информации от подростков об их проблемах и переживаниях. Опросы, анкетирование и иные методики сбора обратной связи позволят выявить также сильные и слабые стороны реализуемых программ, оценить их влияние на формирование жизнестойкости и эмоциональное состояние подростков. Совершенствование подходов будет способствовать сохранению актуальности и эффективности программ, что в долгосрочной перспективе позитивно повлияет на здоровье и безопасность обучающихся.

Следующий блок модели включает в себя организационно-воспитательную работу и проведение мероприятий с обучающимися, направленные на формирование у них качеств и навыков, способствующих формированию жизнестойкости в психологическом аспекте. Они включают в себя:

– мероприятия, направленные на формирование и актуализацию навыков контроля и самоконтроля, развитие эмоционального интеллекта и саморегуляции, например групповые занятия — классные часы и тренинги. Педагоги-психологи, а также другие специалисты могут использовать ролевые игры и обсуждения, чтобы обучить подростков конструктивным способам решения проблем и преодоления трудностей. Программы («Шторм или штиль: как управлять собой?», «Учись без стресса» и т. п.) удачно применяются в ряде образовательных учреждений и дают позитивные результаты в формировании жизнестойкости;

– мероприятия, направленные на формирование умения принимать риск, стимулирование активной позиции подростков, развитие их самостоятельности и ответственности, предоставление подросткам возможностей принимать решения и нести ответственность за свои действия. Направлением работы также может быть обсуждение со школьниками важных вопросов, касающихся их жизни. В этот же блок входит такая важная часть работы, как деятельность по формированию навыков преодоления трудных ситуаций, ролевые игры-кейсы для отработки ситуаций, требующих жизнестойкости и адаптивности;

– мероприятия, направленные на формирование вовлеченности и активности подростков, их занятость, различные инициативы, направленные на повышение участия подростков в социальной, досуговой и волонтерской деятельности. Кроме важного эффекта вовлеченности, такие мероприятия помогают развивать навыки, укреплять социальные связи и способствовать личностному росту. Актуальным становится создание внутришкольных программ наставничества, где старшие учащиеся могут помогать младшим, делясь своим опытом решения проблем и стрессов. Наставничество создает атмосферу поддержки и приобщает к культуре взаимопомощи, повышая уровень жизнестойкости обучающихся.

Необходимым компонентом модели мы считаем создание комфортной и безопасной образовательной среды. Это мероприятия, направленные на осуществление психологически безопасной среды, обеспечение атмосферы, в которой подростки чувствуют себя комфортно, могут выражать свои мысли и эмоции без страха осуждения, так и наличие эмоциональной поддержки, в том числе от педагогических работников, которые готовы выслушать и поддержать подростков в трудные моменты. Важной является работа по созданию позитивной и инклюзивной учебной среды, где каждый подросток чувствует себя принятым. Создание атмосферы доверия, когда

школьники могут открыто делиться своими переживаниями и эмоциями, является важным компонентом формирования жизнестойкости. Важно создать среду, которая будет содействовать исключению/локализации/снижению деструктивных проявлений личности, а также способствовать росту психосоциального комфорта участников образовательных отношений.

Выводы и перспективы исследования.

1. Современные подходы к пониманию жизнестойкости определяют основные аспекты, содействующие профилактике суицидального и формированию самосохранительного поведения у подростков, а именно принятие риска, вовлеченность и умение контролировать свое поведение.

2. Созданная модель формирования жизнестойкости обобщает необходимые направления работы по профилактике деструктивного поведения подростков.

3. Внедрение модели формирования жизнестойкости в образовательных организациях будет содействовать минимизации рисков суицидального поведения обучающихся.

Дальнейшие исследования в этом направлении будут касаться наполнения модели конкретными практическими технологиями и методами работы, позволяющими формировать у обучающихся жизнестойкость и минимизировать риски возникновения суицидального поведения. Следует акцентировать внимание на исследовании результативности долгосрочных воспитательных психолого-социальных программ, направленных на развитие жизнестойкости. Необходимо проводить долгосрочные исследования, которые помогут выяснить, какие программы наиболее эффективно способствуют снижению суицидальных рисков, оказывая влияние на формирование у подростков саморегулятивного поведения, позитивного самовосприятия и жизнестойкости в течение продолжительного времени.

Интересным направлением в работе будет изучение возможностей применения искусственного интеллекта и использование новых технологических решений и подходов в обучении и поддержке учащихся. Например, применение дистанционных и онлайн-платформ для оказания психологической помощи и формирования жизнестойкости представляется актуальным в условиях современного технологического мира. Это может создать более доступные и гибкие методы поддержки, позволяя охватить большее количество молодежи, особенно в условиях цифровизации образования или дистанционного обучения.

Полезным будет изучить особенности взаимодействия взрослых участников образовательных отношений по формированию среди обучающихся навыков жизнестойкого поведения. Родители, педагоги и другие субъекты профилактики могут взаимодействовать для снижения рисков деструктивного поведения подростков. Исследования могут сконцентрироваться на том, каким образом взаимодействие между участниками образовательных отношений может служить дополнительным ресурсом для поддержки школьников.

Таким образом, будущие исследования в области жизнестойкости должны охватывать широкий спектр аспектов и являться комплексными. Понимание всех аспектов и факторов, способствующих или препятствующих развитию жизнестойкости, окажет помощь в создании модели сопровождения подростков, способной успешно и конструктивно справляться с вызовами современной жизни.

Список источников

1. Александрова Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2005. — № 7 (51). — С. 83–84.
2. Алехин А. Н., Леоненко Н. О., Кемстач В. В. Клинико-психологические аспекты инсомнии, ассоциированной с пандемией COVID-19 // Артериальная гипертензия. — 2021. — № 27. — С. 83–93. — DOI: 10.18705/1607-419X-2021-27-1-83-93.
3. Артюхов И. П., Манчук В. Т., Семенова Н. Б. Сохранение психического здоровья детей коренного населения республики Тыва // Вопросы современной педиатрии. — 2009. — № 2. — С. 12–16. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sohranenie-psiicheskogo-zdorovya-detey-korenno-naseleniya-respubliki-tyva> (дата обращения: 03.01.2025).
4. Гаевская Л. Г. Инновационный подход А. Антоновского к осмысленности жизни // Психологическая наука и практика: инновации в образовании : материалы Пятой конф. психологов образования Сибири. — Иркутск : Иркутск. гос. ун-т, 2018. — С. 69–74.
5. Ганишина И. С. Психологическое влияние неблагополучной семьи на девиантное поведение несовершеннолетних : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Рязань, 2004. — 22 с.

6. Гаранина М. М. Феномен жизнестойкости: подходы к рассмотрению, перспективы изучения // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — № 12 (138). — С. 1–11. — DOI: 10.23670/IRJ.2023.138.184.
7. Кашапов М. М., Смирнов А. А., Соловьева Е. В., Серафимович И. В. Эмпатия как ресурс жизнестойкости студентов при адаптации к вузу // Сибирский психологический журнал. — 2022. — № 86. — С. 119–138. — DOI: 10.17223/17267080/86/7.
8. Книжникова С. В. Представления родителей о самоубийствах и запросы на повышение осведомленности в сфере профилактики суицидального поведения детей // Интеграция образования. — 2024. — № 3. — С. 400–420. — DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.400-420.
9. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., Григоренко Е. Л. Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизованного интервью и листов наблюдения // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 107–122.
10. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость и ее диагностика. — М. : Смысл, 2006. — 65 с.
11. Луканина М. Ф., Терехова Е. В. Модель антисуицидального сопровождения в образовательных организациях // Профилактика аутоагрессивного и суицидального поведения в образовательной организации. — Ярославль : Канцлер, 2024. — С. 9–17.
12. Мадди С. Р. Тренировка выносливости в иллинойской компании Bell Telephone // Оценка укрепления здоровья. — Стивенс-Пойнт : Национальный институт здоровья, 1987. — С. 101–115.
13. Мастен А. С., Пауэлл Дж. Л. Основы устойчивости для исследований, политики и практики // Устойчивость и уязвимость: адаптация в контексте трудностей детства. — Кембридж : Изд-во Кембридж. ун-та, 2003. — С. 1–26. — DOI: 10.1017/CBO9780511615788.003.
14. Никитина Е. В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // Academy. — 2007. — № 4 (19). — С. 100–103.
15. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости. — 2-е изд. — М. : Флинта, 2015. — 292 с.
16. Осин Е. Н. Чувство связанности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. — 2007. — № 3 (17). — С. 22–41.
17. Профилактика аутоагрессивного и суицидального поведения в образовательной организации / под общ. ред. М. Ф. Луканиной : сб. материалов и алгоритмов. — Ярославль : Канцлер, 2024. — 146 с.
18. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Опросник «Антивитальность и жизнестойкость» // Медицинская психология в России. — 2017. — № 2 (43). — С. 4. — URL : <http://mprj.ru> (дата обращения: 12.01.2025).
19. Теория и методика психолого-педагогического сопровождения подростков, находящихся в кризисных ситуациях и склонных к социально опасному поведению : коллект. моногр. / под науч. ред. Т. В. Бугайчук, В. В. Белкиной, М. В. Груздева. — Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т, 2024. — 203 с.
20. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности. — 2-е изд. — М. : Прометей, 2023. — 316 с.
21. Чистопольская К. А., Журавлева Т. В., Ениколопов С. Н., Николаев Е. Л. Адаптация методик исследования суицидальных аспектов личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2017. — № 1. — С. 61–87. — DOI: 10.17323/1813-8918-2017-1-61-87.

References

1. Aleksandrova L. A. Components of personal resilience as the basis for psychological security in the modern world. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Tekhnicheskiye nauki*. [Bulletin of the Southern Federal University. Technical Sciences]. 2005, iss. 7 (51), pp. 83–84. (In Russian).
2. Alyokhin A. N., Leonenko, N. O., Kemstach, V. V. Clinical and psychological aspects of insomnia associated with the COVID-19 pandemic. *Arterialnaya gipertenziya*. [Arterial Hypertension]. 2021, iss. 27, pp. 83–93. DOI: 10.18705/1607-419X-2021-27-1-83-93. (In Russian).
3. Artyukhov I. P., Manchuk V. T., Semenova N. B. Maintaining mental health of children of the indigenous population in the Republic of Tyva. *Voprosy sovremennoy pediatrii*. [Issues of modern pediatrics]. 2009, iss. 2, pp. 12–16. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sohraneniye-psiicheskogo-zdorovya-detey-korenno-naseleniya-respubliki-tyva> (accessed: 03.01.2025). (In Russian).
4. Gaevskaya L. G. A. Antonovsky's innovative approach to the meaningfulness of life. *Psikhologicheskaya nauka i praktika: innovatsii v obrazovanii: materialy Pyatoy konf. psikhologov obrazovaniya Sibiri, Irkutsk*. [Psychological science and practice: innovations in education: materials of the Fifth conference of educational psychologists of Siberia, Irkutsk]. Irkutsk, Irkutsk State University, 2018, pp. 69–74. (In Russian).
5. Ganishina I. S. *Psikhologicheskoye vliyaniye neblagopoluchnoy semyi na deviantnoye povedeniye nesovershennoletnikh: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk*. [Psychological impact of a dysfunctional family on deviant behavior of minors: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Ryazan, 2004, 22 p. (In Russian).
6. Garanina M. M. Phenomenon of resilience: approaches to consideration and study prospects. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. [International Research Journal]. 2023, iss. 12 (138), pp. 1–11. DOI: 10.23670/IRJ.2023.138.184. (In Russian).

7. Kashapov M. M., Smirnov A. A., Solovieva E. V., Serafimovich I. V. Empathy as a resource of students' resilience during adaptation to university. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. [Siberian Psychological Journal]. 2022, iss. 86, pp. 119–138. DOI: 10.17223/17267080/86/7. (In Russian).
8. Knizhnikova S. V. Parents' perceptions of suicide and demand for raising awareness in prevention of children's suicidal behavior. *Integratsiya obrazovaniya*. [Integration in Education]. 2024, iss. 3, pp. 400–420. DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.400-420. Accessed: 12.01.2025. (In Russian).
9. Kornilova T. V., Smirnov S. D., Grigorenko E. L. Factors of social and psychological disadvantages in adolescents as measured by standardized interview methods and observation sheets. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 2001, iss. 1, pp. 107–122. (In Russian).
10. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Zhiznestoykost i yeye diagnostika*. [Resilience and its diagnostics]. Moscow, Smysl, 2006, 65 p. (In Russian).
11. Lukanina M. F., Terekhova E. V. Model of Anti-Suicidal Support in Educational Organizations. Prevention of Autoaggressive and Suicidal Behavior in Educational Organizations. Yaroslavl. Kantsler, 2024. Pp. 9–17. (In Russian).
12. Maddi S. R. Hardiness training at Illinois Bell Telephone. *Otsenka ukrepleniya zdorovya*. [Health Promotion Assessment]. Stivens-Point, National Institutes of Health, 1987, pp. 101–115. (In Russian).
13. Masten A. S., Powell J. L. A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, pp. 1–26. DOI: 10.1017/CBO9780511615788.003.
14. Nikitina E. V. Phenomenon of resilience: concept, current views, and research. *Academy*. 2007, iss. 4 (19), pp. 100–103. (In Russian).
15. Odintsova M. A. *Psikhologiya zhiznestoykosti*. [Psychology of resilience]. Moscow, Flinta, 2015, 292 p. (In Russian).
16. Osin E. N. A sense of connectedness as an indicator of psychological health, and its diagnostics. *Psikhologicheskaya diagnostika*. [Psychological Diagnostics]. 2007, iss. 3 (17), pp. 22–41. (In Russian).
17. *Profilaktika autoagressivnogo i suitsidalnogo povedeniya v obrazovatel'noy organizatsii. Pod obshch. red. M. F. Lukaninoy: sb. materialov i algoritmov*. [Prevention of autoaggressive and suicidal behavior in an educational institution. Ed. by M. F. Lukanina: collection of materials and algorithms]. Yaroslavl, Kantsler, 2024, 146 p. (In Russian).
18. Sagalakova O. A., Truevtsev D. V. Questionnaire “Anti-vitality and resilience”. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*. [Medical Psychology in Russia]. 2017, iss. 2 (43), p. 4. Available at: <http://mprj.ru> (accessed: 12.01.2025). (In Russian).
19. *Teoriya i metodika psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya podrostkov, nakhodyashchikhsya v krizisnykh situatsiyakh i sklonnykh k sotsialno opasnomu povedeniyu: kollekt. monogr. Pod nauch. red. T. V. Bugaychuk, V. V. Belkinoy, M. V. Gruzdeva*. [Theory and methods of psychological and pedagogical support for adolescents in crisis who are prone to socially dangerous behavior: collective monograph. Ed. by T. V. Bugaychuk, V. V. Belkina, M. V. Gruzdev]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University, 2024, 203 p. (In Russian).
20. Fominova A. N. *Zhiznestoykost lichnosti*. [Personality resilience]. Moscow, Prometey, 2023, 316 p. (In Russian).
21. Chistopolskaya K. A., Zhuravleva T. V., Enikolopov S. N., Nikolaev E. L. Adaptation of methods for studying suicidal aspects of personality. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. [Psychology. Journal of Higher School of Economics]. 2017, iss. 1, pp. 61–87. DOI: 10.17323/1813-8918-2017-1-61-87. (In Russian).

Информация об авторе

Луканин Никита Сергеевич — педагог-психолог первой аттестационной категории Городского центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, аспирант Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Information about the author

Lukanin Nikita Sergeevich — teacher-psychologist of the first attestation category of City Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, postgraduate student of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Статья поступила в редакцию 11.03.2025; одобрена после рецензирования 17.04.2025; принята к публикации 21.04.2025.

The article was submitted 11.03.2025; approved after reviewing 17.04.2025; accepted for publication 21.04.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 29–38.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 29–38.

Научная статья

УДК [159.942.31+159.923.2]:004-051

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.004

К вопросу об изучении взаимосвязи аспектов эмоционального интеллекта и профессионального выгорания у программистов

Фадеев Дмитрий Сергеевич

Российский новый университет

Москва, Россия

dmsfadeev@yandex.ru

Аннотация. Профессиональное выгорание программистов является предметом активного изучения в современной научной и практической психологии. Отмечается специфичность этого феномена, его полидетерминированность и сложность структуры. Существенным является тот факт, что в поле внимания специалистов попадают работники с формирующимися или уже сформированными симптомами выгорания и изучаются в большей степени профессиональные факторы возникновения симптомов. Автор статьи исходит из предположения о значимости внутриличностных предикторов профессионального выгорания и важности заблаговременного принятия мер по недопущению формирования его устойчивых симптомов. Изучение взаимосвязи внутриличностных предикторов, в частности эмоционального интеллекта, с феноменом выгорания будет способствовать разработке эффективных программ психологического сопровождения и профилактики профессионального выгорания у программистов.

Целью исследования являлся поиск взаимосвязи интрапсихических личностных аспектов эмоционального интеллекта с проявлениями симптоматики профессионального выгорания. Основным объектом изучения были выбраны аспекты эмоционального интеллекта как значимого метакогнитивного фактора в осуществлении качественной профессиональной деятельности программистов. Диагностическим индикатором профессионального выгорания послужили опросники К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой и В. В. Бойко.

В результате проведенного эмпирического исследования у значительной части испытуемых были выявлены симптомы выгорания и сопутствующий средний и низкий уровень аспектов эмоционального интеллекта. При математико-статистической обработке результатов исследования были выявлены высокоранговые и низкоранговые ($p < 0,001$, $p < 0,05$) отрицательные и положительные корреляции, связывающие аспекты эмоционального интеллекта с проявлениями профессионального выгорания, системным индексом показателя перегорания, а также с показателями трех фаз выгорания как реакции на продолжительный стресс. Выводы, полученные в ходе анализа исследования, предполагается применить в разработке рекомендаций по психологическому сопровождению в профилактике данного синдрома у программистов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональный интеллект, программисты, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, системный индекс перегорания, аспекты эмоционального интеллекта, психологическое сопровождение, профилактика выгорания.

Для цитирования: Фадеев Д. С. К вопросу об изучении взаимосвязи аспектов эмоционального интеллекта и профессионального выгорания у программистов // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 29–38. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.004.

Original article

On relationship between aspects of emotional intelligence and professional burnout among programmers

Dmitry Sergeevich Fadeev

Russian New University,

Moscow, Russia

dmsfadeev@yandex.ru

Abstract. Professional burnout among programmers is a popular object of study in current research and applied psychology. The present study addresses the specificity of this phenomenon, its poly-deterministic nature, and complex structure. A significant point is that specialists primarily focus on employees with emerging or already formed symptoms of burnout, mostly looking into the professional factors causing the symptoms. The author of the article proceeds from the assumption about the significance of intrapersonal predictors of professional burnout and the importance of taking timely measures to prevent the formation of persistent symptoms. Studying the relationship between intrapersonal predictors, particularly emotional intelligence, and the phenomenon of burnout will contribute to developing effective psychological support programs and prevention of professional burnout among programmers.

The aim of the research was to identify the relationship between intrapsychic personal aspects of emotional intelligence and manifestations of professional burnout symptoms. Aspects of emotional intelligence were chosen as the main object of study, as they form a significant metacognitive factor in performing quality professional activities in the field. The diagnostic indicators for professional burnout were the questionnaires by C. Maslach and S. Jackson, adapted by N. E. Vodopyanova and V. V. Boyko.

As a result of the empirical research conducted, a significant portion of the subjects were found to develop burnout symptoms accompanied by medium and low levels of aspects of emotional intelligence. Mathematical and statistical processing of the research results revealed high-rank and low-rank ($p < 0.001$, $p < 0.05$) negative and positive correlations that correlate aspects of emotional intelligence with manifestations of professional burnout, the systemic index of the burnout indicator, as well as indicators of the three phases of burnout as a reaction to prolonged stress. The conclusions obtained from the analysis of the research are intended to be applied in developing recommendations for psychological support in prevention of this syndrome among programmers.

Keywords: professional burnout, emotional intelligence, programmers, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements, systemic burnout index, aspects of emotional intelligence, psychological support, burnout prevention.

For citation: Fadeev D. S. On relationship between aspects of emotional intelligence and professional burnout among programmers // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 29–38. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.004.

Введение. Современные условия труда ИТ-сферы характеризуются своей специфичностью, продиктованной активной цифровизацией, высокой степенью конкуренции и растущим запросом на качественные продукты со стороны рынка. Быстрое распространение удаленных форматов работы, интернет-взаимодействие между специалистами, обезличивание результатов, привлечение к рабочим процессам искусственного интеллекта (ИИ), необходимость в постоянном обучении и совершенствовании формируют значительную психологическую нагрузку на личность каждого сотрудника ИТ-сферы, который стремится к достижению успеха в профессиональной самореализации и к карьерному росту. Часто объемы профессиональной и психологической нагрузки превышают допустимые адаптационные пределы сотрудников. Профессиональная деформация, склонность к перфекционизму, погруженность в рабочие процессы и высокая ответственность не позволяют программистам в достаточной степени обращать внимание на свою внутреннюю психологическую динамику, вовремя замечать негативные изменения и тенденции, заблаговременно принимать меры по предотвращению деструктивных последствий работы в условиях высокой нагрузки.

Исследователями установлено, что выгорание программистов — полидетерминированный синдром, обусловленный сочетанием профессиональных, организационных и личностных детерминант, со сложной симптоматикой, относящейся к разным уровням психической регуляции (Гофман, Водопьянова, Джумагулова, Никифоров, 2023). В отличие от выгорания представителей других профессий, у выгорания программистов выявлена специфика, которая, как утверждает И. В. Забара, заключается в подверженности данному феномену групп специалистов ИТ с различным отношением к своей профессиональной деятельности (Забара, 2018 ; Забара, Твердоступ, 2020). При выгорании именно у программистов усиливается прежде всего негативная оценка своей компетентности и продуктивности (в сравнении с представителями социальных профессий) (Муравьева, Козлова, 2019). В складывающихся условиях профессиональное выгорание программистов становится уже не следствием многолетнего труда, а феноменом, способным возникнуть даже у сотрудников со сравнительно небольшим стажем, что доказано рядом исследователей (Гофман, Водопьянова, Джумагулова, Никифоров, 2023 ; Dierendonck, Schaufeli, Buunk, 2001). Профессиональное выгорание оказывает деструктивное влияние на мотивационно-смысловую сферу программистов (Сорокоумова, Чердымова, Ферапонтова, Фадеев, 2024).

Взаимосвязь синдрома профессионального выгорания и эмоционального интеллекта подтверждается в ряде работ исследователей других профессий (Бочкарева, 2016 ; Васильева, 2016 ; Ветчинникова, 2019 ; Воробьева, 2016 ; Караулова, Ольшанская, Кадырова, 2018 ; Лебединцева, 2017 ; Макушина, 2016 ; Молчанова, Блинова, 2023 ; Панкова, 2010 ; Цибульников, Богатикова, 2019), а значимость эмоционального интеллекта непосредственно в профессиональной деятельности программистов подтверждается интересом к этой теме в среде не только психологов, но и представителей инженерных специальностей (Мошко, 2020 ; Рудницкий, Бараева, Шлыкова, Демьянчик, 2015). Эмоциональный интеллект является субъектной детерминантой информационной деятельности и представляет собой совокупность способностей к пониманию и управлению собственными и чужими эмоциями, что отражается на самоактуализации, саморегуляции, лидерских качествах и профессиональных отношениях (Андреева, 2009 ; Белоконов, 2009 ; Карпов, Карпов, Филиппова, 2023 ; Куницына, Казаринова, Погорельца, 2001 ; Люсин, 2004).

Все вышеперечисленные проблемы актуализируют вопрос о взаимосвязи формирования симптоматики профессионального выгорания программистов и аспектов эмоционального интеллекта (межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями).

Несмотря на то что попытки проводить исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и профессионального выгорания программистов уже предпринимались (Потапова, 2022 ; Шлыкова, 2015), остается актуальным более подробное и глубокое изучение данной темы, которое заключается в рассмотрении особенностей взаимосвязи аспектов эмоционального интеллекта (межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), понимание эмоций (ПЭ), управление эмоциями (УЭ)) и выгорания.

Цель исследования заключается в изучении особенностей взаимосвязи аспектов эмоционального интеллекта и профессионального выгорания у программистов.

Гипотеза исследования: между сформированностью аспектов эмоционального интеллекта программистов (МЭИ, ВЭИ, ПЭ, УЭ) и элементами структуры синдрома профессионального выгорания существует взаимосвязь.

Методы исследования: теоретические методы (анализ научной литературы, сравнительный анализ); эмпирические методы (опрос), статистические методы обработки результатов исследования.

Диагностика эмоционального интеллекта осуществлялась посредством опросника «Тест эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина (Опросник «ЭМИн»). Обоснованием выбора методики «ЭМИн» является ее лаконичность и практическая применимость при разработке программ развития эмоционального интеллекта. С целью определения уровня профессионального выгорания были выбраны «Опросник профессионального выгорания» (авторы К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой) и диагностика уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Выбор данных методик обосновывается тем, что «Опросник профессионального выгорания» является традиционным, хорошо зарекомендовавшим себя средством обнаружения симптомов выгорания на трех важнейших с точки зрения профессионального благополучия уровнях: эмоциональной истощенности, выраженной в повышенной утомляемости, апатии и др.; деперсонализации, выраженной в отстранении, деструктивных отношений с окружающими и др.; редукции профессиональных достижений, выраженной в снижении степени удовлетворенности собой, искажении оценки своей профессиональной деятельности и др. Диагностика В. В. Бойко позволяет исследовать выгорание как многогранный динамический процесс, связанный с нарушением адаптационных возможностей человека в условиях продолжительного стресса.

В эмпирической части работы было проведено исследование связи аспектов эмоционального интеллекта и профессионального выгорания у сотрудников. Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с применением критерия ранговых корреляций Спирмена посредством программного пакета СПСС.

Обсуждение основных результатов исследования. В рамках эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи аспектов эмоционального интеллекта программистов и проявлений сформировавшегося, формирующегося, а также невыявленного выгорания, приняли участие 102 человека, профессиональные программисты, сотрудники российских ИТ-компаний — 53 мужчины и 49 женщин. Возраст испытуемых составил от 21 до 46 лет, стаж работы в профессии — от 1 года до 22 лет. Медианное значение стажа работы составляет 5 лет. Эмпирическое исследование проводилось в 2024–2025 годах.

Данные описательной статистики по результатам, полученным в ходе диагностики профессионального выгорания по опроснику К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н. Е. Водопьяновой) показали следующие значения. Эмоциональное истощение на низком уровне проявлено у 18,6 % опрошенных, средний уровень у 25,5 %, высокий уровень выявлен у 55,9 % испытуемых. Деперсонализация на низком уровне диагностирована у 27 % испытуемых, на среднем уровне — у 26,5 % испытуемых, на высоком уровне — у 46 % опрошенных. Редукция профессиональных достижений на низком уровне выявлена у 13,7 % испытуемых, на среднем уровне — у 39,2 % испытуемых, на высоком уровне — у 47,1 % испытуемых. Таким образом, полная сформированность синдрома выгорания по всем трем показателям выявлена у 27,45 % испытуемых, частичная сформированность обнаружена у 69,61 % испытуемых (сформировано два из трех симптомов у 26,47 %, не более двух симптомов из трех выявлено у 43,14 %), отсутствие симптомов выгорания выявлено у 2,94 % испытуемых (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики профессионального выгорания
по опроснику К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

№	Наличие симптомов выгорания по опроснику MBI	Количество опрошенных, %
1	Симптомы выгорания не обнаружены	2,94
2	Формируются или сформировались не более 2 симптомов выгорания	43,14
3	Сформировано 2 из 3 симптомов выгорания	26,47
4	Сформированы все три симптома выгорания	27,45

Результаты, полученные в ходе изучения уровней профессионального выгорания по В. В. Бойко, показали следующую картину: переживание обстоятельств сформировано у 40,2 %, формируется — у 12,75 %, не формируется — у 47,6 %; неудовлетворенность собой сформирована у 13,73 %, формируется — у 16,67 %, не формируется — у 69,61 %; загнанность в клетку сформирована у 17,65 %, формируется — у 14,71 %, не формируется — у 67,65 %; тревога и депрессия сформированы у 31,37 %, формируются — у 16,67 %, не формируются — у 51,96 %; неадекватное реагирование сформировано у 53,92 %, формируется — у 34,31 %, не формируется — у 11,76 %; эмоциональная дезориентация сформирована у 20,59 %, формируется — у 43,14 %, не формируется — у 36,27 %; расширение сферы экономики эмоций сформировано у 36,27 %, формируется — у 18,63 %, не формируется — у 45,1 %; редукция профессиональных обязанностей сформирована у 47,06 %, формируется — у 28,43 %, не формируется — у 24,51 %; эмоциональный дефицит сформирован у 32,35 %, формируется — у 31,37 %, не формируется — у 36,27 %; эмоциональная отстраненность сформирована у 34,31 %, формируется — у 32,35 %, не формируется — у 33,33 %; личностная отстраненность сформирована у 27,45 %, формируется — у 13,73 %, не формируется — у 58,82 %; психосоматические нарушения сформированы у 14,71 %, формируются — у 22,55 %, не формируются — у 62,75 %. Проявленность синдрома выгорания, выраженная в сформированности фаз напряжения, резистентности и истощения, представлена в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики профессионального выгорания
по опроснику В. В. Бойко

№	Фазы выгорания по диагностике В. В. Бойко	Количество опрошенных, %
1	Фазы не сформированы	18,63
2	Формируются или сформированы не более 2 фаз выгорания	53,92
3	Сформированы 2 из 3 фаз выгорания	8,82
4	Сформированы все три фазы выгорания	18,63

Различия в показателях диагностик профессионального выгорания по К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н. Е. Водопьяновой) и по В. В. Бойко объясняются разными теоретическими положениями, заложенными в основу моделей, на базе которых построены диагностики. Выявление корреляций между шкалами диагностик представляет собой предмет дальнейших исследований.

Результаты проведенной математико-статистической обработки данных исследования представлены таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и профессионального выгорания программистов посредством коэффициента ранговой корреляции Спирмена (для N = 102)

Проявления профессионального выгорания	Эмоциональный интеллект по модели Д. В. Люсина							
	МЭИ		ВЭИ		ПЭ		УЭ	
	К-т корр.	Знч. 2-сторон	К-т корр.	Знч. 2-сторон	К-т корр.	Знч. 2-сторон	К-т корр.	Знч. 2-сторон
Диагностика профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н. Е. Водопьяновой)								
Эмоциональное истощение	-0,283**	0,004	-0,341**	0	-0,279**	0,004	-0,402**	0
Деперсонализация	-0,231*	0,02	-0,265**	0,007	-0,206*	0,038	-0,361**	0
Редукция профессиональных достижений	0,282**	0,004	0,417**	0	0,186	0,062	0,589**	0
Системный индекс синдрома перегорания	-0,0237*	0,017	-0,332**	0,001	-0,182	0,066	-0,451**	0
Диагностика уровней выгорания В. В. Бойко								
Переживание обстоятельств	-0,226*	0,022	-0,235*	0,017	-0,196*	0,049	-0,325**	0,001
Неудовлетворенность собой	-0,162	0,104	-0,197*	0,047	-0,192	0,054	-0,17	0,088
Загнанность в клетку	-0,186	0,061	-0,17	0,088	-0,128	0,198	-0,218*	0,028
Тревога и депрессия	-0,278**	0,005	-0,311**	0,001	-0,286**	0,004	-0,378**	0
Неадекватное реагирование	-0,188	0,059	-0,246*	0,013	-0,245*	0,013	-0,277**	0,005
Психосоматические нарушения	-0,315**	0,001	-0,325**	0,001	-0,331**	0,001	-0,334**	0,001
Эмоциональная дезориентация	-0,285**	0,004	-0,265**	0,007	-0,251*	0,011	-0,359**	0
Расширение сферы экономии эмоций	-0,295**	0,003	-0,339**	0	-0,346**	0	-0,316**	0,001
Редукция профессиональных обязанностей	-0,282**	0,004	-0,422**	0	-0,344**	0	-0,390**	0
Эмоциональный дефицит	-0,336**	0,001	-0,407**	0	-0,355**	0	-0,468**	0
Эмоциональная отстраненность	-0,230*	0,02	-0,091	0,365	-0,207*	0,036	-0,115	0,249
Личностная отстраненность	-0,341**	0	-0,433**	0	-0,336**	0,001	-0,525**	0

Примечание: ** корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя), * корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

В результате исследования выявлено наличие существенного количества корреляционных связей между суммарными аспектами эмоционального интеллекта и проявлениями профессионального выгорания в обоих моделях (табл. 3).

Анализ взаимосвязей сформированности аспектов эмоционального интеллекта (МЭИ, ВЭИ, ПЭ, УЭ) и профессионального выгорания программистов по ранговой корреляции Спирмена позволил сделать вывод, что межличностный эмоциональный интеллект имеет отрицательную корреляцию высокого ранга с эмоциональным истощением ($r = -0,283$, $p < 0,001$), деперсонализацией ($r = -0,231$, $p < 0,001$), системным индексом синдрома перегорания ($r = -0,237$, $p < 0,001$) и положительную корреляцию высокого ранга с редукцией профессиональных достижений ($r = 0,282$, $p < 0,001$). Показатели внутриличностного эмоционального интеллекта также обнаруживают отрицательную корреляцию высокого ранга с эмоциональным истощением ($r = -0,341$, $p < 0,001$), деперсонализацией ($r = -0,265$, $p < 0,001$), системным индексом синдрома перегорания ($r = -0,332$, $p < 0,001$) и высокоранговую положительную корреляцию с редукцией профессиональных достижений ($r = 0,417$, $p < 0,001$). Понимание эмоций показывает высокоранговую обратную корреляцию с эмоциональным истощением ($r = -0,279$, $p < 0,001$) и обратную корреляцию низкого ранга с деперсонализацией ($r = -0,206$, $p < 0,05$), корреляция с редукцией профессиональных достижений и системным индексом синдрома перегорания на данный момент не обнаружены. Показатель управления эмоциями имеет отрицательную корреляцию высокого ранга с эмоциональным истощением ($r = -0,402$, $p < 0,001$) деперсонализацией ($r = -0,361$, $p < 0,001$) и системным индексом синдрома перегорания ($r = -0,451$, $p < 0,001$), а также положительную корреляцию высокого ранга с редукцией профессиональных достижений ($r = 0,589$, $p < 0,001$).

Иными словами, обнаружена тенденция: чем выше уровень межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, а также управления эмоциями, тем ниже уровень эмоционального истощения, циничного отношения и отстраненности в профессиональной деятельности, в целом снижается симптоматика выгорания и респонденты не склонны обесценивать свои профессиональные достижения. И наоборот, чем ниже уровень межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, управления эмоциями, тем с более высокой вероятностью наступает эмоциональное истощение, ярче проявляется безучастность к работе, повышается системный показатель выгорания, а собственные профессиональные достижения будут обесценены. Развитое понимание своих эмоций, согласно анализу результатов текущего исследования, приводит к снижению эмоционального истощения и личной отчужденности. Как связано понимание своих эмоций со склонностью обесценивать свои достижения, установить на данном этапе исследовательской работы не удалось.

При анализе сопоставления показателей эмоционального интеллекта с проявлениями выгорания по диагностике уровней выгорания В. Бойко также было обнаружено значительное количество корреляций. Межличностный эмоциональный интеллект показывает высокоранговую обратную корреляцию с показателем тревоги и депрессии ($r = -0,278$, $p < 0,001$), психосоматическими нарушениями ($r = -0,315$, $p < 0,001$), эмоциональной дезориентацией ($r = -0,285$, $p < 0,001$), расширением сферы экономии эмоций ($r = -0,295$, $p < 0,001$), редукцией профессиональных обязанностей ($r = -0,282$, $p < 0,001$), эмоциональным дефицитом ($r = -0,336$, $p < 0,001$), личностной отстраненностью ($r = -0,34$, $p < 0,001$), отрицательную корреляцию низкого ранга с переживанием обстоятельств ($r = -0,226$, $p < 0,05$) и с эмоциональной отстраненностью ($r = -0,23$, $p < 0,05$). Корреляционная связь с загнанностью в клетку и неадекватным реагированием не обнаружены.

Внутриличностный эмоциональный интеллект показывает обратную корреляцию высокого ранга с тревогой и депрессией ($r = -0,311$, $p < 0,001$), психосоматическими нарушениями ($r = -0,325$, $p < 0,001$), эмоциональной дезориентацией ($r = -0,265$, $p < 0,001$), расширением сферы экономии эмоций ($r = -0,339$, $p < 0,001$), редукцией профессиональных обязанностей ($r = -0,422$, $p < 0,001$), эмоциональным дефицитом ($r = -0,47$, $p < 0,001$) и личностной отстраненностью ($r = -0,433$, $p < 0,001$), а также обратную корреляцию низкого ранга с неудовлетворенностью собой ($r = -0,197$, $p < 0,05$) и неадекватным реагированием ($r = -0,246$, $p < 0,05$). Корреляции внутриличностного эмоционального интеллекта с загнанностью в клетку и эмоциональной отстраненностью не обнаружены.

Понимание эмоций имеет отрицательную обратную корреляцию высокого ранга с тревогой и депрессией ($r = -0,268$, $p < 0,001$), психосоматическими нарушениями ($r = -0,331$, $p < 0,001$), расширением сферы экономии эмоций ($r = -0,346$, $p < 0,001$), редукцией профессиональных обязанностей ($r = -0,344$, $p < 0,001$), эмоциональным дефицитом ($r = -0,355$, $p < 0,001$), личностной отстраненностью ($r = -0,336$, $p < 0,001$), также обнаружена обратная корреляция низкого ранга с неадекватным реагированием ($r = -0,245$, $p < 0,05$), эмоциональной дезориентацией ($r = -0,251$, $p < 0,05$) и эмоциональной отстраненностью ($r = -0,27$, $p < 0,05$). Корреляция с неудовлетворенностью собой и загнанностью в клетку не выявлены.

Управление эмоциями обнаружило обратную корреляцию высокого ранга с переживанием обстоятельств ($r = -0,325$, $p < 0,001$), с тревогой и депрессией ($r = -0,378$, $p < 0,001$), с неадекватным реагированием ($r = -0,277$, $p < 0,001$), психосоматическими нарушениями ($r = -0,334$, $p < 0,001$), эмоциональной дезориентацией ($r = -0,359$, $p < 0,001$), расширением сферы экономии эмоций ($r = -0,316$, $p < 0,001$), редукцией профессиональных обязанностей ($r = -0,390$, $p < 0,001$), эмоциональным дефицитом ($r = -0,468$, $p < 0,001$), личностной отстраненностью ($r = -0,525$, $p < 0,001$). Обратная корреляция низкого ранга обнаружена с загнанностью в клетку ($r = -0,218$, $p < 0,05$). Корреляции с неудовлетворенностью собой и эмоциональной отстраненностью не обнаружено.

Анализируя полученные результаты, можно говорить о наличии взаимного влияния симптомокомплекса профессионального выгорания по модели В. В. Бойко и эмоционального интеллекта. Во всех рассмотренных связях наблюдается одна и та же тенденция — чем выше показатели межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, тем ниже показатели уровней выгорания. Восприятие обстоятельств профессиональной деятельности как психотравмирующих, повышение тревожности и депрессивных настроений, безразличие в профессиональных отношениях, замкнутость, отчуждение и стремление как можно меньше времени и сил тратить на профессиональную деятельность, бесчувственность на фоне переутомления, личностная отстраненность и минимизация эмоционального вклада в работу, психосоматические нарушения в виде нарушений сна, головных болей и ухудшения самочувствия тем выше, чем ниже уровень развития эмоционального интеллекта, а также понимание и управление своими эмоциями. Вместе с тем ряд проявлений профессионального выгорания по модели В. В. Бойко не показал связи с эмоциональным интеллектом.

В итоге полученные в ходе исследования суммарные аспекты эмоционального интеллекта по опроснику Д. В. Люсина демонстрируют наличие взаимосвязей со всеми показателями профессионального выгорания по опроснику К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н. Е. Водопьяновой), то есть гипотеза подтвердилась полностью для межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, управления эмоциями (МЭИ, ВЭИ, УЭ) и частично — для понимания эмоций (ПЭ). Исключение составили 12,5 % сочетаний, включивших в себя совмещение понимания эмоций с редукцией профессиональных достижений и системным индексом синдрома перегорания. Корреляционная связь выявлена при рассмотрении 87,5 % сочетаний. В случае сопоставления суммарных аспектов эмоционального интеллекта по модели Д. В. Люсина с показателями уровней профессионального выгорания по модели В. В. Бойко корреляционная связь выявлена в 81,25 % рассмотренных сочетаний. Показатели 18,75 % сочетаний требуют дополнительных уточнений.

Выводы и перспективы исследований. В результате анализа полученных данных установлено наличие взаимосвязи между основными аспектами эмоционального интеллекта по опроснику Д. В. Люсина, ключевыми показателями профессионального выгорания по опроснику К. Маслач и С. Джексон (в адаптации Н. Е. Водопьяновой) и опроснику уровней выгорания В. В. Бойко. С достаточной степенью значимости выявлены прямые и обратные корреляции, что позволяет свидетельствовать о взаимосвязи ряда аспектов эмоционального интеллекта (МЭИ, ВЭИ, УЭ) и выгорания как симптомокомплекса, как многомерной реакции на длительный стресс. Вопрос отсутствия корреляций между частными аспектами эмоционального интеллекта и некоторым количеством проявлений профессионального выгорания в обоих диагностических методиках является предметом для дальнейших исследований. Возможно наличие взаимосвязей с другими внутриличностными факторами, с организационной культурой (особенностями коммуникаций программистов, корпоративной средой) или с иными внутренними либо внешними феноменами. Аспект эмоционального интеллекта — понимание эмоций — оказался не связан с редукцией профессиональных достижений и системным индексом синдрома перегорания, что требует организации дополнительного исследования. В перспективе планируется более подробное изучение, включающее в себя рассмотрение связи особенностей понимания эмоций с такими симптомами профессионального выгорания, как обесценивание собственных достижений (по опроснику выгорания К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н. Е. Водопьяновой)), и рядом показателей содержания уровней профессионального выгорания по опроснику В. В. Бойко.

Эмоциональный интеллект является субъектной детерминантой информационной деятельности программистов. На основе результатов проведенного исследования планируется разработка рекомендаций по развитию его аспектов (МЭИ, ВЭИ, УЭ) в рамках психологического сопровождения программистов с целью профилактики и преодоления симптомов профессионального выгорания.

Список источников

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям : сб. науч. ст. — М. : Ин-т психологии РАН, 2009. — С. 31–39.
2. Белоконь О. В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям : сб. науч. ст. / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М., 2009. — С. 60–78.
3. Бочкарева Е. Н. Взаимосвязь профессионального выгорания и эмоционального интеллекта сотрудников контактного центра // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2016. — Т. 13, № 3. — С. 576–587.
4. Васильева Н. Г. Взаимосвязь особенностей эмоционального интеллекта и синдрома выгорания у врачей : дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2016. — 203 с.
5. Ветчинникова О. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и профессионального выгорания педагогов образовательных организаций // Мир педагогики и психологии. — 2019. — № 1. — С. 244–256.
6. Водопьянова Н. Е. Выгорание — психологическая цена работы в субъект-регрессирующих цифровых средах // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. — 2024. — Т. 9, № 2. — С. 36–64. — DOI: 10.38098/irpan.orwpr2024-31-2-002.
7. Воробьева М. А. Связь эмоционального интеллекта и синдрома эмоционального выгорания у студентов // Образование и наука. — 2016. — № 4 (133). — С. 80–94.
8. Гофман О. О., Водопьянова Н. Е., Джумагулова А. Ф., Никифоров Г. С. Проблема профессионального выгорания специалистов в сфере информационных технологий: теоретический обзор // Организационная психология. — 2023. — Т. 13, № 1. — С. 117–144. — DOI: 10.17323/2312-5942-2023-13-1-117-144.
9. Забара И. В., Твердоступ К. Г. Взаимосвязь между личностными особенностями и эмоциональным выгоранием у программистов с различным ценностно-смысловым отношением к профессиональной деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. — 2020. — № 11 (101). — Ч. 2. — С. 135–139.
10. Забара И. В. Предикторы эмоционального выгорания у программистов с ценностным отношением к профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 4 (71). — С. 325–326.
11. Караулова С. Н., Ольшанская С. А., Кадырова Е. Р. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости как личностных ресурсов преодоления эмоционального выгорания у инструкторов по фитнесу // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-2. — С. 419–422.
12. Карпов А. В., Карпов А. А., Филиппова Ю. В. Метакогнитивная детерминация результативных параметров деятельности программистов // Российский психологический журнал. — 2023. — Т. 20, № 1. — С. 100–117. — DOI: 10.21702/rpj.2023.1.7.
13. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. — СПб., 2001. — 544 с.
14. Лебединцева О. И. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и профессионального выгорания как актуальная проблема современной психологии // Живая психология. — 2017. — Т. 4, № 4. — С. 337–346.
15. Люсин Д. В. Социальный интеллект: теория, измерения, исследование : моногр. — М., 2004. — 240 с.
16. Макушина Д. Э. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания сотрудников полиции // Приоритетные научные направления: от теории к практике. — 2016. — № 26-1. — С. 115–120.
17. Мошко И. И. Анализ и изучение эмоционального интеллекта: его влияние на деятельность инженера-программиста // Big Data and Advanced Analytics. — 2020. — № 6-3. — С. 244–248.
18. Молчанова Л. Н., Блинова К. В. Взаимосвязи эмоционального интеллекта и психического выгорания волонтеров-медиков в условиях профессионально ориентированной волонтерской деятельности // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер. «Лингвистика и педагогика». — 2023. — Т. 11, № 3. — С. 181–193.
19. Муравьева О. И., Козлова К. В. Профессиональное выгорание программистов: специфичность феномена // Сибирский психологический журнал. — 2019. — № 73. — С. 98–110.
20. Панкова Т. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя // Психологические исследования. — 2010. — № 2 (10). — С. 2.
21. Потапова Е. Д. Эмоциональный интеллект и профессиональное выгорание у ИТ-специалистов // Студенческий форум. — 2022. — № 36-1 (215). — С. 29–31.
22. Рудницкий В. А., Бараева Т. Ю., Шлыкова Т. Ю., Демьянчик Е. А. Эмоциональное выгорание как фактор снижения творческой активности в деятельности инженеров-программистов компаний ИТ // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. — 2015. — № 15-2. — С. 183–192.
23. Сорокоумова Е. А., Чердымова Е. И., Ферапонтова М. В., Фадеев Д. С. Исследование изменений мотивационно-смысловой сферы у программистов в условиях профессионального выгорания // Познание и переживание. — 2024. — Т. 5, № 3. — С. 45–56. — DOI: 10.51217/cogexp2024-05-03-03.

24. Цибульникова В. Е., Богатикова А. Н. Взаимосвязь величины двигательной активности, уровня эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания учителя // Наука и спорт: современные тенденции. — 2019. — Т. 22, № 1. — С. 41–46.
25. Dierendonck D. V., Schaufeli W. B., Buunk B. P. Towards a process model of burnout: results from the secondary analysis // European journal of work and organizational psychology. — 2001. — Vol. 10. — Pp. 41–52. — DOI: 10.1080/13594320042000025.

References

1. Andreeva I. N. Emotional intelligence as a factor of self-actualization. *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam: sb. nauch. st.* [Social and Emotional Intelligence: From processes to measurements: collection of research articles]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2009, pp. 31–39. (In Russian).
2. Belokon O. V. Emotional and Social Intelligence and the Phenomenon of Leadership. *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam: sb. nauch. st.* [Social and Emotional Intelligence: From Processes to Measurements: Collection of research articles. Ed. by D. V. Lyusin D. V. Ushakov]. Moscow, 2009, pp. 60–78. (In Russian).
3. Bochkareva E. N. Relationship between professional burnout and emotional intelligence of contact center employees. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki.* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2016, vol. 13, iss. 3, pp. 576–587. (In Russian).
4. Vasilyeva N. G. *Vzaimosvyaz osobennostey emotsionalnogo intellekta i sindroma vygoraniya u vrachey: dis. ... kand. psikh. nauk.* [Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in physicians: dissertation ... of Candidate of Psychology]. St. Petersburg, 2016, 203 p. (In Russian).
5. Vetchinnikova O. A. Relationship between emotional intelligence and professional burnout in teachers at educational institutions. *Mir pedagogiki i psikhologii.* [The World of Pedagogy and Psychology]. 2019, iss. 1, pp. 244–256. (In Russian).
6. Vodopyanova N. E. Burnout as a psychological consequence of working in subject-regressing digital environments. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda.* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology]. 2024, vol. 9, iss. 2, pp. 36–64. DOI: 10.38098/ipran.opwp2024-31-2-002. (In Russian).
7. Vorobyova M. A. Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in students. *Obrazovaniye i nauka.* [Education and Science]. 2016, iss. 4 (133), pp. 80–94. (In Russian).
8. Gofman O. O., Vodopyanova N. E., Dzhumagulova A. F., Nikiforov G. S. Professional burnout in information technology specialists: a theoretical review. *Organizatsionnaya psikhologiya.* [Organizational Psychology]. 2023, vol. 13, iss. 1, pp. 117–144. DOI: 10.17323/2312-5942-2023-13-1-117-144. (In Russian).
9. Zabara I. V., Tverdostup, K. G. Relationship between personality traits and emotional burnout in programmers with different value-meaningful attitudes toward professional activity. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal.* [International Research Journal]. 2020, iss. 11 (101), pt. 2, pp. 135–139. (In Russian).
10. Zabara I. V. Predictors of emotional burnout in programmers with a value-based attitude to professional activity. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya.* [The World of Science, Culture, and Education]. 2018, iss. 4 (71), pp. 325–326. (In Russian).
11. Karaulova S. N., Olshanskaya S. A., Kadyrova, E. R. Relationship between Emotional intelligence and resilience as personal resources for overcoming emotional burnout in fitness instructors. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* [Issues of Contemporary Pedagogical Education]. 2018, iss. 60-2, pp. 419–422. (In Russian).
12. Karpov A. V., Karpov A. A., Filippova Yu. V. Metacognitive determination of the performance parameters of programmers. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal.* [Russian Psychological Journal]. 2023, vol. 20, iss. 1, pp. 100–117. DOI: 10.21702/rpj.2023.1.7. (In Russian).
13. Kunitsyna V. N., Kazarinova N. V., Pogolsha V. M. *Mezhlichnostnoye obshcheniye : uchebnyk.* [Interpersonal Communication]. St. Petersburg, 2001, 544 p. (In Russian).
14. Lebedintseva O. I. Relationship between emotional intelligence and professional burnout as a current problem in modern psychology. *Zhivaya psikhologiya.* [Living Psychology]. 2017, vol. 4, iss. 4, pp. 337–346. (In Russian).
15. Lyusin D. V. *Sotsialnyy intellekt: teoriya, izmereniya, issledovaniye: monogr.* [Social Intelligence: Theory, Measurements, Research: monograph]. Moscow, 2004, 240 p. (In Russian).
16. Makushina D. E. Relationship between emotional intelligence and emotional burnout in police officers. *Prioritetnyye nauchnyye napravleniya: ot teorii k praktike.* [Priority Research Directions: from theory to practice]. 2016, iss. 26-1, pp. 115–120. (In Russian).
17. Moshko I. I. Analysis and study of emotional intelligence: its impact on the performance of a software engineer. *Big Data and Advanced Analytics.* 2020, iss. 6-3, pp. 244–248. (In Russian).

18. Molchanova L. N., Blinova K. V. Relationships between emotional intelligence and mental burnout of medical volunteers in the context of professionally oriented volunteer activities. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Lingvistika i pedagogika*. [Bulletin of Southwestern State University. Series: Linguistics and Pedagogy]. 2023, vol. 11, iss. 3, pp. 181–193. (In Russian).
19. Muravyova O. I., Kozlova K. V. Professional burnout of programmers: specificity of the phenomenon. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. [Siberian Psychological Journal]. 2019, iss. 73, pp. 98–110. (In Russian).
20. Pankova T. A. Role of emotional intelligence in managerial effectiveness. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. [Psychological Research]. 2010, iss. 2 (10), p. 2. (In Russian).
21. Potapova E. D. Emotional intelligence and professional burnout in IT specialists. *Studencheskiy forum*. [Students' Forum]. 2022, iss. 36-1 (215), pp. 29–31. (In Russian).
22. Rudnitskiy V. A., Baraeva T. Yu., Shlykova T. Yu., Demyanchik E. A. Emotional burnout as a factor in reducing creative activity in the work of software engineers in IT companies. *Nauchnyye trudy Respublikanskogo instituta vysshey shkoly. Istoricheskiye i psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. [Research works of the Republican Institute of Higher Education. Historical, psychological and pedagogical sciences]. 2015, iss. 15-2, pp. 183–192. (In Russian).
23. Sorokoumova E. A., Cherdymova E. I., Ferapontova M. V., Fadeev D. S. A study of changes in the motivational-semantic sphere of programmers under conditions of professional burnout. *Poznaniye i perezhivaniye*. [Cognition and experience]. 2024, vol. 5, iss. 3, pp. 45–56. DOI: 10.51217/cogexp2024-05-03-03. (In Russian).
24. Tsibulnikova V. E., Bogatikova A. N. Relationship between the amount of physical activity, the level of emotional intelligence, and teachers' burnout. *Nauka i sport: sovremennyye tendentsii*. [Science and Sport: current trends]. 2019, vol. 22, iss. 1, pp. 41–46. (In Russian).
25. Dierendonck D. V., Schaufeli W. B., Buunk B. P. Towards a process model of burnout: results from the secondary analysis. *European journal of work and organizational psychology*. 2001, vol. 10, pp. 41–52. DOI: 10.1080/13594320042000025.

Информация об авторе

Фадеев Дмитрий Сергеевич — преподаватель кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

Information about the author

Fadeev Dmitry Sergeevich — lecturer at the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University.

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. № 4 (76). С. 39–53.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 39–53.

Научная статья

УДК 159.9:34

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.005

Типология профессиональной виктимности сотрудников пенитенциарной системы и особенности ее проявления

Чусовитин Александр Владимирович

Сургутский государственный университет

Сургут, Россия

aleksandr.chusovitin@mail.ru

Уварина Наталья Викторовна

Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет

Челябинск, Россия

nuvarina@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению профессиональной виктимности сотрудников уголовно-исполнительной системы, проявляющейся в предрасположенности становиться жертвой негативных факторов, обусловленных спецификой службы. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью повышения эффективности служебной деятельности и обеспечения психологической и физической безопасности сотрудников в условиях интенсивной психоэмоциональной нагрузки и высокого уровня профессиональных требований. Цель исследования заключалась в определении преобладающего типа виктимности у сотрудников ФСИН и анализе его поведенческих, эмоциональных и когнитивных проявлений. Гипотеза, во-первых, предполагала, что среди сотрудников ФСИН преобладает невиктимный тип ролевой виктимности, характеризующийся низкими показателями социальной и игровой виктимности; во-вторых, особенности восприятия принуждения, неудач, эмоциональных состояний и способов привлечения внимания различаются в зависимости от доминирующего типа ролевой виктимности и определяют специфику профессионального поведения сотрудников. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению профессиональной виктимности и ее взаимосвязи с особенностями служебной деятельности сотрудников пенитенциарной системы. В исследовании применялись методы анкетирования, метод незавершенных предложений и качественный тематический анализ. Установлено, что невиктимные сотрудники демонстрируют внутренний locus контроля, позитивный эмоциональный фон и ориентацию на работу как основной способ достижения целей; виктимные сотрудники склонны к экстернальности, самообвинению и эмоциональной фиксации на неудачах, чаще используют жалобы и эмоции для привлечения внимания; аутовиктимные сотрудники сознательно присваивают роль жертвы и применяют ее как манипулятивную стратегию, сочетая показное позитивное поведение с обвинением обстоятельств; гипервиктимные сотрудники характеризуются драматизацией собственного положения, низким уровнем субъективного контроля и доминированием негативных эмоций. Восприятие принуждения, способы привлечения внимания и эмоциональные состояния также варьируются в зависимости от типа ролевой виктимности. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении типологии виктимного поведения в профессиональной среде. Практическая значимость состоит в возможности применения полученных данных для разработки программ виктимологической профилактики, оптимизации служебной подготовки.

Ключевые слова: виктимность, деформация, аутовиктимные, профессиональная виктимность, сотрудники пенитенциарной системы, игровая виктимность, социальная виктимность, гипервиктимные, тематический анализ.

Для цитирования: Чусовитин А. В., Уварина Н. В. Типология профессиональной виктимности сотрудников пенитенциарной системы и особенности ее проявления // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 39–53. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.005.

Original article

Types and manifestations of professional victimization among penitentiary system employees

Alexander Vladimirovich Chusovitin

Surgut State University

Surgut, Russia

aleksandr.chusovitin@mail.ru

Natalya Viktorovna Uvarina

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Chelyabinsk, Russia

nuvarina@yandex.ru

Abstract. This article examines professional victimization among penal system employees, as manifested in their predisposition to fall victim to negative factors associated with the specific nature of their service. The importance of this problem stems from the need to improve the effectiveness of work and ensure the psychological and physical safety of employees under intense psycho-emotional stress and high professional demands. The purpose of the study was to determine the predominant type of victimization among employees of FSIN (Federal Penal Service of Russia) and to analyze its behavioral, emotional, and cognitive manifestations. The hypothesis, firstly, assumed that the non-victim type of role victimization predominates among FSIN employees, and that is characterized by low rates of social and game-type victimization. Secondly, the perception of coercion, failure, emotional states, and methods of attracting attention differ depending on the dominant type of role victimization and determines the employees' professional behavior. The novelty of the study lies in its comprehensive approach to the study of professional victimization and its relationship with the work activities of penitentiary system employees. The study employs questionnaires, sentence completion, and qualitative thematic analysis. It is established that: non-victimized employees demonstrate an internal control locus, a positive emotional background, and focus on work as the primary means of achieving their goals. Victim-type employees are prone to externalization, self-blame, and emotional fixation on failures, they tend to complain and express emotions to attract attention. Self-victimized employees consciously assume the victim role and use it as a manipulative strategy, combining ostentatious positive behavior with blaming circumstances. Hyper-victimized employees dramatize their own situation, showing a low level of subjective control, and dominance of negative emotions. The perception of coercion, methods of attracting attention, and emotional states also vary, depending on the type of role victimization. The theoretical significance of the present study lies in clarifying the typology of victim-type behavior in a professional environment. The practical significance lies in the possibility of using the data obtained to develop victimological prevention programs and optimize professional training.

Keywords: victimization, deformation, self-victimized, professional victimization, penitentiary system employees, gaming victimization, social victimization, hypervictimization, thematic analysis.

For citation: Chusovitin A. V., Uvarina N. V. Types and manifestations of professional victimization among penitentiary system employees // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 39–53. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.005.

Введение. Служебная деятельность сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России характеризуется повышенным уровнем психоэмоциональной и физической нагрузки, высокой степенью ответственности и необходимостью принятия решений в условиях неопределенности и угрозы. Такие условия профессиональной среды predisполагают к формированию личностных деформаций, одной из форм которых является профессиональная виктимность — устойчивая predisположенность становиться жертвой негативных воздействий как объективного, так и субъективного характера (Горшенков, Горшенков, 2022).

Виктимность может быть обусловлена как спецификой труда, так и личностными особенностями индивида. При этом в научной литературе выделяются виновная виктимность (связана с поведением самого субъекта) и невиновная, возникающая в силу системных или ролевых условий (Головкин, Кулакова, 2015). В условиях пенитенциарной системы такие проявления могут быть спровоцированы внешними факторами профессиональной среды (жесткая иерархия, угрозы, эмоциональное выгорание) и внутренними когнитивно-эмоциональными установками сотрудников.

Результативность профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе (УИС) напрямую связана с умением сотрудников контролировать свои эмоции, сохранять саморегуляцию и устойчивость в конфликтных и экстремальных условиях (Самойлик, 2021). Профессиональная подготовка в системе ФСИН включает мероприятия по формированию морально-волевых качеств, устойчивости к стрессу и развитию механизмов самозащиты (Пашукова, 2022). Эти качества становятся особо значимыми на фоне усложнения условий труда, происходящих в условиях реформирования уголовно-исполнительной системы, в частности в связи с реализацией Концепции развития УИС на период до 2030 года (Распоряжение Правительства РФ от 29.04.2021 № 1138-р).

Особенности пенитенциарной службы предполагают от сотрудников готовность к взаимодействию с агрессивными и психологически неустойчивыми осужденными, высокий уровень профессионализма и готовность к постоянному развитию (Чусовитин, 2024, с. 36), способность к самоконтролю и профилактике профессиональной деформации (Головкин, Кулакова, 2015), навыки саморегуляции в условиях постоянного стресса.

В условиях повышенной профессиональной нагрузки особенно остро встает проблема виктимности. В современной России виктимность рассматривается как одна из важнейших многоуровневых социальных проблем, имеющая личностные, социальные и профессиональные основания (Лебедь, 2024, с. 123). Как показывает анализ литературы, подходы к изучению виктимности в научной среде различаются и по содержанию, и по методологическим установкам.

Так, в рамках классического криминологического подхода (Б. Мендельсон, И. А. Папкин, Г. Хентинг) виктимность трактуется как предрасположенность становиться жертвой преступления вследствие определенных внешних и поведенческих факторов. Под этим углом зрения виктимность анализируется преимущественно в связи с правонарушениями, а жертва рассматривается как субъект, косвенно или прямо способствующий собственной виктимизации (Папкин, 2005, с. 167).

В свою очередь, психологический подход, представленный трудами Е. Н. Бархатовой, М. А. Одинцовой, Е. А. Сафроновой, рассматривает виктимность как устойчивую личностную структуру, сформированную в процессе социализации и профессиональной адаптации. В рамках данной парадигмы виктимность рассматривается как система когнитивных, эмоциональных и поведенческих установок, предрасполагающих индивида к попаданию в травмирующие и стрессовые ситуации (Сафронова, Семенова, Пескова, 2023, с. 228). В рамках этого подхода М. А. Одинцова выделяет типологию ролевой виктимности, включающую игровую и социальную формы, каждая из которых характеризуется определенными стратегиями взаимодействия и восприятия социальных отношений. Игровая виктимность сопряжена с демонстративностью, манипулятивностью и склонностью к провокациям, социальная — с заниженной самооценкой, социальной тревожностью и подчиненностью (Одинцова, 2014).

В зарубежной традиции (S. Walklate, J. Goodey) исследователи подчеркивают институциональные формы виктимности, где сама организация через стиль управления, структуру власти и нормативное давление может способствовать формированию у сотрудников «роли жертвы». Такой подход особенно актуален для авторитарных и иерархичных систем, к числу которых относятся и ФСИН. Однако в отечественных исследованиях этот аспект пока остается недостаточно разработанным.

Кроме того, в существующих научных трудах явно недостаточно внимания уделяется взаимосвязи виктимности и адаптивных поведенческих стратегий, эмоциональной устойчивости, регулятивных механизмов в условиях профессионального стресса (Аведян, 2019). Значительная часть исследований ограничивается статичным описанием личностных черт, не затрагивая анализ профессионального контекста, в котором формируется и проявляется виктимное поведение (Васильченко, Проничева, Костина, 2022). Такой подход затрудняет формирование целостного представления о виктимности как о динамическом и ситуативно обусловленном феномене, подверженном влиянию организационно-культурных факторов.

Несмотря на очевидную теоретическую ценность каждого из обозначенных подходов, большинство современных исследований остаются фрагментарными: они сосредоточены либо на личностных предикторах виктимности, либо на анализе изолированных стрессогенных факторов службы. Недостаточно представлены работы, предлагающие интегративное рассмотрение виктимности в условиях конкретной профессиональной среды, в частности в пенитенциарной системе, где факторы организационного давления, ролевые конфликты и личная адаптивность тесно переплетены. В связи с этим актуальной задачей становится разработка комплексного подхода к изучению

профессиональной виктимности сотрудников уголовно-исполнительной системы с учетом ее ролевых проявлений, эмоционально-поведенческих характеристик и адаптивных стратегий. В условиях пенитенциарной службы это имеет особое значение, поскольку уровень виктимологической устойчивости сотрудников напрямую влияет не только на их профессиональную эффективность и личную безопасность (Ромашов, 2023), но и на общий уровень стабильности, управляемости и правопорядка в учреждениях УИС (Ревакова, 2014).

Цель исследования — определить типы профессиональной виктимности у сотрудников ФСИН и описать особенности ее поведенческого, эмоционального и когнитивного проявления.

Гипотезы исследования:

- 1) среди сотрудников ФСИН преобладает невиктимный тип ролевой виктимности, характеризующийся низкими показателями социальной и игровой виктимности;
- 2) особенности восприятия принуждения, неудач, эмоциональных состояний и способов привлечения внимания различаются в зависимости от доминирующего типа ролевой виктимности и определяют специфику профессионального поведения сотрудников.

В качестве основных **методов** научного исследования авторами статьи использовался опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой, для диагностики игровой, социальной виктимности. Метод незавершенных предложений позволил получить данные об индивидуальных особенностях восприятия и поведения. Тематический качественный анализ применялся к полученным ответам, с категоризацией смысловых единиц по ключевым темам: контроль, принуждение, оценка неудач, стратегии внимания, эмоциональные состояния и др.

Исследование проводилось в подразделении N. Приняли участие 50 аттестованных сотрудников в возрасте от 29 до 43 лет. Испытуемые представляли несколько отделов: ОБ — 22 человека, ОХ — 14 человек, МСЧ — 4 человека, ГСЗО — 2 человека, ОВР — 4 человека и сотрудники оперативного отдела — 4 человека.

Основные результаты исследования и их обсуждение. На основе анализа полученных эмпирических данных и обобщения современной исследовательской литературы были выявлены ключевые характеристики и типологические проявления виктимности у сотрудников пенитенциарной системы.

В первую очередь, можно отметить факторы, с которыми связано проявление виктимных моделей поведения, особенно в условиях служебной деятельности в пенитенциарных учреждениях. К таким факторам относятся недостаточная социально-правовая защищенность, психологическое давление со стороны осужденных, отсутствие оптимального взаимодействия между сотрудниками разных отделов и служб, преобладание авторитарного стиля руководства.

Следует подчеркнуть, что виктимность сотрудников может проявляться как в количественных показателях (уровень, структура, динамика), так и в качественных (особенности личности потенциальной или реальной жертвы, а также уровень способности к противодействию угрозам и защите собственных интересов) (Ревакова, 2014, с. 42). В ходе анализа использовалась типология, предложенная М. А. Одинцовой и выделяющая две основные формы виктимности.

Игровая виктимность — форма ролевого поведения, при которой субъект добровольно вовлекается в потенциально уязвимые или манипулятивные отношения, основываясь на внутренних скрытых мотивах. Такие индивиды часто считают себя уникальными и ожидают особого отношения со стороны других просто по факту своего существования. Их поведение может быть инфантильным, демонстративным, с выраженными ожиданиями внешней поддержки (Одинцова, 2014, с. 76).

Социальная виктимность характеризуется личностными установками на зависимость, выраженным чувством одиночества и неуверенности, сниженной самооценкой, а также склонностью интерпретировать поведение других через призму пессимизма и подозрительности. Люди с выраженной социальной виктимностью склонны к самоограничению, неспособности проявлять инициативу и демонстрации внутренней установки на подчиненность внешним обстоятельствам (Одинцова, 2014, с. 76).

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе с целью типологизации виктимности использовался опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой (Чусовитин, Уварина, 2023, с. 61), позволяющий определить выраженность двух ведущих форм виктимного поведения — игровой и социальной, а также их возможное сочетание. На основе данных опросника было выделено четыре типа ролевой виктим-

ности: аутовиктимные — высокие показатели по шкале «игровая роль жертвы»; виктимные — высокие показатели по шкале «социальная роль жертвы»; гипервиктимные — высокие показатели одновременно по обеим шкалам; невиктимные — низкие показатели по обеим шкалам (Одинцова, 2012). В соответствии с результатами стандартизированной обработки шкальных показателей испытуемые распределились по группам (рис. 1).

Невиктимные (20 человек, 40 %) — сотрудники с низким уровнем как игровой виктимности (0–3 станайна), так и социальной (0–3 станайна). Данная категория включает лиц, обладающих высокой степенью самоконтроля, ответственности и когнитивной зрелости, что указывает на устойчивость к ролевым стратегиям виктимного типа и низкую склонность к демонстративному либо манипулятивному поведению.

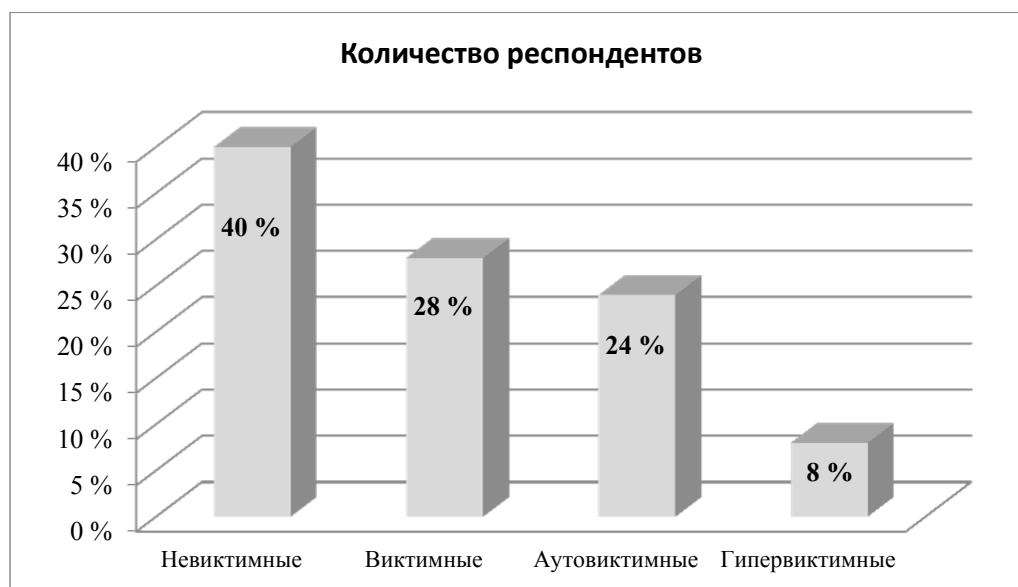


Рис. 1. Типы ролевой виктимности

Виктимные (14 человек, 28 %) — сотрудники с высокими значениями по шкале социальной виктимности (7–8 станайнов) при низких или средних значениях по шкале игровой виктимности (0–4 станайна). Для них характерна позиция «навязанной жертвы», ощущение враждебности мира, переживание одиночества и ненужности.

Аутовиктимные (12 человек, 24 %) — сотрудники с высокими значениями по шкале игровой виктимности (7–8 станайнов) при низких или средних значениях по шкале социальной виктимности (0–4 станайна). Для них характерно сознательное присвоение роли жертвы и использование ее как способа манипуляции и получения вторичной выгоды.

Гипервиктимные (4 человека, 8 %) — сотрудники с высокими значениями по обеим шкалам (7–8 станайнов). Им свойственно чрезмерное акцентирование страданий, склонность к жалобам, обвинениям и самообвинениям. При этом поведение сочетает элементы демонстративности и социальной податливости, что делает их ролевые стратегии наиболее конфликтными и дезадаптивными.

Таким образом, критерии классификации были выстроены на основе уровневой градации значений шкал по опроснику М. А. Одинцовой, что обеспечивает объективность выделения групп. Такой подход позволил не только дифференцировать выраженность ролевой виктимности, но и определить ее качественные особенности, что в дальнейшем стало основой для анализа поведенческих и когнитивных проявлений испытуемых.

На втором этапе применялась методика незавершенных предложений, направленная на выявление индивидуального восприятия профессиональных ситуаций, механизмов реагирования, эмоциональных и когнитивных паттернов поведения. Ответы участников были подвергнуты качественному тематическому анализу, в рамках которого проводилась категоризация смысловых единиц по ключевым темам: контроль ситуации, восприятие принуждения, стратегии оценки не-

удач, способы привлечения внимания, отношение к манипуляции, способы достижения целей, эмоциональные состояния и преобладающие чувства. Сопоставление результатов обоих этапов позволило установить устойчивые связи между типами ролевой виктимности и поведенческими стратегиями, характерными для сотрудников ФСИН.

Одним из ключевых параметров, подвергнутых анализу, выступил уровень субъективного контроля. Анализ ответа на вопрос: «*Происходящее в моей жизни зависит от...*» (рис. 2) показал, что несмотря на различия в типах ролевой виктимности, существует четкое разделение в восприятии субъективного контроля среди сотрудников.



Рис. 2. Анализ преобладающего контроля ситуации

Невиктимные сотрудники в большинстве (80 %) считают, что происходящее в их жизни зависит от них самих. Лишь 10 % связывают происходящее с влиянием других и столько же с обстоятельствами. Это отражает высокий уровень внутреннего локуса контроля, уверенность в собственных силах и ориентацию на активное преодоление трудностей.

Виктимные сотрудники демонстрируют противоположную установку: 79 % из них связывают происходящее с внешними обстоятельствами, еще 14 % — с другими людьми и только 7 % — с собственными усилиями. Такая картина свидетельствует о выраженной экстернальности, ощущении зависимости от внешней среды и восприятии собственной жизни как управляемой извне.

Аутовиктимные сотрудники в основной массе (75 %) также указывают, что их жизнь зависит от них самих, 17 % приписывают влияние другим людям и лишь 8 % — обстоятельствам.

Гипервиктимные сотрудники в значительной степени (75 %) связывают свою жизнь с внешними обстоятельствами, еще 25 % связывают ее с другими людьми, что указывает на низкий уровень субъективного контроля и склонность к жалобам, самообвинениям и обвинениям внешних сил в своих проблемах.

Таким образом, локус контроля выступает важным предиктором виктимных установок: внутренняя ориентация способствует адаптивности и устойчивости, тогда как внешняя повышает риск формирования профессиональной виктимности.

Анализируя характер принуждения, мы оценивали ответы на вопрос: «*Меня иногда используют...*». Результаты показали, что восприятие внешнего принуждения имеет дифференцированный характер в зависимости от типа ролевой виктимности (рис. 3). Невиктимные (65 %) чаще отмечают его отсутствие, лишь 20 % связывают принуждение с работодателем. Виктимные (50 %) воспринимают принуждение как вредоносное, 36 % указывают на работодателя. Аутовиктимные в половине случаев его не фиксируют, однако 17 % отмечают влияние работодателя и еще 8 % используют его как «щит». Гипервиктимные чаще видят принуждение (по 25 % — во вред, от работодателя или как защиту).



Рис. 3. Роль принуждения в профессиональной деятельности

Принуждение, по мнению участников, чаще всего проявляется в форме давления со стороны работодателя или служебных обстоятельств. При этом у виктимных и гипервиктимных сотрудников оно интерпретируется как угроза и источник ущерба, а у аутовиктимных может восприниматься как ресурс для манипуляции и защиты.

Таким образом, несмотря на специфику служебной деятельности, которая предполагает функционирование в условиях жесткой вертикали подчиненности, значительная часть сотрудников (невиктимные и аутовиктимные) воспринимают такой стиль скорее как организационную норму, чем как давление. Напротив, для виктимных и гипервиктимных сотрудников вертикаль власти становится основным источником чувства принуждения.

Оценка сотрудниками собственных неудач проводилась с помощью незавершенного предложения: «Мои неудачи — это...» (рис. 4). Полученные результаты позволили выделить специфические паттерны восприятия в зависимости от типа ролевой виктимности.

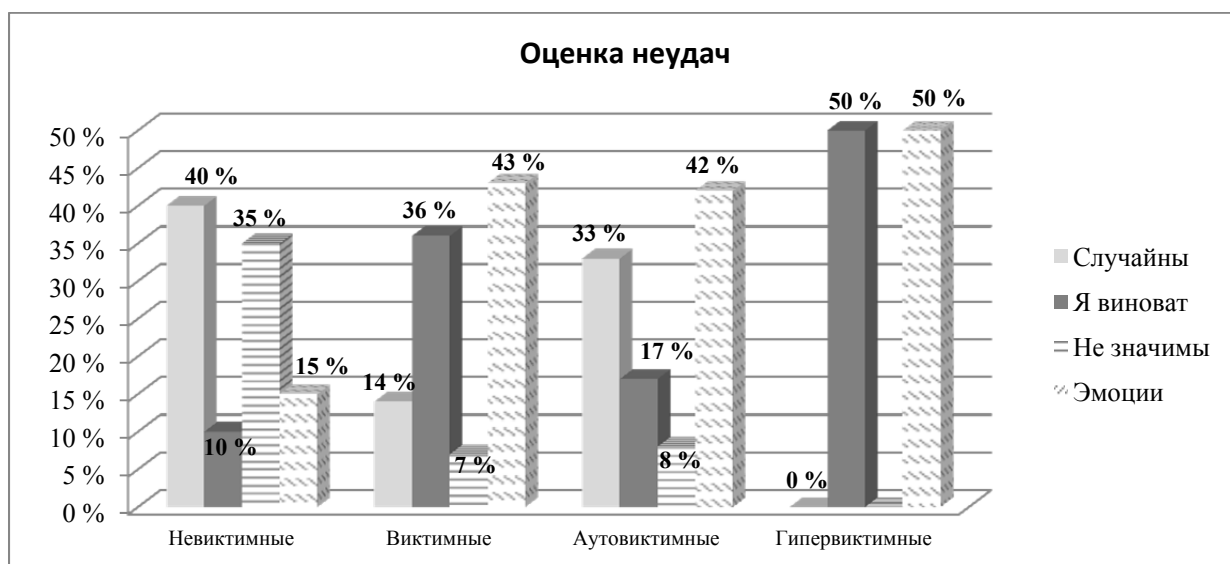


Рис. 4. Анализ оценки неудач у сотрудников

Невиктимные сотрудники преимущественно рассматривают неудачи как случайные обстоятельства (40 %) либо как незначимые эпизоды (35 %). Лишь 10 % связывают их с собственной виной, а 15 % реагируют эмоционально.

Виктимные сотрудники склонны фиксироваться на негативных переживаниях: 36 % из них считают, что в неудачах виноваты они сами, а 43 % подчеркивают их эмоциональную значимость. Лишь у небольшой части респондентов (14 %) неудачи трактуются как случайные и только у 7 % — как незначимые.

Аутовиктимные сотрудники демонстрируют двойственный подход: треть (33 %) объясняет неудачи случайностью, тогда как 42 % склонны эмоционально драматизировать ситуацию. Еще 17 % винят себя, а 8 % обесценивают неудачи, считая их незначимыми. Такая позиция отражает использование ролевой установки жертвы как инструмента: с одной стороны — для оправдания себя через обстоятельства, с другой — для привлечения внимания через акцент на эмоциях.

Гипервиктимные сотрудники проявляют наибольшую выраженность деструктивных установок: 50 % считают себя виновными в неудачах и еще 50 % связывают их с сильными эмоциями.

Таким образом, анализ восприятия неудач показывает, что невиктимные сотрудники обладают наиболее адаптивным стилем интерпретации ошибок, минимизируя их значимость, тогда как виктимные и гипервиктимные фиксируются на эмоциональной стороне и самообвинении. Аутовиктимные занимают промежуточную позицию, варьируя между обвинением обстоятельств и эмоциональной драматизацией.

Анализ поведенческих стратегий сотрудников при необходимости привлечь внимание основывался на ответах на вопрос: «Чтобы привлечь внимание, я...» (рис. 5).



Рис. 5. Анализ способов привлечения внимания

Невиктимные сотрудники склонны привлекать внимание преимущественно через результаты труда (25 %) и интеллектуальные способности (20 %). Внешний вид и вербальная активность играют второстепенную роль, а эмоциональная демонстративность практически отсутствует. Это свидетельствует о прагматичной ориентации и стремлении к признанию через реальные достижения.

Виктимные чаще всего используют эмоциональные проявления (29 %) и вербальные способы (29 %), такие как жалобы, рассказы о трудностях, делятся личными переживаниями. Дополнительно 21 % отмечают значимость внешнего вида как средства подчеркнуть уязвимость.

Аутовиктимные также ориентированы на эмоции (34 %) и вербальное выражение (34 %), однако в их случае эти стратегии носят манипулятивный характер и направлены на получение «быстрой выгоды». Использование интеллекта или труда как источника признания встречается редко (по 8 %).

Гипервиктимные почти полностью полагаются на эмоциональную экспрессивность (50 %) и вербальные формы жалоб (25 %). Внешний вид (25 %) также может служить частью демонстративного поведения. Интеллектуальная или трудовая деятельность в качестве ресурса признания отсутствует.

Таким образом, различия в стратегиях привлечения внимания демонстрируют прямую зависимость от выраженности виктимности. Чем выше уровень виктимных установок, тем чаще сотрудники используют демонстративные, эмоциональные и вербальные способы привлечения внимания, уходя от рационально-деятельностных стратегий (работа, интеллект). Невиктимные, напротив, акцентируются на продуктивности и личных достижениях как ключевом способе самоутверждения в профессиональной среде.

Дополнительный вопрос анкеты — «Что вы думаете о манипулировании?» — позволил выявить отношение сотрудников к использованию манипулятивных стратегий в профессиональной коммуникации (рис. 6).

Невиктимные сотрудники чаще всего дают рационально-оценочные ответы (50 %), рассматривая манипуляцию как «неприемлемое» или «негативное» явление. При этом у 30 % наблюдается уклонение от ответа, что может отражать нейтральность или стратегическую сдержанность. Эмоциональная реакция встречается лишь у 20 %, что подтверждает их дистанцированность от демонстративного поведения.

Виктимные склонны воспринимать манипуляции преимущественно через призму эмоций (50 %), как давление, несправедливость или источник обиды. При этом часть респондентов (36 %) дает оценочные суждения, которые, однако, окрашены эмоционально («это плохо», «так нельзя»).

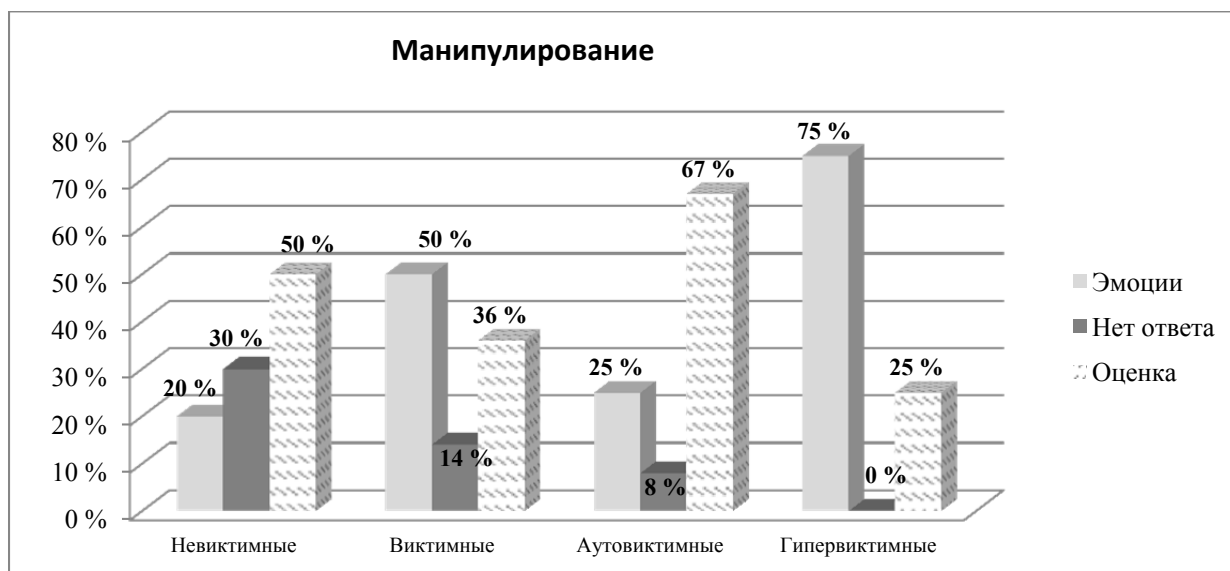


Рис. 6. Анализ отношения сотрудников к манипуляции

Аутовиктимные демонстрируют наиболее прагматичный подход: 67 % дают оценочные ответы, нередко нейтрально-инструментальные («это способ влияния», «часто встречается»). Эмоции выражены слабее (25 %), что согласуется с их склонностью использовать манипуляции как ресурс в межличностных отношениях.

Гипервиктимные в большинстве своем (75 %) реагируют эмоционально, описывая манипуляцию как болезненное и травмирующее явление («это ужасно», «это больно»). Лишь четверть респондентов формулирует оценочные суждения, что отражает их меньшую когнитивную, но высокую аффективную вовлеченность.

Таким образом, отношение к манипуляциям варьируется в зависимости от типа ролевой виктимности. Невиктимные — рациональны и критичны, часть предпочитает избегать высказываний. Виктимные эмоционально воспринимают манипуляции как давление. Аутовиктимные прагматично оценивают манипуляции, склонны рассматривать их как инструмент. Гипервиктимные демонстрируют преимущественно эмоциональные, негативно окрашенные реакции.

Анализируя способы достижения поставленных целей, независимо от принадлежности к тому или иному типу ролевой виктимности, была выявлена единообразная тенденция: практически все респонденты указали, что предпочитают достигать желаемого результата посредством целенаправленной работы (рис. 7).

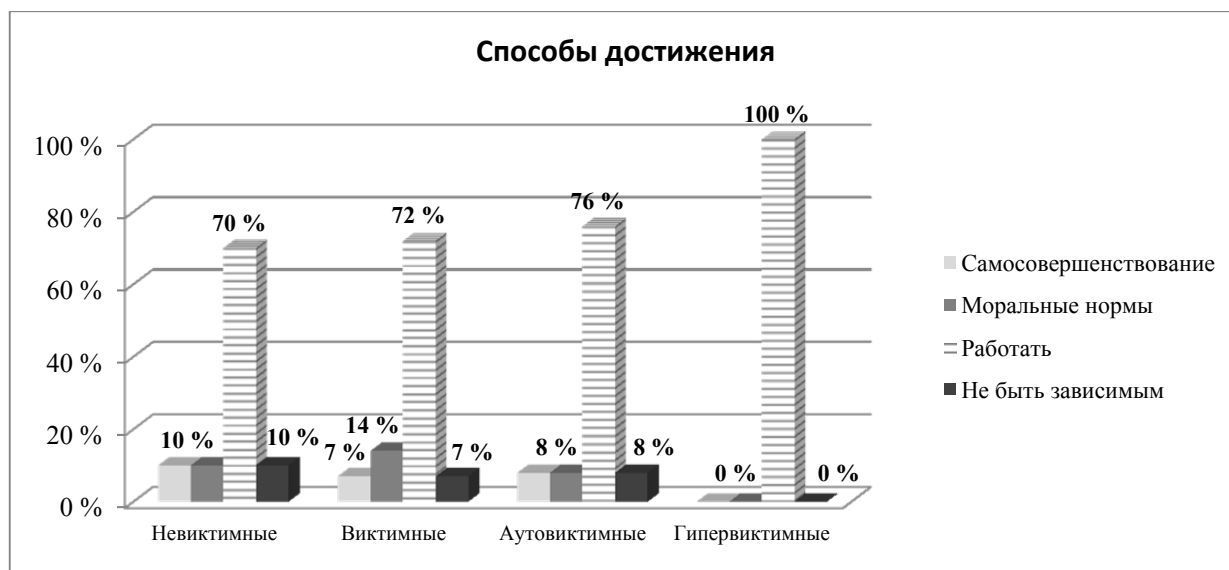


Рис. 7. Анализ способов достижения целей

Невиктимные сотрудники демонстрируют наиболее сбалансированный подход: наряду с доминирующей стратегией «работать» (70 %) они отмечают значимость самосовершенствования (10 %), моральных норм (10 %) и независимости (10 %), что указывает на их гибкость и стремление к личностному развитию.

Виктимные также в основном ориентированы на работу (72 %), однако чаще, чем другие группы, упоминают моральные нормы (14 %), что может отражать их стремление опираться на социальное одобрение и поддержку окружения.

Аутовиктимные практически полностью сосредоточены на труде как способе достижения целей (76 %), при этом минимально отмечают другие стратегии (по 8 %), что соответствует их прагматичному и инструментальному подходу.

Гипервиктимные единодушно указали на работу (100 %) как единственный путь к цели. Отсутствие альтернативных стратегий отражает их ограниченную когнитивную гибкость и склонность к одностороннему выбору.

Таким образом, ведущей стратегией достижения целей для всех сотрудников ФСИН вне зависимости от выраженности ролевой виктимности является целенаправленная работа. Сотрудники стремятся к избежанию дисциплинарных последствий (замечания, выговоры, предупреждения о неполном служебном соответствии, вплоть до увольнения), а также к получению поощрений — в форме благодарностей, почетных грамот, внеочередных званий, ценных подарков и денежных премий (О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы», 2018).

Ответы на вопрос «Я часто испытываю состояние...» позволили выявить различия в доминирующих эмоциональных состояниях у сотрудников с различными типами ролевой виктимности (рис. 8).

Невиктимные чаще всего демонстрируют эмоциональное состояние удовлетворенности (40 %) и позитивного настроения (25 %). Активность (25 %) также является значимой, а негативные эмоции фиксируются крайне редко (10 %).

Виктимные склонны к преобладанию негативных переживаний (50 %), включая тревожность и чувство обиды. При этом удовлетворенность и позитивные состояния встречаются реже (по 14 %), что свидетельствует о фрагментарности положительных эмоций и сниженной эмоциональной стабильности.

Аутовиктимные характеризуются выраженной активностью (33 %) и позитивом (33 %), что может быть связано не только с реальными эмоциональными переживаниями, но и с демонстративной стратегией — созданием внешнего впечатления благополучия и успешности. Негативные состояния фиксируются у 17 %, что указывает на скрытую уязвимость.

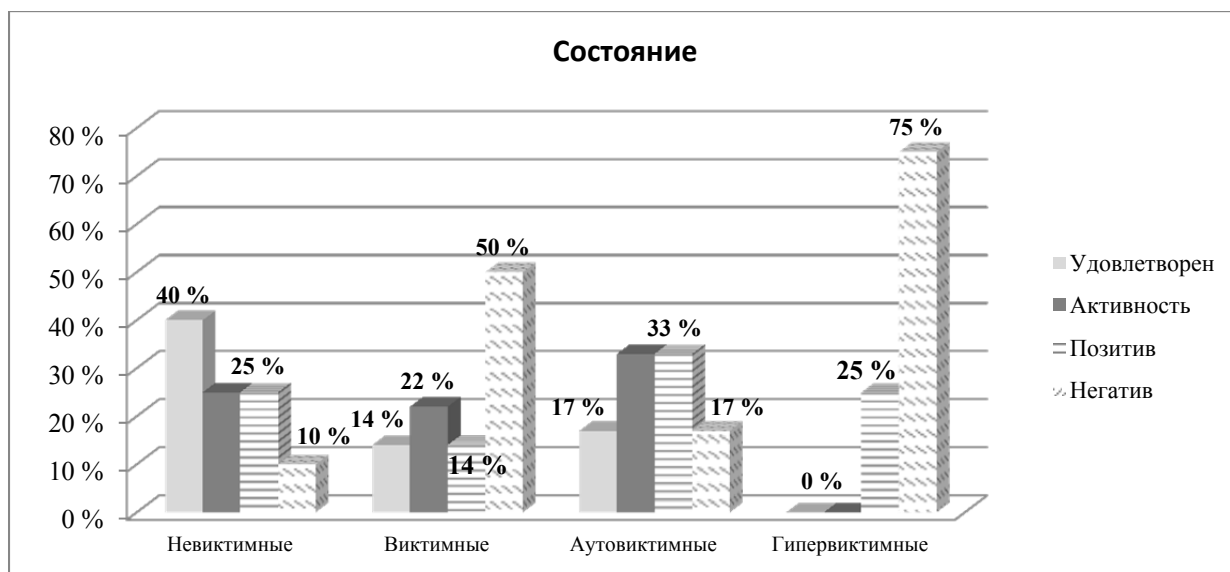


Рис. 8. Анализ эмоциональных состояний сотрудников

Гипервиктимные демонстрируют доминирование негативных эмоций (75 %), а удовлетворенность и активность у них отсутствуют. Позитив встречается в единичных случаях (25 %), что отражает их глубокую вовлеченность в переживание страданий и склонность к драматизации.

Таким образом, распределение эмоциональных состояний позволяет заключить, что у невиктимных доминирует устойчивый фон удовлетворенности и позитивного восприятия; у виктимных — эмоциональная нестабильность и преобладание негативных состояний; у аутовиктимных — баланс активности и позитивности, часто носящий демонстративный характер; у гипервиктимных — хронически закрепленный негативный фон, отражающий их склонность к жалобам и самообвинениям.

Заключительный этап анализа касался оценки преобладающих эмоциональных состояний независимо от типа ролевой виктимности. Ответы респондентов на вопрос «Какие чувства вы чаще всего испытываете?» показали, что во всех группах преобладают позитивные эмоциональные состояния — 100 % сотрудников указали на чувства, связанные с оптимизмом, удовлетворением и эмоциональной устойчивостью (рис. 9).

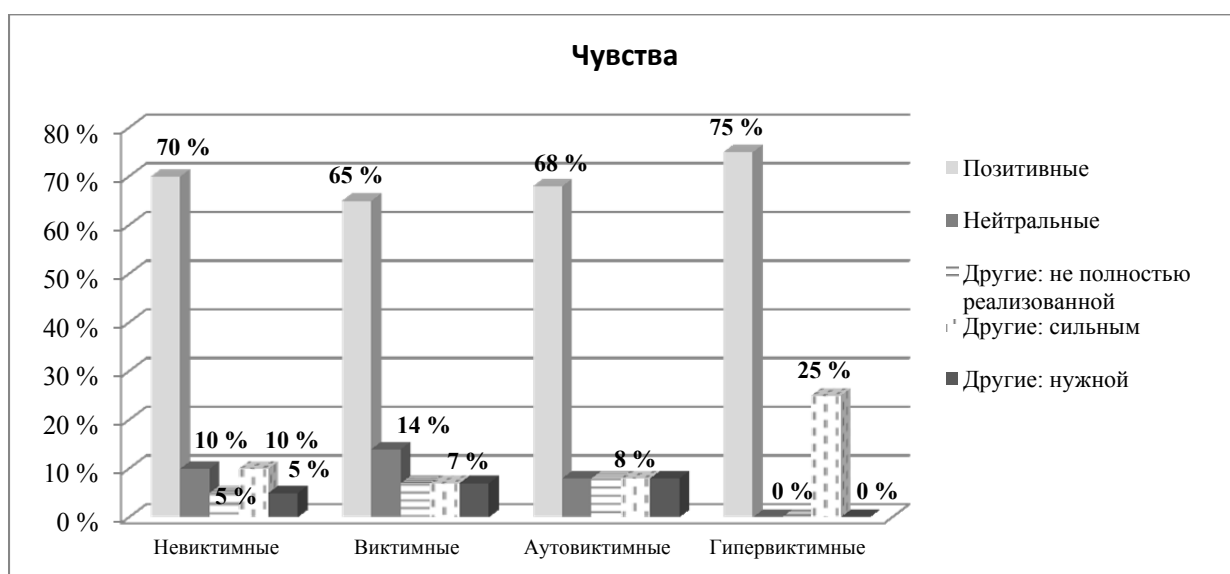


Рис. 9. Анализ уровня чувств сотрудников

Невиктимные в большинстве случаев указывают на позитивные чувства (70 %), акцентируя эмоциональную устойчивость и оптимизм. В меньшей степени встречаются нейтральные переживания (10 %).

Виктимные также демонстрируют позитивный фон (65 %), однако среди них чаще фиксируется чувство неполной самореализации (7 %), а также переживания собственной «нужности» (7 %).

Аутовиктимные демонстрируют сходное распределение с преобладанием позитива (68 %), при этом наряду с ним фиксируется комплекс дополнительных чувств: неполная реализованность, стремление ощущать себя сильным или нужным (по 8 %).

Гипервиктимные указывают на высокий уровень позитивных состояний (75 %), однако уникальной особенностью данной группы является значительная доля респондентов (25 %), акцентирующих внимание на чувстве силы, что можно рассматривать как компенсаторную реакцию на внутренние переживания.

Таким образом, несмотря на различия в ролевой виктимности, все сотрудники ФСИН демонстрируют высокую выраженность позитивных эмоциональных состояний, что свидетельствует о сохранении значимого ресурса психологической устойчивости.

Выводы и перспективы исследования. На основе проведенного эмпирического исследования можно сделать обобщенные выводы.

1. Невиктимные сотрудники (40 %) характеризуются внутренним локусом контроля, склонностью опираться на собственные силы, а также устойчивыми стратегиями поведения, включающими рациональную оценку трудностей, ориентацию на работу и самосовершенствование. Эмоциональный фон в этой группе преимущественно позитивный и стабильный.

2. Виктимные сотрудники (28 %) демонстрируют выраженную экстернальность, ощущение враждебности внешнего мира, склонность к самообвинению и эмоциональной фиксации на неудачах. Для них характерно использование жалоб и эмоциональной демонстративности в качестве способов привлечения внимания.

3. Аутовиктимные сотрудники (24 %) присваивают себе роль жертвы сознательно, используя ее как инструмент манипуляции и получения вторичной выгоды. Они склонны обвинять обстоятельства в собственных неудачах, чаще прибегают к эмоциональным и вербальным стратегиям в коммуникации, при этом демонстрируют видимый позитив и активность как часть своей манипулятивной модели.

4. Гипервиктимные сотрудники (8 %) отличаются чрезмерным акцентированием на собственных страданиях, склонностью к жалобам, самообвинениям и драматизации происходящего. У них фиксируется низкий уровень субъективного контроля, преобладание негативных эмоциональных состояний и ориентация на внешние обстоятельства как определяющий фактор их жизни.

5. Сотрудники ФСИН в целом склонны воспринимать себя субъектами деятельности, что выражается в ориентации на целенаправленную работу как основной способ достижения целей (100 % респондентов указали данный вариант). Даже при наличии виктимных установок сохраняется значимый уровень психологической автономии и ответственности.

6. Оценка собственных неудач различается в зависимости от типа ролевой виктимности: невиктимные склонны считать их случайными или незначимыми, виктимные — фиксироваться на личной вине и эмоциональном переживании, аутовиктимные — интерпретировать неудачи как следствие обстоятельств, гипервиктимные — драматизировать и связывать их с самообвинением.

7. Стратегии привлечения внимания также варьируются: невиктимные демонстрируют себя через работу и интеллект, виктимные и гипервиктимные — через эмоции и жалобы, аутовиктимные — через эмоциональность и вербальное воздействие как форму манипуляции.

8. Общий эмоциональный фон сотрудников преимущественно позитивный: все группы фиксируют наличие оптимизма, удовлетворенности и эмоциональной устойчивости. Однако виктимные и гипервиктимные респонденты демонстрируют большее количество негативных переживаний, тогда как невиктимные и аутовиктимные сохраняют баланс между положительными состояниями и активной жизненной позицией.

Результаты исследования имеют теоретическую ценность для дальнейшего изучения типов ролевой виктимности и их влияния на профессиональное поведение сотрудников пенитенциарной системы. Полученные данные расширяют научное представление о виктимности в условиях высокой профессиональной нагрузки и строгой иерархии, что может быть полезным для разработки новых моделей адаптации и психологического сопровождения в экстремальных профессиональных условиях.

С практической точки зрения данные могут быть использованы при разработке программ психологической профилактики и коррекции виктимного поведения, для оптимизации служебной подготовки и формирования эмоциональной устойчивости у сотрудников.

В перспективе планируется проведение сравнительного анализа в других подразделениях территориального органа ФСИН с целью выявления влияния организационно-культурных и структурных особенностей на проявление различных типов ролевой виктимности.

Список источников

1. Аведян А. А. Факторы профессиональной виктимности сотрудников органов внутренних дел // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2019. — № 12. — С. 165–170. — DOI: 10.23672/SAE.2019.2019.43742.
2. Васильченко А. С., Проницева М. М., Костина Е. В. Возрастная специфика саморегуляции у сотрудников ФСИН // Психология и право. — 2022. — Т. 12, № 1. — С. 77–90. — DOI: 10.17759/psylaw.2022120107.
3. Головкин Р. Б., Кулакова А. А. Правовые и профессиональные проблемы виктимности сотрудников УИС // Юридическая наука и практика. Вестник Нижегородской академии МВД России. — 2015. — № 4. — С. 91–94.
4. Горшенков А. Г., Горшенков Г. Н. Криминальная виктимология как междисциплинарная превентивная теория // Виктимология. — 2022. — Т. 9, № 2. — С. 137–147.
5. Корнеева Я. А., Зелянина А. Н., Мартиросова Н. В. Особенности профессиональной личностной деформации сотрудников ОВД, ФСИН и ФССП // Гигиена и санитария. — 2022. — Т. 101, № 4. — С. 389–397. — DOI: 10.47470/0016-9900-2022-101-4-389-397.
6. Лебедь А. Л. Виктимность и виктимизация как методология виктимологической криминологии // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. — 2024. — № 2 (63). — С. 122–127.
7. О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы»: федер. закон от 19 июля 2018 г. № 197-ФЗ. — URL : <https://base.garant.ru/71992738/> (дата обращения: 05.12.2024).
8. Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ до 2030 г.: распоряжение Пр-ва РФ от 29 апреля 2021 г. № 1138-р. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400639567/> (дата обращения 04.12.2024).
9. Одинцова М. А. Проблема виктимного личностного типа в психологии // Известия Саратовского университета. Нов. сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2014. — Т. 14, вып. 2. — С. 73–79.
10. Одинцова М. А. Психологические особенности виктимной личности // Вопросы психологии. — 2012. — № 3. — С. 59–67.
11. Папкин А. И. К предмету юридической виктимологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Юридические науки». — 2005. — № 2. — С. 166–170.
12. Пашукова А. Д. Формирование профессиональной компетентности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний в системе служебной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. — 2022. — 222 с.
13. Репакова О. Н. Обеспечение виктимологической безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы от криминальных посягательств осужденных // Виктимология. — 2014. — № 2 (2). — С. 41–45.
14. Ромашов Р. А. Виктимность как фактор пенитенциарной конфликтогенности // Пенитенциарная наука. — 2023. — Т. 17, № 4 (64). — С. 348–356. — DOI: 10.46741/2686-9764.2023.64.4.001.
15. Самойлик Н. А. Изучение взаимосвязи профессионально-ценностных ориентаций и волевых качеств курсантов образовательных организаций ФСИН России // Психология и право. — 2021. — Т. 11, № 1. — С. 63–76. — DOI: 10.17759/psylaw.2021110106.
16. Сафронова Е. А., Семенова А. Э., Пескова А. А. Нарушение «я-организации» и виктимность // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2023. — № 11-3 (86). — С. 226–232. — DOI: 10.24412/2500-1000-2023-11-3-226-232.
17. Чусовитин А. В. Связь виктимного поведения и жизненных ценностей у сотрудников пенитенциарной системы // Наука и инновации — современные концепции: сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума. — М.: Инфинити, 2024. — С. 35–39. — DOI: 10.34660/INF.2024.91.11.114.
18. Чусовитин А. В., Уварина Н. В. Эмпирическое исследование виктимного поведения сотрудников УФСИН в профессиональной деятельности // XXI век: фундаментальная наука и технологии: материалы XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. — Бенгалуру, Карнатака (Индия): Pothi.com, 2023. — С. 59–66.

References

1. Avedyan A. A. Factors of professional victimization among internal affairs bodies' employees. *Gumanitarnyye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki*. [Humanitarian, Socio-Economic, and Social Sciences]. 2019, vol. 12, pp. 165–170. DOI: 10.23672/SAE.2019.2019.43742. (In Russian).

2. Vasilchenko, A. S., Pronicheva, M. M., Kostina, E. V. Age-related self-regulation in federal penitentiary service employees. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2022, vol. 12, pp. 1, pp. 77–90. DOI: 10.17759/psylaw.2022120107. (In Russian).
3. Golovkin, R. B., Kulakova, A. A. Legal and professional problems of victimization among penal service employees. *Yuridicheskaya nauka i praktika. Vestnik Nizhegorodskoy akademii MVD Rossii*. [Law Theory and Practice. Bulletin of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2015, iss. 4, pp. 91–94. (In Russian).
4. Gorshenkov A. G., Gorshenkov G. N. Criminal victimology as an interdisciplinary preventive theory. *Viktimologiya*. [Victimology]. 2022, vol. 9, iss. 2, pp. 137–147. (In Russian).
5. Korneeva Ya. A., Zelyanina A. N., Martirosova N. V. Specifics of professional personality deformation among employees of the Internal Affairs Directorates, Federal Penitentiary Service, and Federal Bailiff Service. *Gigiyena i sanitariya*. [Hygiene and Sanitation]. 2022, vol. 101, iss. 4, pp. 389–397. DOI: 10.47470/0016-9900-2022-101-4-389-397. (In Russian).
6. Lebed A. L. Victimity and victimization as a methodology of victimological criminology. *Vestnik Sankt-Peterburgskoy yuridicheskoy akademii*. [Bulletin of St. Petersburg Law Academy]. 2024, iss. 2 (63), pp. 122–127. (In Russian).
7. O sluzhbe v ugolovno-ispolnitelnoy sisteme Rossiyskoy Federatsii i o vnesenii izmeneniy v Zakon Rossiyskoy Federatsii “Ob uchrezhdeniyakh i organakh, ispolnyayushchikh ugolovnyye nakazaniya v vide lisheniya svobody”: feder. zakon ot 19 iyulya 2018 g. no. 197-FZ. [On Service in the Criminal-Executive System of the Russian Federation and on Amendments to the Law of the Russian Federation “On Institutions and Bodies Executing Criminal Punishments in the Form of Imprisonment”: Federal Law of July 19, 2018 no. 197-FZ]. Available at: <https://base.garant.ru/71992738/> (accessed: 05.12.2024). (In Russian).
8. Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya ugolovno-ispolnitelnoy sistemy RF do 2030 g.: rasporyazheniye Pr-va RF ot 29 aprelya 2021 g. № 1138-r. [On Approval of the Concept for Development of Criminal-Executive System of the Russian Federation until 2030: Order of the Government of the Russian Federation of April 29, 2021 No. 1138-r.]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400639567/> (accessed: 05.12.2024). (In Russian).
9. Odintsova M. A. Issue of victim personality type in psychology. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. [Bulletin of Saratov University. New series “Philosophy. Psychology. Pedagogy”]. 2014, vol. 14, iss. 2, pp. 73–79. (In Russian).
10. Odintsova M. A. Psychological Characteristics of the Victim Personality. *Voprosy psikhologii*. [Issues of Psychology]. 2012, iss. 3, pp. 59–67. (In Russian).
11. Papkin A. I. On law victimology. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Yuridicheskiye nauki*. [Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Law Sciences]. 2005, iss. 2, pp. 166–170. (In Russian).
12. Pashukova A. D. *Formirovaniye professionalnoy kompetentnosti sotrudnikov Federalnoy sluzhby ispolneniya nakazaniy v sisteme sluzhebnoy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk*. [Developing Professional Competence of Federal Penitentiary Service Employees in the System of In-Service Training: dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. 2022, 222 p. (In Russian).
13. Repakova O. N. Ensuring victimological safety of penitentiary system employees from criminal attacks by convicts. *Viktimologiya*. [Victimology]. 2014, iss. 2 (2), pp. 41–45. (In Russian).
14. Romashov R. A. Victimization as a factor in penitentiary conflict genetics. *Penitentsiarnaya nauka*. [Penitentiary Research]. 2023, vol. 17, iss. 4 (64), pp. 348–356. DOI: 10.46741/2686-9764.2023.64.4.001. (In Russian).
15. Samoylik N. A. Study of relationship between professional value orientations and volitional qualities of cadets of educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2021, vol. 11, iss. 1, pp. 63–76. DOI: 10.17759/psylaw.2021110106. (In Russian).
16. Safronova E. A., Semenova A. E., Peskova A. A. Violation of self-organization and victimization. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*. [International Journal of Humanities and Natural Sciences]. 2023, iss. 11-3 (86), pp. 226–232. DOI: 10.24412/2500-1000-2023-11-3-226-232. (In Russian).
17. Chusovitin A. V. Relationship between victim behavior and life values of penitentiary system employees. *Nauka i innovatsii — sovremennyye kontseptsii: sb. nauch. st. po itogam raboty Mezhdunar. nauch. foruma*. [Science and Innovation — Modern Concepts: Collection of articles based on results of International Scientific Forum]. Moscow, Infinity, 2024, pp. 35–39. DOI: 10.34660/INF.2024.91.11.114. (In Russian).
18. Chusovitin A. V., Uvarina N. V. An Empirical study of victim behavior of Federal Penitentiary Service employees in their professional activities. *XXI vek: fundamentalnaya nauka i tekhnologii: materialy XXXIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [21st Century: Fundamental Science and Technology: Proceedings of the XXXIII International Scientific and Practical Conference]. Bengaluru, Karnataka (India), Pothi.com, 2023, pp. 59–66. (In Russian).

Информация об авторах

Чусовитин Александр Владимирович — аспирант кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Сургутского государственного университета.

Уварина Наталья Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Information about the authors

Chusovitin Alexander Vladimirovich — Postgraduate student of the Department of Pedagogy of Professional and Additional Education at Surgut State University.

Uvarina Natalia Viktorovna — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teacher Training of Vocational Training and Subject Methods of South Ural State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.04.2025; одобрена после рецензирования 17.04.2025; принята к публикации 21.04.2025.

The article was submitted 10.04.2025; approved after reviewing 17.04.2025; accepted for publication 21.04.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 54–66.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 54–66.

Научная статья

УДК 37.035.6

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.006

Мониторинг процесса формирования русской гражданской идентичности школьников в пространстве школьной укладности (на примере параметров гражданской традиции «Моя Малая Родина»)

Чухин Степан Геннадьевич

Омский государственный медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации,

Россия, Омск

chukin2009@mail.ru

Чухина Елена Викторовна

Омский государственный педагогический университет,

Россия, Омск

chukina2008@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования определяется противоречием между необходимостью воспитания у обучающихся гражданской идентичности посредством освоения ценностей русских традиций и недостаточной эффективностью современных методов оценки и мониторинга этого процесса в рамках существующей школьной системы оценки качества сформированности русской гражданской идентичности школьников. Цель исследования — осуществить мониторинг процесса формирования русской гражданской идентичности школьников в пространстве школьной укладности (на примере параметров гражданской традиции «Моя малая Родина»). Применена методика полуструктурированного нарративно ориентированного интервью «Моя Малая Родина» и комплекс методик с целью позиционного, событийного и рефлексивного анализа респондентами социокультурной ситуации формирования русской гражданской идентичности в пространстве школьной укладности. Гипотеза: исследование процесса формирования русской гражданской идентичности школьников в пространстве школьной укладности (на примере параметров гражданской традиции «Моя малая Родина») позволит выявить и обосновать результативность процессуально-технологического обеспечения коммеморативной реконструкции гражданских традиций на основе применения герменевтических практик формирования русской гражданской идентичности школьников. Новизна исследования заключается в том, что выявлена и обоснована результативность применения герменевтических практик формирования русской гражданской идентичности школьников в пространстве школьной укладности на примере актуализации гражданской традиции «Моя Малая Родина». Теоретическая значимость выражается в том, что обоснована результативность внедрения в образовательную практику технологического обеспечения коммеморативной реконструкции гражданской традиции «Моя малая Родина» в пространстве школьной укладности. Практическая значимость исследования: разработана и реализована программа мониторинга процесса формирования русской гражданской идентичности школьников города Омска в условиях традиционного школьного уклада (на примере гражданской традиции «Моя Малая Родина»). Основные результаты исследования включают разработку и практическое внедрение комплекса диагностических инструментов (критериев, показателей, методов и методик диагностики) для мониторинга процесса формирования русской гражданской идентичности школьников в рамках традиционной школьной среды (на примере гражданской традиции «Моя Малая Родина»). Перспективы исследования контрольных и диагностических инструментов мониторинга процесса формирования русской гражданской идентичности школьников, рассматриваемого на примерах отечественных гражданских традиций, позволят создать и обосновать герменевтические методы, направленные на формирование гражданской идентичности школьников. Применение таких методов обеспечит возможность частичной или полной реставрации русских гражданских традиций в структуре школьного уклада.

Ключевые слова: русская гражданская идентичность, гражданская традиция «Моя Малая Родина», контрольно-измерительный инструментальный мониторинг результативности герменевтических практик.

Для цитирования: Чухин С. Г., Чухина Е. В. Мониторинг процесса формирования российской гражданской идентичности школьников в пространстве школьной укладности (на примере параметров гражданской традиции «Моя Малая Родина») // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 54–66. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.006.

Original article

Monitoring the process of formation of Russian civic identity on schoolchildren in line with the school structure (using the example of a civic tradition — “My Small Homeland” program)

Stepan Gennadyevich Chukhin

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

Elena Viktorovna Chukhina

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

Abstract. The relevance of the issue is determined by the contradiction between the need to cultivate students' civic identity through the acquisition of the values of Russian traditions and the insufficient effectiveness of modern methods of assessing and monitoring this process within the existing school system. The purpose of the study was to monitor the process of formation of Russian civic identity of schoolchildren in the space of school structure (using the parameters of the civic program “My Small Homeland” as an example). Our methods were semi-structured narrative-oriented interview “My Small Homeland” and methods of positional, event-based and reflexive analysis by respondents of the socio-cultural situation of the formation of Russian civic identity in school life. The research hypothesis: a study of the process of forming the Russian civic identity of schoolchildren in the space of school structure (using the example of the parameters of the civic tradition “My Small Homeland”) enables us to identify and substantiate the effectiveness of the procedural and technological support for the commemorative reconstruction of civic traditions based on the application of hermeneutic practices for the formation of the Russian civic identity of schoolchildren. The novelty of the study lies in the effectiveness of the application of hermeneutic practices for formation of Russian civic identity in schoolchildren in the space of school life has been identified and substantiated using the example of updating the civic tradition “My Small Homeland”. The theoretical significance of the study is substantiated by effective use of technological support for commemorative reconstruction of the civil tradition “My Small Homeland” in the school space. The practical use is to provide means of monitoring the process of formation of Russian civic identity of schoolchildren in the city of Omsk in the context of a traditional school system (using the example of the civic tradition “My Small Homeland”). The main results include the development and practical implementation of a set of diagnostic tools (criteria, indicators, methods and diagnostic techniques) for monitoring the process of forming the Russian civic identity of schoolchildren within the framework of the traditional school environment (using the example of the civic tradition “My Small Homeland”). The study has prospects for further research, such as development of control and diagnostic instruments for monitoring the process of formation of Russian civic identity of schoolchildren, considered on examples of domestic civic traditions, will help to create and substantiate hermeneutic methods aimed at formation of civic identity in schoolchildren. Application of such methods will provide the possibility of partial or full restoration of Russian civic traditions in the structure of school life.

Keywords: Russian civic identity, civic tradition “My Small Homeland,” control and measuring tools for monitoring the effectiveness of hermeneutic practices.

For citation: Chukhin S. G., Chukhina E. V. Monitoring the process of formation of Russian civic identity on schoolchildren in line with the school structure (using the example of a civic tradition — “My Small Homeland” program) // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 54–66. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.006.

Введение. Гражданская традиция представляет собой устойчивый способ самоидентификации и самовыражения отдельных лиц или целого народа, передающий и сохраняющий исторически значимые ценности, героико-мифологические представления, объекты гражданской памяти, символические места и модели социального поведения. Согласно положениям официальных

документов, регулирующих образовательную политику России, а также результатам междисциплинарных социологических и культурологических исследований, ключевыми гражданскими традициями российского общества являются патриотизм и привязанность к Отечеству, семейные ценности и уважение предков, почтение старшему поколению, трудолюбие и профессионализм, общинность и коллективизм, доброта и милосердие. Особым образом выделяется приверженность своей Малой Родине, выражающаяся в знании ее истории, бережном отношении к ней и готовности приносить пользу родному краю.

Анализ степени разработанности темы позволил установить научные предпосылки для осмысления проблемы исследования, которые заключаются в педагогическом обосновании социокультурной обусловленности формирования гражданской идентичности школьника через следующие категории: гражданская идентичность как интегративное качество личности (Бугайчук, Коряковцева, 2023 ; Ильин, 2024 ; Овсянникова, Осаченко, Эннс, 2022 ; Прусакова, 2024); социокультурные симулякры как образы гражданских традиций, которые фрагментарно либо полностью утратили социокультурную объективацию (Бобнева, 2023 ; Васюков, Шульга, 2024 ; Волков, 2024 ; Зотова, 2024 ; Кувшинова, 2024 ; Кучуков, Кучукова, 2022 ; Мергасов, 2022, Сорокин, 2022, Стерляева, 2022, Шалюгина, 2022); уклад школьной жизни как социокультурное пространство формирования гражданской идентичности школьника (Воробьев, 2023 ; Григорьев, 2015 ; Захарова, 2024 ; Корнетов, 2022 ; Куприянов, 2015 ; Махотина, 2021 ; Николаева, Челышкова, 2024 ; Полутова, 2023 ; Тавстуха, Муратова, 2022 ; Тубельский, 2007).

Для определения уровня сформированности российской гражданской идентичности школьников в контексте местной традиции «Моя Малая Родина» выделены три диагностических показателя: когнитивное смысловое измерение — оценка знаний школьников о прошлом своей Малой Родины, устройстве Омской области, символах региональной власти и важных событиях местного значения; эмоционально-ценностное измерение — определение характера отношения детей к месту проживания (позитивное или негативное восприятие Малой Родины); умение самостоятельно оценивать происходящие события и выражать собственную точку зрения; степень признания учащимися себя активными участниками местного гражданского сообщества; деятельностное измерение — уровень активности школьников в школьных и районных инициативах, желание и готовность лично участвовать в общественных акциях, проявления гражданской позиции в поступках и поведении, а также осознание личной ответственности за собственный выбор и действия.

Материалы и методы: методика полуструктурированное нарративно ориентированное интервью «Моя Малая Родина» и комплекс методик с целью позиционного, событийного и рефлексивного анализа респондентами социокультурной ситуации формирования российской гражданской идентичности в пространстве школьной укладности.

Обсуждение результатов. Методики диагностики параметров формирования российской гражданской идентичности в пространстве школьной укладности.

Методики диагностики для оценки параметра «Сын (дочь) своих родителей» — модуль «Взаимодействие с родителями (законными представителями)»: анкетирование родителей по вопросам патриотического воспитания и формирования гражданских качеств включало две анкеты: «Патриотическое воспитание» и «Воспитание гражданина» (Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников, 2014, с. 212–213); анкета для родителей «Комфортность ребенка в школе» (А. А. Кочетова); анкета «Я и моя семья» (Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников, 2014, с. 211).

Методики диагностики для оценки параметра «Друг своих школьных товарищей» — модули «Самоуправление» и «Внеурочная деятельность»: методика определения уровня развития самоуправления в ученическом коллективе (подготовлена профессором М. И. Рожковым) (Парфенова, 2012, с. 114–115); методика «Изучение мотивов участия школьников в деятельности» (Л. В. Байбородова).

Методики диагностики для оценки параметра «Ученик своих учителей» — модуль «Урочная деятельность»: методика для изучения степени развития основных компонентов педагогического взаимодействия (подготовлена профессором Л. В. Байбородовой) (Парфенова, 2012, с. 111–112); диагностическая методика — анкетирование «Школьная мотивация» (методика Н. Г. Лускановой) (Ефимова, Котисова, Кочетова [и др.], 2017, с. 36–37).

Методики диагностики для оценки параметра «Гражданин класса (классного коллектива)» — модуль «Классное руководство»: методика «Какой у нас коллектив?» (Ефимова, Котисова, Кочетова [и др.], 2017, с. 36); методика беседы с классным руководителем по оценке уровня развития коллектива класса.

Методики диагностики для оценки параметра «Гражданин общества» — модули «Основные школьные дела», «Социальное партнерство», «Профориентация»: модификация методики Дж. Вини (Шакурова, 2014); диагностическая методика для обучающихся 8 класса «Моя Родина»; анкета для детей младшего школьного возраста «Что такое Родина?» (метод незаконченных предложений) (Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников, 2014, с. 206); анкета для детей младшего школьного возраста «Достопримечательности нашей Родины» (метод незаконченных предложений) (Там же, с. 207).

Методики диагностики для оценки параметра «Член своей этнокультурной общности» — модули «Организация предметно-пространственной среды» и «Внешкольные мероприятия»: методика «Типы этнической идентичности» позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности; анкета для детей младшего школьного возраста «Мы — граждане России» (метод незаконченных предложений) (Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников, 2014, с. 207); анкета для детей младшего школьного возраста по определению гражданской идентичности (Там же, 2014, с. 208–209); анкета для детей младшего школьного возраста «Государственные праздники России. Государственная символика России» (метод незаконченных предложений) (Там же, 2014, с. 208).

Методики диагностики для оценки параметра «Член своей традиционной религиозной группы» — модуль «Профилактика и безопасность»: методика «Кто Я?» (М. Кун и Т. Мак Портленд, модификация Т. В. Румянцевой); методика «Q-сортировка» (В. Стефансон); электронная анкета «Мой образ идентичности» (Развитие общегражданской идентичности в поликультурном пространстве российского общества, 2017, с. 17–22).

В мониторинговом исследовании рассматриваются мнения представителей ключевых групп участников образовательной среды, оцениваются содержательные аспекты и смыслы, присущие понятию гражданской идентичности. Особое внимание уделено факторам, существенно влияющим на этот процесс у участников образовательных отношений.

Уровни диагностики параметров формирования российской гражданской идентичности в пространстве школьной укладности (Краснова, 2018, с. 31):

- низкий (параметры проявляется слабо, диагностирование затруднено, устойчивость низкая; показатели соответствуют простому повторению ранее накопленного опыта);
- средний (параметры выражены достаточно ярко, наблюдаются регулярно, являются стабильными при выполнении конкретных условий; в неизвестных ситуациях возможно применение прежнего опыта);
- высокий (параметры полностью сформированы, проявляются стабильно и однозначно; характерен креативный подход при выработке нового опыта на основе существующего).

Целевая группа респондентов — обучающиеся 10–11 классов (422 респондента) образовательных организаций города Омска: БОУ города Омска «СОШ № 28 сУИОП», БОУ города Омска «СОШ № 53», БОУ города Омска «Лицей № 66», БОУ г. Омска «СОШсУИОП № 73», БОУ г. Омска «СОШ № 82», ФГКОУ «Омский кадетский военный корпус».

Диагностика когнитивной составляющей российской гражданской идентичности школьников, базирующаяся на принципах патриотического воспитания («Моя Малая Родина»), осуществлялась с помощью адаптированной методики тестирования «10 высказываний» (разработана психологами М. Куном и Т. МакПартлендом). Ученикам было предложено письменно обозначить ряд аспектов местной культуры и истории: назвать важные исторические события родного края (динамика показателей с 32 до 75 %); описать характерные качества жителей Сибири, ассоциирующиеся с образом коренного жителя (динамика показателей с 54 до 83 %); перечислить известных культурных и общественных деятелей, прославивших город и регион (динамика показателей с 24 до 89 %). Таким образом, исследование показало значительную динамику осведомленности школьников в указанных областях (см. рис. 1).

Изучение эмоционально-ценностного компонента российской гражданской идентичности школьников в рамках традиции «Моя Малая Родина» осуществлялось посредством специального полуструктурированного интервью, целью которого было установить личное отношение учащихся к своим семьям, окружению и малому Отечеству. Школьники отвечали на восемь вопросов, раскрывающих особенности восприятия ими своей культурной среды и чувства привязанности к месту проживания.

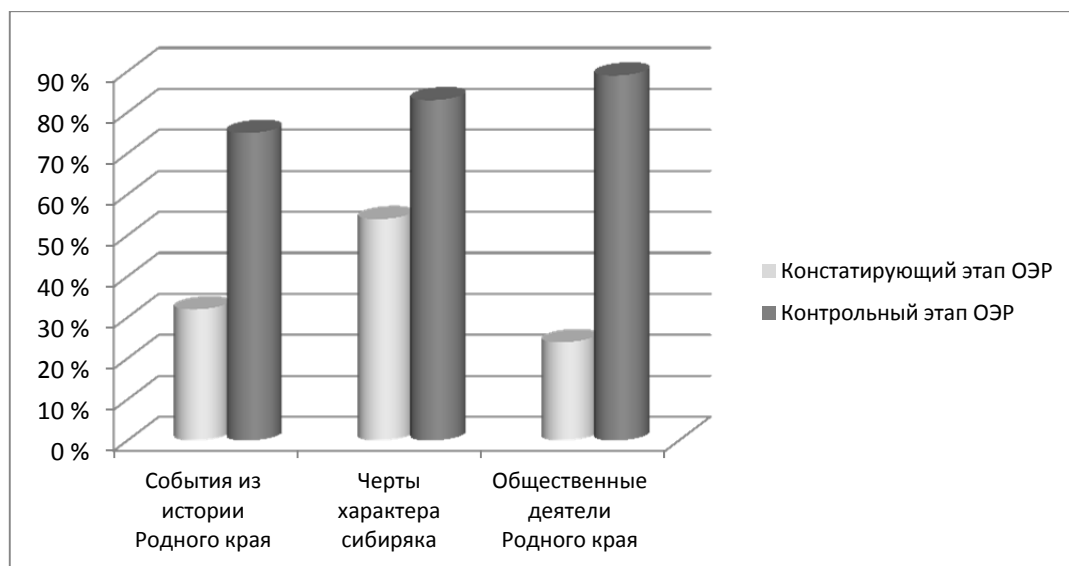


Рис. 1. Изменение уровня сформированности российской гражданской идентичности школьников на основе традиции «Моя Малая Родина» по показателям когнитивно-смысловой сферы

Вопросы интервью «Моя Малая Родина» звучат следующим образом:

- 1) Какие уникальные и значимые для Вас места в Вашей Малой Родине выделяются особенными чертами?
- 2) Расскажите о случаях Вашего активного участия в полезных начинаниях, направленных на развитие и благоустройство Малой Родины.
- 3) Что именно ценится больше всего в людях среди ваших близких родственников и друзей, проживающих рядом с Вами?
- 4) Кто из известных Вам жителей или уроженцев Вашего края, ныне живущих или ушедших, стал для Вас личным примером в жизни?
- 5) Каков масштаб оттока молодых людей из Вашего региона и какие причины влияют на их решение уехать?
- 6) Какие обстоятельства мотивируют молодежь оставаться жить именно там, где расположена Ваша Малая Родина?
- 7) Вспомните важное и запоминающееся событие, произошедшее в Вашей Малой Родине, которое вызвало сильные эмоции (положительные или негативные)?
- 8) Существуют ли особые семейные реликвии, дорогие Вам памятью и историей, и почему они важны именно для Вас?

Полуструктурированное нарративно ориентированное интервью «Моя Малая Родина» основано на письменном изложении участниками значимых событий из своей жизни в прошлом, настоящем и планируемом будущем. Оно применяется к учащимся, педагогам и иногда родителям, предпочтительнее анонимно. Исследование может проводиться в конкретных временных границах («этот учебный год», «месяц») или жизненных сферах («работа», «класс»). Методика полезна и в открытой версии, проводимой каждые два-три года, позволяя выявить устойчивые тенденции и изменения. Ответы позволяют анализировать индивидуальные предпочтения, устремления, успехи и планы, а статистическая обработка дает представление о коллективных установках, интересах и ценностях. Этот инструмент полезен для диагностики корпоративной культуры образовательного учреждения и выявления границ индивидуального временного горизонта — глубины воспоминания важных событий прошлого и дальновидности планирования будущего.

Проведенное интервью позволило выявить ряд закономерностей.

Представления участников исследования о Малой Родине выражаются следующим образом: Малая Родина — место, где человек появился на свет и провел годы становления. Оно навсегда сохраняет особый отпечаток в сердце каждого из нас благодаря личным впечатлениям и пережитым событиям. Например, респонденты отвечают, что «важнейшими местами, наполняющими мою душу теплом и любовью, стали: дом родителей, олицетворяющий радость безза-

ботного детства; природные уголки и живописные парки, дарящие ощущение покоя и единения с природой; место, где сформировалось чувство признательности и уважения к земле, подарившей нам корни; семья, близкие родственники, друзья детства, одноклассники, оставившие неизгладимый след в душе; город Омск, ставший частью моего сердца, особенно бабушка и дедушка, чей дом стал центром всех воспоминаний и воплощением ощущения истинного дома; семейные праздники, прогулочные маршруты с приятелями, утренние встречи восходов солнца, незабываемые походы в лес, ставшие драгоценными страницами моей памяти и создающие непередаваемую атмосферу настоящей Родины».

Социокультурная среда, способствующая гражданскому воспитанию, характеризуется наличием особых мест и пространств Малой Родины, привлекательных и значимых для ее жителей. Привязанность к Малой Родине проявляется через особые места, обладающие значимостью и важными воспоминаниями: занятия танцами и круг близких друзей; парки родного города, символизирующие совместные прогулки и досуг с семьей; центральный парк как любимое место отдыха; собственный дом, связанный с чувствами безопасности, тепла и поддержки; школа и парк рядом с ней, вызвавшие множество ярких воспоминаний; беседка на берегу Иртыша, сохранившаяся в памяти; парк имени 30-летия ВЛКСМ, наполненный детскими впечатлениями; оптовая база на третьем разъезде, которая будит воображение в детстве; территория Теплично-парникового комбината, показывающая промышленную мощь СССР; безлюдные места маленького городка Калачинск, дающие возможность уединения; природные и культурно-исторические места района Седельникова; гидроплотина в Колосовке, популярное место отдыха и рыбалки; Мемориал труженикам тыла как важная точка притяжения, связанная с семейной историей; красота омских улиц, дворов и парков, оживляющих воспоминания детства; широкий простор степей, позволяющий восстановить силы и обрести покой; сад бабушки и знакомая поляна, сопровождающая долгие годы жизни; двор, подъезд, комнаты и любимая собака как символы любви и связи с домом; природа деревни Такмык и Большого Зоопарка; большой рубленый дом в селе Ермаковка, объединяющий три поколения семьи; башня Тарских ворот, исполняющая мечты; заведения общественного питания и торговые точки, любимые с юности. Все перечисленные места объединены общим чувством ностальгии, счастья и важной ролью в формировании личности.

Герои-легенды Малой Родины воспринимаются школьниками как идеальные образцы гражданской культуры. Анна Адамовна Краусская — ученый, посвятивший жизнь науке и образованию; родители — талантливые и трудолюбивые люди, передавшие полезные качества; врачи — профессионалы, спасающие жизни и помогающие больным; Константин Павлович Белов — художник, поражающий техникой и выразительностью картин; дедушка и бабушка — воспитатели, привившие любовь к Родине и дому; бойцы смешанных единоборств и защитники Отечества — храбрые и мужественные люди; родственники и родители — главные образцы, формирующие жизненные принципы и ценности.

Значение гражданской самоидентификации состоит в акцентировании значимости поступков, согласующихся с нормами гражданской активности. Экологические инициативы (субботники, очистка территорий, озеленение), волонтерство (работа на скорой помощи, помощь пожилым и инвалидам), проектная деятельность (организация спортивных и культурных мероприятий), посадка растений и благоустройство парков, деятельность в молодежной организации («Юнармия»), участие в коммеморативной практике «Бессмертный полк», оказание медицинской помощи в рамках социальных проектов; различные формы экологической и социальной активности (участие в посадке деревьев, уходе за территорией), сбор средств для приютов и проведение благотворительных кампаний, одоровление и образование (мероприятия по пропаганде здорового образа жизни и безопасности дорожного движения), индивидуальное волонтерство и активность в рамках студенческих инициатив. Таким образом, основной фокус направлен на заботу о людях, экологии и развитии своей Малой Родины через активную социальную позицию и личный вклад.

Какие традиционные российские ценности находят отклик и значимость у участников опроса? В ближайшем окружении респондентов высоко ценятся такие качества, как доброта, проявляемая в поддержке и сочувствии; честность, предотвращающая конфликты и сближающая людей; ответственность, позволяющая справляться с обязанностями; тепло и забота, формирующие крепкую связь внутри семьи; самостоятельность, развивающая индивидуальность и инициативу; религиозность и богобоязненность, определяющие духовные основы; верность и от-

зывчивость, необходимые для дружбы и поддержки; искренность, исключаящая ложь и лицемерие; толерантность, проявляемая в нейтральном восприятии событий; доверие и открытость, позволяющие свободно общаться; умение совмещать серьезность и легкость, балансируя между ответственностью и радостью; уважение к старшим, воспитанное в традициях малой родины; преданность семье, закреплённая уважением и поддержкой; трудолюбие и отзывчивость, востребованные в небольших поселениях. Эти качества способствуют созданию гармоничной и сплоченной среды обитания, формированию устойчивых взаимоотношений и развитию здоровой жизненной позиции.

Предметы, хранящие память о прошлых временах, бережно оберегают рассказы о наших предках и передают нам семейные традиции, связанные с нашим родным краем. Семейное древо с изображением многочисленных поколений; дом, построенный усилиями всей семьи, где царит атмосфера спокойствия и надежности; кольцо, переходящее из рук в руки как фамильная реликвия; сборники стихов, созданные любимым родственником; новогодние украшения ручной работы, сделанные предками; передающийся поколениями чайный сервиз, несущий в себе память о прошлом; кулинарные записи, содержащие семейные рецепты; старинные иконы и хрустальные часы, переданные по наследству; серебристый крестик, доставшийся от прабабушки; музыкальный инструмент, который может стать семейной реликвией; швейная машина времен Первой мировой войны и архив писем и фотографий; библиотека классических произведений литературы, собранная бабушкой; фотографии, истории и письма, повествующие о судьбах предков; старая советская новогодняя атрибутика и медальон, напоминающий о прошедшем времени. Эти артефакты не только украшают дом, но и соединяют настоящее с прошлым, позволяя сохранить преемственность поколений и укрепить семейные традиции.

Кроме того, участники опроса подчеркивают важность глубокой эмоциональной связи с родной землей. Яркими эмоциональными событиями, связанными с малой родиной, являются выпускной вечер (прощание со школой и городом, важный этап взросления), новогоднее торжество (праздник в кругу семьи, объединение близких и общий настрой на Новый год), окончание школы (расставание с одноклассниками и завершение школьного этапа жизни), запекание картофеля на озере (теплый летний отдых и семейные посиделки), поездка в парк (осенняя прогулка, вдохновение и погружение в красоту природы), прогулки с бабушкой (детство, приключения на велосипеде и наслаждение красотами природы), летние каникулы в деревне (деревенская жизнь, простой ритм и близость к природе), первое вождение автомобиля (испытание смелости и новые горизонты возможностей), семейные торжества (встречи с родственниками, общие радости и традиции), вечерние прогулки по площади Ленина (приятное времяпрепровождение с друзьями). Эти события сопровождаются сильными эмоциями, такими как радость, грусть, волнение и благодарность, и формируют глубокие связи с родным краем.

Содержание ответов на дополнительные вопросы полуструктурированного нарративно ориентированного интервью «Моя Малая Родина» представлено следующим образом.

Если молодежь уезжает из Вашего родного края, то почему? Молодежь массово покидает малую родину по ряду причин: отсутствие учебных заведений, предлагающих широкий спектр специальностей; ограниченность профессиональных возможностей и низкое качество занятости; недостаточная экономическая привлекательность региона; низкий уровень инфраструктуры и благоустройства; проблемы здравоохранения и транспортной доступности; желание испытать новое и расширить горизонты возможностей; амбициозные карьерные планы и высокий заработок; высокая стоимость жизни и ограниченные перспективы улучшения условий; поиски лучших вариантов для профессиональной реализации; негативное воздействие экологической обстановки и состояние городской среды; необходимость смены окружения и получения новых жизненных навыков. Тем не менее некоторые осознают, что возможности есть везде, и понимают, что развитие зависит от личного усилия и готовности к изменениям.

Почему молодые люди решают остаться жить на своей Малой Родине? Те, кто остается на Малой Родине, руководствуются несколькими причинами. В первую очередь это привязанность к родным и близким. Семья, друзья и привычный круг общения оказывают решающее влияние на решение остаться. Также к причинам относится недостаток ресурсов для переезда, желание изменить ситуацию на месте, наличие перспектив и благоприятных условий, финансовая удовлетворенность и удобство проживания, поддержка местного бизнеса и предпринимательства,

патриотизм и преданность родному краю, страх перемен и неизвестности, экологическая обстановка и размеренный темп жизни, традиционные семейные ценности. Таким образом, мотивы для оставшихся многообразны и зависят от личных обстоятельств и предпочтений.

Первоначально лидирует показатель «семейные отношения»: дети видят дом как уютное убежище, место любви и поддержки, а родители становятся опорой, которой доверяют абсолютно. Ради благополучия семьи ребята способны на значительные изменения, преодоление трудностей и проявление героизма («Семья — это смысл моей жизни, источник любви и взаимопонимания»).

При анализе динамики взглядов школьников выявляется интересный тренд. Изначально ответы носили преимущественно декларативный характер («Это моя родина, я тут родился(-лась); мой город красив») или пожелания типа: «Если бы я обладал магическими силами, построил бы стадион, украсил невзрачные здания, улучшил состояние дорог». Однако к контрольному этапу эксперимента высказывания стали демонстрировать осознанность проблем региона и намерение принять активное участие в улучшении ситуации: «обладая волшебством, я бы обустроил качественную инфраструктуру, благоустроил детские и спортивные зоны, восстановил экономический потенциал региона, очистил городские скверы, отреставрировал фасады зданий». Несмотря на некоторое детское восприятие реальности, подобные рассуждения показывают зрелый подход ребят к проблемам малой родины и готовность действовать. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике практически по всем исследуемым критериям: показатель позитивного отношения к семье увеличился с 88 до 94 %, к обществу — с 81 до 90 %, а к Малой Родине — с 71 до 81 %. Эти изменения наглядно представлены на рисунке 2.

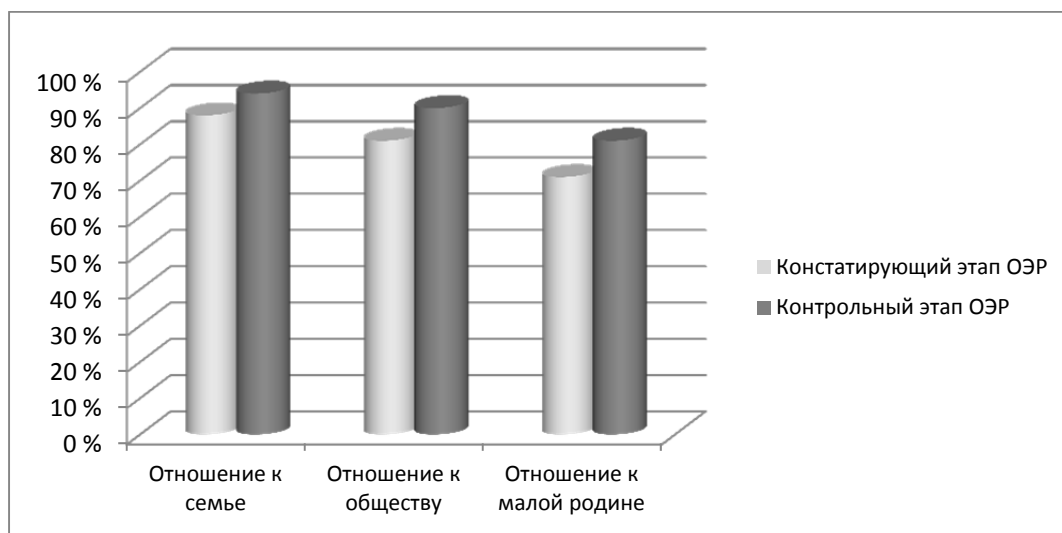


Рис. 2. Изменение уровня сформированности российской гражданской идентичности школьников на основе традиции «Моя Малая Родина» по показателям эмоционально-ценностной сферы

Диагностика деятельностного компонента российской гражданской идентичности школьников в рамках традиции «Моя Малая Родина» была проведена с применением теста «Размышляем о жизненном опыте». Учащимся предлагались варианты реагирования на гипотетические ситуации, связанные с моральным выбором гражданина. Например, один из вопросов был следующим: «Вы стали свидетелем негативных отзывов о Вашем Родном крае. Как Вы отреагируете?» Ответы варьировались от пассивного принятия критики до активного отстаивания достоинства своего региона. Такие задания позволяли оценить способность участников поддерживать окружающих, трудиться на благо Малой Родины и сохранять местные культурные традиции.

По итогам исследования ответов старшеклассников зафиксирована положительная динамика показателей: количество учащихся, готовых оказать помощь нуждающимся, увеличилось с 26 до 57 %; процент тех, кто соблюдает местные обычаи, вырос с 66 до 79 %; число респондентов, стремящихся защитить интересы своей малой родины, повысилось с 60 до 69 %. Эти показатели демонстрируют успешность эксперимента, направленного на актуализацию и укрепление гражданской традиции «Моя Малая Родина» в школьной среде (рис. 3).

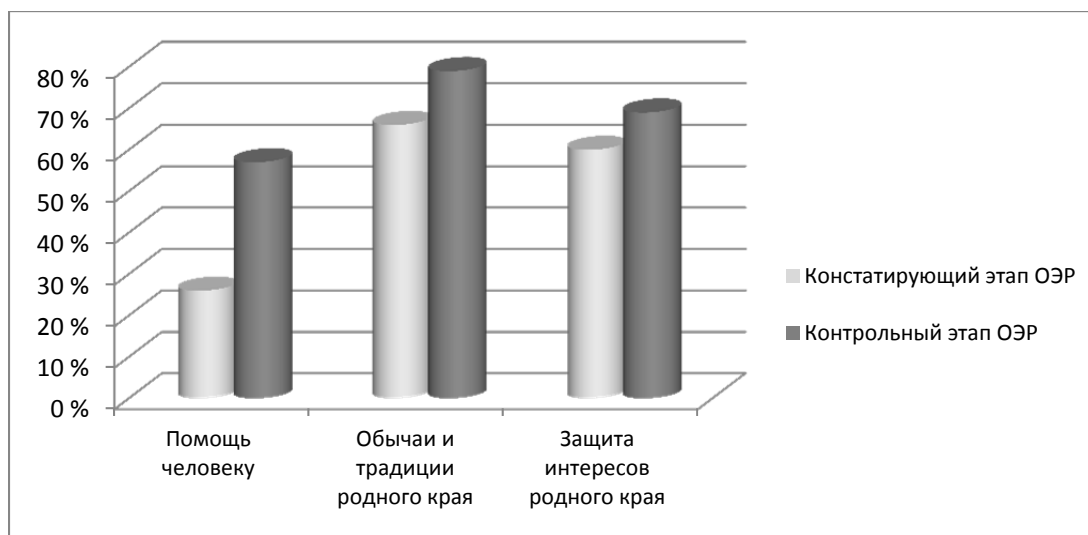


Рис. 3. Изменение уровня сформированности российской гражданской идентичности школьников на основе традиции «Моя Малая Родина» по параметрам деятельностного критерия

Выводы и перспективы исследования. Исследование показало, что важнейшим показателем, объясняющим изменения как гражданской, так и этнической идентичности, выступает приверженность традиционным ценностям. Привлекая старшеклассников к освоению гражданской традиции «Моя Малая Родина», мы способствуем осознанию ими своей неразрывной связи с историей города Омска и Омского региона. Процесс воссоздания российской гражданской идентичности школьников на примере традиции «Моя Малая Родина» в образовательной среде осуществляется с помощью системы герменевтических практик: чтение подлинных текстов, написанных людьми, гордящимися своей малой родиной (письма, дневники, мемуары патриотов); практики публичного выступления с речами, прославляющими или критикующими деяния предыдущих поколений; создание проектов «Семейная сага», основанных на изучении семейной истории, поездках по знаковым местам предков, формировании индивидуальных экспозиций и сохранении семейных традиций; исследование биографий знаменитых земляков-патриотов, обсуждение их роли в судьбе региона, размещение их изображений в классе; организация пространства школы как домашнего очага, создание атмосферы дружественного взаимодействия взрослых и детей в стенах учебного заведения; использование метода «Машина времени», позволяющего погрузиться в историю родного края, посетив музеи, изучив традиционный быт населения; проведение межпоколенных диалогов на тематически важных площадках («места силы»), где хранятся коллективные воспоминания народа; освоение игры и творчества периода детства через знакомство с игрушками, письменными свидетельствами и играми прошлых эпох; поддержка традиционных народных ремесел, изучение художественных техник, изготовление изделий своими руками; календарные мероприятия, приуроченные к знаковым датам и событиям, такие как презентации книг, фильмов и спектаклей, рассказывающих о местном наследии.

Наблюдения за развитием личностных качеств учащихся старших классов (10–11 классы) проводились в течение 2024/2025 учебного года, с использованием критериев сформированности российской гражданской идентичности в локальной школьной среде (на основе традиции «Моя Малая Родина»). Полученные результаты обозначили перспективные направления изучения: анализ эффективности школьных краеведческих площадок для образовательного процесса с учетом особенности экскурсионной деятельности на территории родного края; оценка оптимальной интенсивности воздействия школьных краеведческих пространств на реконструкцию идентификационного потенциала традиции «Моя Малая Родина»; исследование взаимосвязи педагогического подхода и дизайна школьных краеведческих помещений; разработка методов привлечения участников образовательного процесса к практике народной памяти для восстановления идентификационного потенциала традиции «Моя Малая Родина» с принятием во внимание индивидуальных предпочтений и потребностей учащихся; изучение влияния новых технологий в краеведческом образовании на проектирование школьных краеведческих пространств и достижение индивидуальных успехов учащихся.

Исследование контрольных и диагностических инструментов мониторинга процесса формирования российской гражданской идентичности школьников, рассматриваемого на примерах отечественных гражданских традиций, позволит создать и обосновать герменевтические методы, направленные на формирование гражданской идентичности школьников. Применение таких методов обеспечит возможность частичной или полной реставрации российских гражданских традиций в структуре школьного уклада.

Список источников

1. Бобнева Д. С. Проблема кризиса мифа и симулякра в трансляции традиции // Народная музыка как средство межкультурной коммуникации славянских народов в современном мире : сб. материалов Третьего Международного симпозиума. — Белгород, 2023. — С. 95–98.
2. Бугайчук Т. В., Коряковцева О. А. Интегративный подход: от глобализма к гражданской идентичности современной молодежи // Российский политический процесс в региональном измерении: история, теория, практика. — 2023. — № 16. — С. 12–21.
3. Васюков В. Л., Шульга Е. Н. Цифровая онтология и цифровая герменевтика // Вопросы философии. — 2024. — № 4. — С. 116–125.
4. Волков В. В. Словари, герменевтика и «традиционные ценности» в системе патриотического воспитания молодежи // Человек и мир в зеркале русской лексикографии (к 75-летию первого издания «Словаря русского языка» С. И. Ожегова) : материалы Междунар. науч. конф. — Тверь, 2024. — С. 31–33.
5. Воробьев А. В. Семейная культура как социальный партнер школьного уклада жизни // Теория и практика современной науки. — 2023. — № 5 (95). — С. 259–261.
6. Григорьев Д. В. Как школа формирует у детей российскую идентичность // Народное образование. — 2015. — № 1 (1444). — С. 173–177.
7. Ефимова И. А., Котисова С. В., Кочетова А. А. [и др.]. Диагностика и мониторинг ученического самоуправления и социализации школьников : метод. пособие / под ред. А. А. Кочетовой / Из опыта инновационной деятельности школы № 287 Санкт-Петербурга. — СПб. : КультИнформПресс, 2017. — 105 с.
8. Захарова М. В. Уклад образовательной организации (основные характеристики и примеры реализации) // Современное педагогическое образование. — 2024. — № 7. — С. 6–10.
9. Зотова А. С. Симулякр как часть социокультурного кода общества потребления // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2024. — № 3 (119). — С. 29–36.
10. Ильин Е. А. Дефиниции понятий «идентичность» и «гражданская идентичность» в качестве комплексного психолого-педагогического концепта // Право. Экономика. Психология. — 2024. — № 3 (35). — С. 80–86.
11. Корнетов Г. Б. Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 3 (81). — С. 4–10.
12. Краснова Н. В. Формирование гражданской идентичности обучающихся 9–11 классов процессе освоения историко-культурных ценностей России в проектной деятельности: научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации). — Екатеринбург, 2018. — 43 с.
13. Кувшинова Т. М. Сакральность музея и симулякр смысла // Научный аспект. — 2024. — Т. 1, № 7. — С. 74–80.
14. Куприянов Б. В. Уклады школьной жизни // Народное образование. — 2015. — № 8 (1451). — С. 147–154.
15. Кучуков М. М., Кучукова Ж. М. Феномен патриотизма: элемент социальности или же симулякр // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. — 2022. — Т. 11. — № 6-1. — С. 94–103.
16. Махотина А. О. Управление формированием уклада школьной жизни в образовательном учреждении // Молодой ученый. — 2021. — № 48 (390). — С. 434–436.
17. Мергасов Р. В. Роль симулякров в формировании современной социальной реальности // Прагматика гуманитарного знания: проблемы и перспективы : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Куйбарь. — Иркутск, 2022. — С. 160–164.
18. Николаева М. В., Чельшкова И. Р. Проблема готовности будущего учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2024. — № 7 (190). — С. 64–71.
19. Овсянникова Ю. Н., Осаченко Ю. С., Эннс И. А. Игра как практика образования: феноменологический герменевтический аспект // Вестник Томского государственного университета. — 2022. — № 485. — С. 187–192.
20. Парфенова И. С. Диагностика в работе классного руководителя // Классный руководитель. — 2012. — № 4. — С. 108–115.

21. ПолUTOва Е. А. Коллективная творческая деятельность как способ освоения музейного пространства и создания школьного уклада // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. — 2023. — № 2. — С. 89–91.
22. Прусакова Д. А. Понятие «идентичность» как ключевой элемент педагогической категории «гражданская идентичность» через призму междисциплинарных связей // Гуманитарные и социальные науки. — 2024. — Т. 106, № 5. — С. 170–175.
23. Развитие общегражданской идентичности в поликультурном пространстве российского общества // под общ. ред. Л. А. Степновой. — М. : Народное образование, 2017. — 128 с.
24. Сорокин С. Н. Симулякр как феномен виртуальной реальности в социально-философском дискурсе // Общество: философия, история, культура. — 2022. — № 5 (97). — С. 97–101.
25. Стерляева Е. В. Традиционные ценности как симулякр // Молодые исследователи за устойчивое развитие : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. — Петрозаводск, 2022. — С. 93–96.
26. Тавстуха О. Г., Муратова А. А. Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы // Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования : сб. ст. по результатам междунар. науч.-практ. конф. — 2022. — С. 98–104.
27. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни: теория и практика его создания и обеспечения // Уклад школы будущего / под ред. Н. Б. Крыловой. — М. : НИИ Школьных технологий, 2007. — С. 8–35.
28. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников: монография / под ред. Н. Н. Деменовой, С. К. Тивиковой. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014. — 230 с.
29. Шакурова М. В. Диагностика результатов процесса формирования гражданской идентичности школьников // Классный руководитель. — 2014. — № 1. — С. 58–72.
30. Шалюгина Е. С. Симулякры реальности // Современные тенденции развития молодежной среды: проблемы, вызовы, перспективы : материалы межвуз. науч.-практ. конф. — Нижний Новгород, 2022. — С. 277–281.

References

1. Bobneva D. S. Issue of the crisis of myth and simulacrum in the transmission of tradition. *Narodnaya muzyka kak sredstvo mezhkulturnoy kommunikatsii slavyanskikh narodov v sovremennom mire: sb. materialov Tretyego Mezhdunarodnogo simpoziuma*. [Folk Music as Means of Intercultural Communication of Slavic Peoples in the Modern World: Collection of Materials of the Third International Symposium]. Belgorod, 2023, pp. 95–98. (In Russian).
2. Bugaychuk T. V., Koryakovtseva O. A. An integrative approach: from globalism to the civic identity of modern youth. *Rossiyskiy politicheskiy protsess v regionalnom izmerenii: istoriya, teoriya, praktika*. [Russian Political Process in the Regional Dimension: History, Theory, Practice]. 2023, iss. 16, pp. 12–21. (In Russian).
3. Vasyukov V. L., Shulga E. N. Digital ontology and digital hermeneutics. *Voprosy filosofii*. [Issues of Philosophy]. 2024, iss. 4, pp. 116–125. (In Russian).
4. Volkov V. V. Dictionaries, hermeneutics, and “traditional values” in the system of patriotic education of youth. *Chelovek i mir v zerkale russkoy leksikografii (k 75-letiyu pervogo izdaniya “Slovarya russkogo yazyka” S. I. Ozhegova): materialy Mezhdunar. nauch. konf.* [Man and the World in the Mirror of Russian Lexicography (75th Anniversary of the publication of S. I. Ozhegov’s Dictionary of the Russian Language): Proceedings of international conference]. Tver, 2024, pp. 31–33. (In Russian).
5. Vorobyov A. V. Family culture in social partnership with school. *Teoriya i praktika sovremennoy nauki*. [Theory and Practice in Modern Science]. 2023, iss. 5 (95), pp. 259–261. (In Russian).
6. Grigoryev D. V. How school shapes children’s Russian identity. *Narodnoye obrazovaniye*. [Public Education]. 2015, iss. 1 (1444), pp. 173–177. (In Russian).
7. Efimova I. A., Kotisova S. V., Kochetova A. A. et al. *Diagnostika i monitoring uchenicheskogo samoupravleniya i sotsializatsii shkolnikov: metod. posobiye. Pod red. A. A. Kochetovoy. Iz opyta innovatsionnoy deyatel'nosti shkoly no. 287 Sankt-Peterburga*. [Diagnostics and Monitoring of Students’ Self-Government and Socialization of Schoolchildren: A Handbook. Ed. by A. A. Kochetova. From Experience of Innovative Activities at St. Petersburg School no. 287]. St. Petersburg, KultInformPress, 2017, 105 p. (In Russian).
8. Zakharova M. V. Structure of an educational institution (Key characteristics and implementation examples). *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*. [Modern Pedagogical Education]. 2024, iss. 7, pp. 6–10. (In Russian).
9. Zotova A. S. Simulacrum as part of the sociocultural code of a consumer society. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*. [Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts]. 2024, iss. 3 (119), pp. 29–36. (In Russian).
10. Ilyin E. A. Definitions of the complex psychological and pedagogical concepts of “identity” and “civil identity”. *Pravo. Ekonomika. Psikhologiya*. [Law. Economics. Psychology]. 2024, iss. 3 (35), pp. 80–86. (In Russian).

11. Kornetov G. B. Structure of school life and the spirit of school in the domestic pedagogical tradition. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii*. [Innovative Projects and Programs in Education]. 2022, iss. 3 (81), pp. 4–10. (In Russian).
12. Krasnova N. V. *Formirovaniye grazhdanskoy identichnosti obuchayushchikhsya 9–11 klassov protsesse osvoyeniya istoriko-kulturnykh tsennostey Rossii v proyektnoy deyatel'nosti: nauchnyy doklad ob osnovnykh rezultatakh podgotovlennoy nauchno-kvalifikatsionnoy raboty (dissertatsii)*. [Formation of Civic Identity in 9th–11th Grade Students through Project-Based Learning about Russia's Historical and Cultural Values: a research report on the key results of a dissertation]. Yekaterinburg, 2018, 43 p. (In Russian).
13. Kuvshinova T. M. The sacredness of a museum and the simulacrum of meaning. *Nauchnyy aspekt*. [Scientific Aspect]. 2024, vol. 1, iss. 7, pp. 74–80. (In Russian).
14. Kupriyanov B. V. The Structures of School Life. *Narodnoye obrazovaniye*. [Public Education]. 2015, iss. 8 (1451), pp. 147–154. (In Russian).
15. Kuchukov M. M., Kuchukova Zh. M. The phenomenon of patriotism: an element of sociality or a simulacrum. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke*. [Context and Reflection: Philosophy of the World and Man]. 2022, vol. 11, iss. 6-1, pp. 94–103. (In Russian).
16. Makhotina A. O. Managing the formation of the way of school life in an educational institution. *Molodoy uchenyy*. [Young Scholar]. 2021, iss. 48 (390), pp. 434–436. (In Russian).
17. Mergasov R. V. The role of simulacra in the formation of modern social reality. *Pragmatika gumanitarnogo znaniya: problemy i perspektivy: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. Nauch. red. V. I. Kuybar*. [Pragmatics of Humanitarian Knowledge: Problems and Prospects: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference. Ed. By V. I. Kuybar]. Irkutsk, 2022, pp. 160–164. (In Russian).
18. Nikolaeva M. V., Chelyshkova I. R. Readiness of future primary school teachers to design a positive environment in school life. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University]. 2024, iss. 7 (190), pp. 64–71. (In Russian).
19. Ovsyannikova Yu. N., Osachenko Yu. S., Enns I. A. Game as an educational practice: a phenomenological and hermeneutic aspect. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Tomsk State University]. 2022, iss. 485, pp. 187–192. (In Russian).
20. Parfenova I. S. Diagnostics in class teachers' the work. *Klassnyy rukovoditel*. [Class Teacher]. 2012, iss. 4, pp. 108–115. (In Russian).
21. Polutova E. A. Collective creative activities as a way of mastering museum space and creating a school lifestyle. *Obrazovaniye: Resursy razvitiya. Vestnik LOIRO*. [Education: Development Resources. Bulletin of the Leningrad Institute of Education and Role-playing Activities]. 2023, iss. 2, pp. 89–91. (In Russian).
22. Prusakova D. A. The Concept of “identity” as a key element of the pedagogical category of “civil identity” through the prism of interdisciplinary connections. *Gumanitarnyye i sotsialnyye nauki*. [Humanities and Social Sciences]. 2024, vol. 106, iss. 5, pp. 170–175. (In Russian).
23. *Razvitiye obshchegrazhdanskoy identichnosti v polikulturnom prostranstve Rossiyskogo obshchestva. Pod obshch. red. L. A. Stepnovoy*. [Development of a shared civil identity in the multicultural space of Russian society. Ed. by L. A. Stepnova]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye, 2017, 128 p. (In Russian).
24. Sorokin S. N. Simulacrum as a phenomenon of virtual reality in social and philosophical discourse. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura*. [Society: Philosophy, History, Culture]. 2022, iss. 5 (97), pp. 97–101. (In Russian).
25. Sterlyadeva E. V. Traditional values as simulacra. *Molodyye issledovateli za ustoychivoye razvitiye: sb. st. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Young Researchers for Sustainable Development: Collection of Articles from III International Scientific and Practical Conference]. Petrozavodsk, 2022, pp. 93–96. (In Russian).
26. Tavstukha O. G., Muratova A. A. School lifestyle as an element of the school educational system. *Gumanitarnoye proyektirovaniye sistemy nepreryvnogo obrazovaniya: sb. st. po rezultatam mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Humanitarian Design of a Continuous Education System: Collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical Conference]. 2022, pp. 98–104. (In Russian).
27. Tubelsky A. N. School lifestyle: theory and practice of its creation and support. *Uklad shkoly budushchego. Pod red. N. B. Krylovoy*. [The Way of Future Schools. Ed. by N. B. Krylova]. Moscow, Research Institute of School Technologies, 2007, pp. 8–35. (In Russian).
28. *Formirovaniye osnov grazhdanskoy identichnosti u mladshikh shkolnikov: monografiya. Pod red. N. N. Demenevoy, S. K. Tivikovoy*. [Formation of the Foundations of Civic Identity in Primary School Students: monograph. Edited by N. N. Demeneva, S. K. Tivikova]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod Institute for Education Development, 2014, 230 p. (In Russian).
29. Shakurova M. V. Diagnosing the results of the formation of schoolchildren's civic identity. *Klassnyy rukovoditel*. [Class Teacher]. 2014, iss. 1, pp. 58–72. (In Russian).
30. Shalyugina E. S. Simulacra of reality. *Sovremennyye tendentsii razvitiya molodezhnoy sredy: problemy, vyzovy, perspektivy: materialy mezhvuz. nauch.-prakt. konf.* [Modern Trends in Development of the Youth Environment: Problems, Challenges, and Prospects: Proceedings of the Intra-University Scientific and Practical Conference]. Nizhny Novgorod, 2022, pp. 277–281. (In Russian).

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

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

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

Статья поступила в редакцию 30.08.2025; одобрена после рецензирования 03.10.2025; принята к публикации 10.10.2025.

The article was submitted 30.08.2025; approved after reviewing 03.10.2025; accepted for publication 10.10.2025.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 67–79.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 67–79.

Научная статья

УДК 378.146

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.007

Методологические подходы к проблеме совершенствования форм и методов оценочной деятельности в современном вузе

Ермолаева Светлана Анатольевна

Государственный социально-гуманитарный университет

Коломна, Россия

s.a.ermolaeva@yandex.ru

Таров Андрей Геннадьевич

Государственный социально-гуманитарный университет

Коломна, Россия

andrey.tarov@mail.ru

Аннотация. В статье определяется значение повышения качества современного высшего образования, где важную роль играет эффективность оценочной деятельности, организуемой в вузе. Обосновывается актуальность проблемы изучения и четкого определения методологических основ разработки и совершенствования форм и методов оценочной деятельности в современном высшем учебном заведении (вузе). Указывается, что выбор ученым методологического подхода определяет направленность, базовые понятия, принципы, формы и методы исследовательской деятельности, а также и разрабатываемую модель преобразования педагогической практики. В статье дается краткий обзор развития понятийного аппарата проблемы. Отмечается, что наряду с традиционными понятиями сейчас стали широко использоваться такие, как «оценочная деятельность», «гуманизация оценочной деятельности», «индивидуализация и дифференциация оценочной деятельности», «формирующая оценочная деятельность», «оценочные практики», «образовательные достижения обучающихся» и др. Прослеживается тенденция расширения методологических подходов к организации научно-педагогических исследований по проблеме контроля и оценки обучающихся в вузе. На разных исторических этапах — с конца XIX до XXI века — наблюдается доминирование то одних, то других подходов. Наряду с социологическим, культурологическим и антропологическим подходом, с позиции которых понимание значимости и трактовка проблемы менялась, появляются и развиваются другие методологические подходы к исследованию (гуманистический, акмеологический, компетентностный, диалогический и др.). В статье прослеживается и обновление принципов организации оценочной деятельности с позиций разных методологических подходов. Наряду с принципами систематичности, объективности, гласности контроля и оценки сегодня становятся актуальными принципы гуманизации, демократизации, индивидуализации, дифференциации, сочетания внешней оценки преподавателя и самооценки обучающегося в вузе.

Новые подходы в значительной степени определяют иные методы и формы организации оценочной деятельности. Описываются результаты использования разнообразных форм и методов оценочной деятельности, применяемых в современных вузах, и результаты изучения оценки этих методов самими обучающимися. Определяются дальнейшие направления и перспективы исследования проблемы совершенствования оценочной деятельности в вузе.

Ключевые слова: методологический подход, контроль, оценка обучающихся, оценочная деятельность, гуманизация оценочной деятельности, формирующая оценочная деятельность, образовательные достижения обучающихся, формы и методы организации оценочной деятельности, оценочные практики.

Для цитирования: Ермолаева С. А., Таров А. Г. Методологические подходы к проблеме совершенствования форм и методов оценочной деятельности в современном вузе // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 67–79. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.007.

Original article

Methodological approaches to issues of improving forms and methods of evaluation at modern university

Svetlana Anatolyevna Ermolaeva

State University of Social Sciences and Humanities
Kolomna, Russia
s.a.ermolaeva@yandex.ru

Andrey Gennadievich Tarov

State University of Social Sciences and Humanities
Kolomna, Russia
andrey.tarov@mail.ru

Abstract. The article substantiates the importance of improving the quality of modern higher education, wherein the effectiveness of evaluation activities organized at the university plays an important role. It proves the relevance of the issue of clearly defining the methodological foundations of developing and improving the forms and methods of evaluation activities organized in a modern higher education institution (university). It points out that the researcher's choice of a methodological approach determines the orientation, basic concepts, principles, forms and methods of research activity, as well as the model to be developed for the transformation of pedagogical practices. The article provides a brief overview of the development of the conceptual framework of the issue. It is noted that along with traditional concepts, such concepts as "evaluation activity", "humanization of evaluation activity," "individualization and differentiation of evaluation activity," "formative evaluation activity," "evaluation practices," "students' academic achievements" et al. have become widely used. There is a tendency to expand methodological approaches to the organization of scientific and academic research of monitoring and evaluating students at university. At different historical stages, from the end of the 19th to early 21st century, one approach or another prevailed. Along with the sociological, cultural and anthropological approaches, in which the understanding of the significance and interpretation of the problem has changed, other methodological approaches to research (humanistic, acmeological, competence-based, dialogic, etc.) are evolving and developing. The article also traces the updating of the principles of organizing evaluation activities from the standpoint of different methodological approaches. Along with the principles of systematicity, objectivity, transparency of control and evaluation, the principles of humanization, democratization, individualization, differentiation, a combination of the lecturer's external evaluation and students' self-assessment at university, etc., are gaining relevance today.

The emerging new approaches largely determine other methods and forms of evaluation. The article describes the results of using various forms and methods of evaluation activities in modern universities, and the results of studying the evaluation of these methods by students themselves. Further directions and prospects of research on the problem of improving evaluation activities at the university are determined.

Keywords: methodological approach, control, assessment of students, assessment activities, humanization of assessment activities, formative assessment activities, students' academic achievements, forms and methods of organization of assessment, assessment practices.

For citation: Ermolaeva S. A., Tarov A. G. Methodological approaches to issues of improving forms and methods of evaluation at modern university // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 67–79. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.007.

Введение. На современном этапе особое внимание в сфере научно-педагогических исследований и на практике уделяется повышению качества образования, особенно высшего. Выпускники вузов — тот интеллектуальный капитал, который может и должен обеспечить дальнейшее развитие науки, техники, производства, искусства и в целом общества. Одним из важных факто-

ров, обеспечивающих повышение качества высшего образования, выступает процесс совершенствования оценочной деятельности, организуемой в вузе. Речь при этом идет как о методологическом обосновании уже реализуемых и новых подходов к целевой и сущностной трактовке оценочной деятельности, определению принципов ее организации, так и о совершенствовании непосредственно форм и методов оценочных практик в вузе.

Ученые, глубоко исследуя проблемы изменения целей, направленности, обновления принципов, содержания высшего образования, в том числе гуманизации, демократизации, фундаментализации, практико-ориентированности, обеспечения опережающего характера высшего образования, проблеме оценивания как важнейшей функции управления, на наш взгляд, уделяют недостаточно внимания.

Проблеме организации оценочной деятельности в вузе в отечественной науке посвящены работы как педагогов, так и психологов. Учеными исследуются проблемы внедрения и совершенствования балльно-рейтинговой системы (Л. К. Артёмова, Н. В. Богдан, Б. Е. Стариченко, И. З. Ососкова, Т. Д. Рожина, О. С. Степанов и др.), особенностей использования отдельных видов контроля, форм и методов оценивания студентов в вузе (Е. К. Артишева, Н. Ю. Бережных, А. С. Буйновский, И. С. Гринченко, О. Н. Жебровская, Р. А. Жидкова, В. И. Звонников, И. В. Матвеева, М. К. Медведева, И. В. Смирнова, Н. И. Сперанский, С. А. Яковлева и др.). Психологические основы контроля и оценки обучения в школе и вузе исследовались такими учеными, как А. В. Абрамов, Г. Н. Артемьева, И. А. Зимняя, В. А. Кудрявцев, А. К. Маркова, Б. Н. Махутов, Е. Н. Перевозчикова, А. А. Семёнова, И. Б. Умняшова и др.

В зарубежной науке ученые также активно исследуют проблему организации оценочной деятельности в системе образования. Их работы чаще всего имеют практико-ориентированный характер и представляют интерес для отечественной науки (P. Black, B. S. Bloom, R. Gagne, G. Madaus, M. Sariven, D. Tyler, D. Wiliam и др.).

Проблема методологического обоснования основ организации оценочной деятельности в современном вузе в отечественной педагогике до сих пор глубоко не исследуется. Между тем заметно меняется понятийный аппарат рассматриваемой проблемы. Так, наряду или вместо традиционных понятий («учет», «контроль» и «оценка образовательного процесса», «оценка результатов обучения») стали использовать новые: «оценочная деятельность», «формирующая оценочная деятельность», «оценочные практики», «образовательные достижения обучающихся» в школе и вузе (Е. Г. Бойцова, Г. Б. Голуб, Е. Н. Землянская, М. А. Пинская, И. С. Фишман, И. Б. Шмигирилова и др.). Важно отметить, что развиваются новые методологические подходы к исследованию проблемы, которые требуют научного обоснования для грамотного использования их в науке и практике. Выбор ученым методологического подхода напрямую определяет и направленность его исследований, определение принципов, а также форм и методов исследования и обоснование путей и способов решения проблемы. Поэтому исследование методологических проблем совершенствования оценочной деятельности в вузе является актуальной проблемой, связанной с повышением качества высшего образования.

Цель — исследовать методологические подходы к организации оценочной деятельности, в том числе выявить изменения в методологических подходах, используемых отечественными учеными и практиками, в контексте совершенствования форм и методов оценочной деятельности в вузе в современных условиях.

Гипотеза: выявление особенностей влияния разнообразных методологических подходов к исследованию учеными проблемы организации оценочной деятельности в вузе в соответствии с новыми вызовами времени позволит активизировать научные исследования в этом направлении, обогатить теорию, оценить эффективность того или иного методологического подхода и стимулировать внедрения новых, более эффективных форм и методов оценочной деятельности в практику вуза.

Материалы и методы исследования. В рамках проведенного исследования использовался метод проблемно-исторического анализа проблемы, методы опроса и обобщения передового педагогического опыта, практик отечественных вузов. Исследование проводилось на базе ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (город Коломна, Россия).

Обсуждение основных результатов исследования. Методология педагогики исследует основы организации научно-теоретических и практико-ориентированных исследований, проводимых в рамках изучения общих педагогических проблем, в том числе высшего образования. К ним относится разработка и обновление понятийного аппарата, принципов и подходов к организации научных исследований, разработка новых моделей преобразования педагогической действительности и т. д. Во многом эти процессы взаимосвязаны. Например, разработка новых методологических подходов к исследованию обуславливает как обновление понятийного аппарата, так и разработку и внедрение новых методов исследования и преобразования педагогической практики.

С конца XIX до середины XX века в педагогике разрабатывался и ведущие позиции в научно-педагогических исследованиях занимал на философском уровне социологический подход, а на общенаучном — системный, целостный, комплексный и функциональный. Применительно к исследуемой проблеме роль социологического подхода отражалась в том, что процессы оценивания рассматривались преимущественно с позиций решения вузом социального заказа — подготовки кадров необходимой квалификации, а решение виделось в обязательности обеспечения целенаправленности, системности, последовательности, комплексности, объективности при оценивании результатов обучения как эффективного показателя работы в целом вуза, так и отдельного преподавателя вуза. Функциональный подход предусматривал реализацию в ходе оценивания целеполагающей, мотивационно-стимулирующей и коррекционной функций с ориентацией на достижение поставленных государством целей высшего образования.

С середины XX века при сохранении значения социологического методологического подхода начинают активно развиваться и завоевывать значимые научные позиции культурологический, а также аксиологический и деятельностный подходы, которые фактически зародились и начали развиваться также с конца XIX века. Эти методологические подходы обусловили смещение акцента исследователей при формулировании целей и содержания высшего образования на освоение студентами базовых понятий и ценностей культуры, на формирование культуры как обязательной структурной составляющей подготовленности личности к профессиональной деятельности. Это повлияло также на пересмотр содержания образовательного процесса, а значит и на критерии оценки его результатов. Оценивание уже трактуется как результат активного, творческого взаимодействия преподавателя и студента, когда происходит не просто контроль и оценка результатов обучения, а решаются задачи профессионально-личностной подготовки, а также воспитания и развития культурной личности. Речь идет об обязательности наличия «обратной связи», когда преподавателю важно выяснить успешность обучения и выявить имеющиеся проблемы в профессиональном становлении студента. Больше внимания при оценивании обращается именно на активную, сознательную деятельность и достижение студента в этой деятельности.

Сохраняется значимость культурологического подхода к исследованию проблемы, но уже в сочетании с компетентностным подходом и на современном этапе. Это положение отражается в действующих ФГОС ВО, когда важнейшими компетенциями, которые стремится сформировать преподаватель у обучающегося вуза и сформированность которых оценивается, выступают блоки универсальных и общепрофессиональных компетенций. При этом расширяется значимость диалогического подхода, проистекающего из культурологического.

С 1990-х годов по настоящее время ведущие позиции среди методологических подходов прочно занимает антропологический, который в научных исследованиях чаще определяется как гуманистический или личностно-ориентированный. При этом сохраняется значимость системного, интегративного и деятельностного подходов.

Расширение использования гуманистического подхода обусловило появление новых понятий — «гуманизация оценочной деятельности», «индивидуализация и дифференциация оценочной деятельности», «формирующая оценочная деятельность», «критерии оценочной деятельности» и др.

Развитие системы высшего образования на основе гуманистического и демократического подходов определяют в качестве ведущих принципов — гуманизации, демократизации, индивидуализации, дифференциации, наряду со свободой выбора как видов, так и форм получения образования. Эти принципы напрямую обуславливают и требования к совершенствованию системы контроля и оценки результатов обучения в вузе. В контексте трактовки понятий, если гуманизация оценочной деятельности предполагает максимальное центрирование на интересах и потребностях обучающегося как будущего специалиста, то индивидуализация и дифференциация — на подборе и своеобразии форм, методов, образовательных технологий, обеспечивающих высокие достижения у каждого обучающегося в вузе. При этом сохраняется значение и принципов систематичности, всесторонности и критериальности контроля и оценки достижений обучающихся.

Педагогический контроль в вузе предполагает реализацию на практике не только диагностической, но и обучающей или формирующей и воспитательной функций.

Формирующая оценочная деятельность — деятельность по проверке и оцениванию достигнутых образовательных результатов, в том числе в плане профессионально-личностного становления и развития, в рамках которой не только выявляется, фиксируется и оценивается результат или достижения, но и осуществляется дальнейшее формирование значимых профессиональных, общепрофессиональных и универсальных компетенций обучающегося в вузе.

С конца XX века в науке начинают разрабатываться и активно развиваться акмеологический и компетентностный подходы. Если акмеологический подход прежде всего предполагает ориентацию обучающегося вуза на освоение не только теории, но и профессиональных ценностей, на раскрытие внутренних ресурсов для профессионального саморазвития, то компетентностный — на формирование эмоционально-ценностного, практико-ориентированного отношения к профессиональной деятельности и творческих умений применять знания в сложных, нестандартных ситуациях. Оценочная деятельность учеными уже исследуется не только как обязательная деятельность преподавателя по контролю и оценке результатов обучающегося вуза, но и как одновременно сознательная, активная деятельность самого обучающегося. Речь начинает идти преимущественно о достижениях, способности обучающегося вуза к объективной самопроверке, критической самооценке, рассматриваемой как условие его дальнейшего общекультурного и профессионального самообразования и саморазвития. Оценка преподавателя становится немыслима без формирования готовности к самостоятельной оценочной деятельности обучающегося в вузе.

Все более актуальным на современном этапе становится трансдисциплинарный и транспрофессиональный подход в высшем образовании, который предполагает подготовку обучающегося не только по одной, но и по смежным специальностям или профессиям. Транспрофессиональный подход, по определению ученых, подразумевает включение в профессиональную подготовку специалистов формирования компетенций, свойственных разным профессиям, универсальных, позволяющих быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и находить решения в нестандартных ситуациях, «готовности выходить за рамки профессиональных стереотипов» (Кислов, 2018, с. 55 ; Фиалко, Тиунов, Сенан, 2023 ; Исакова, Нурумжанова, 2024 ; и др.). Данный подход влияет и на оценочную деятельность.

К концу XX — началу XXI века сложились разнообразные методы контроля и оценки результатов обучения студентов в вузе, что позволило ученым провести их классификации: 1) по источникам, используемым в контрольно-оценочной деятельности (устные, письменные, лабораторно-практические, тестовые методы контроля); 2) по временному признаку (методы предварительного, текущего и итогового контроля); 3) по количественному признаку (методы индивидуального, парного, группового и коллективного контроля и оценки); 4) по субъекту (методы независимой оценки качества образования (со стороны вышестоящих и собственных органов управления вузом), методы «внешнего» контроля и оценки (со стороны преподавателя), взаимоконтроля и методы «внутреннего» контроля и оценки — самоконтроля, самооценки); 5) по объекту (методы теоретического и практического контроля и оценки; тематического и пооперационного контроля и оценки); 6) по критерию инновационности (методы традиционного и инновационного контроля и оценки); 7) по характеру и особенностям взаимодействия и используемым средствам (методы очного, очно-заочного, дистанционного; оперативного и отсроченного контроля и оценки) и др.

Обычно не принято относить к формам контроля и оценки в вузе лекционные, семинарские и практические занятия со студентами. Тем не менее во всех этих формах обучения есть и оценочная деятельность преподавателя, который фиксирует посещаемость, активность студента на лекции или другом занятии, отслеживает объем и качество подготовки к занятиям, научность, глубину и логику выступлений, сообщений, докладов, качество сделанных презентаций по теме, выполненных во время занятия теоретических и практических заданий, творческих работ и т. д. Наряду с методом наблюдения, преподаватель использует словесные методы — опрос, беседу, диалог, групповое обсуждение, коллективную дискуссию по изучаемой теме. Так как преподаватель продолжает обучать, формировать необходимые компетенции у обучающихся, то это фактически и есть формирующее оценивание.

Современные формы обучения в вузе, когда обучающиеся могут проявлять инициативу, творчество, быть максимально активными, еще более ценны для преподавателя. В ходе проблемной лекции или лекции-диалога оценивается наличие интереса, готовности и умений студентов обсуждать сложные научные проблемы. На лекции, где содокладчиками преподавателя по отдельным аспектам могут выступать специально подготовленные студенты, преподаватель повышает планку нормативных требований, что позволяет активизировать образовательный процесс и одновременно оперативно выявить, оценить как достижения (или недостатки), так и уровень сформированности компетенций обучающихся вуза. Оценочная деятельность обязательно происходит при проведении коллоквиумов, диспутов, дискуссий, дебатов, круглых столов, форумов и других диалогических образовательных форм, где выявляется не только уровень владения студентом изучаемого материала, но и его способность к диалогическому взаимодействию, владение техникой речи, логикой доказательств, умение отстаивать определенную научную позицию или точку зрения, работать в команде.

К традиционным формам и методам оценочной деятельности обычно относят те, которые основаны на непосредственном общении или взаимодействии преподавателя и студента (в очном формате): экзамены, зачеты, коллоквиумы, собеседования по итогам изучения модуля, контрольные и проверочные работы и опросы по изученной теме. Они наиболее эффективны в рамках реализации системного, комплексного, модульного и диалогического подходов к организации контроля и оценки. На экзамене или зачете как итоговой форме изучения дисциплины, преподаватель может не только выслушивать ответы студента на вопросы билета, но и проводить индивидуальное, групповое собеседование (с элементами дискуссии) по сложным вопросам изученного модуля, темы или актуальным проблемам. Практико-ориентированный подход обеспечивается тем, что студент должен также решить кейс или проблемную профессиональную задачу.

Преподаватели используют и игровые формы проведения зачетов и экзаменов (Смолий, Колышева, Повалко, 2025). Например, на педагогических факультетах хорошие результаты по оценке и одновременно закреплению результатов обучения дают игры-зачеты («Знатоки дидактики», «Что? Где? Когда?» и др.) с вопросами и заданиями по модулям курса «Педагогика».

К итоговым формам контроля в вузе необходимо отнести выпускные экзамены и защиту выпускной квалификационной работы. Объективность оценки при этом обеспечивается работой целой комиссии, включающей представителей данного и других вузов, а также работодателей.

Достоинством этих форм является возможность преподавателя/комиссии не только выявить объем и прочность освоенного студентом учебного материала модуля или дисциплины, но и определить гибкость мышления, его умение логически выстраивать свой ответ, вести диалог по теме, отвечать на дополнительные вопросы, соединять теорию и практику, проявлять эрудицию, знание материала сверх программы, высказывать и доказывать свою точку зрения, обобщать, делать выводы и т. д. Оценивается уровень сформированности компетенций, зафиксированных в программе. Хотя надо признать, что при использовании этих форм есть опасность, что студент может быть психологически не готов к оценочному взаимодействию. Например, из-за особенностей психики, низкой самооценки, неуверенности в себе он может излишне волноваться, быть скованным, бояться преподавателя или экзаменационной комиссии. Распространена точка зрения, что в этих формах часто присутствует субъективизм в отношении преподавателя к студенту. Но опытный, гуманный преподаватель всегда стремится быть максимально объективным в рамках оценочных процедур.

Доказывает свою эффективность и такая относительно новая, итоговая форма оценочной деятельности выпускников вуза как демонстрационный экзамен (демоэкзамен). Ее необходимость обусловлена реализацией практико-ориентированного подхода. При этом выпускники вуза (перед госэкзаменами) должны продемонстрировать уже сформированные компетенции, в том числе профессиональные умения и навыки, доказывая готовность к реальной профессиональной деятельности. Например, на педагогических факультетах в ходе демоэкзамена оценивается способность выпускника самостоятельно смоделировать и провести оригинальный урок или внеурочное занятие, умение взаимодействовать с обучаемыми разного возраста и разных категорий, использовать не только традиционные, но и инновационные методы, средства обучения и воспитания и др. На демоэкзамене будущего учителя оценивает комиссия, в состав которой входят не только преподаватели педагогики, методики преподавания предмета, но и опытные учителя-практики, работодатели (директора школ и др.).

На наш взгляд, традиционные и новые формы оценочной практики ценны тем, что формируют и развивают у будущего специалиста способности к саморегуляции своих психических состояний, умения проявлять выдержку, преодолевать стресс, формируют социальную устойчивость, жизнестойкость и другие волевые качества, необходимые для преодоления профессиональных трудностей и решения проблем.

К формирующей оценочной практике в вузе можно отнести дидактические, ролевые, деловые игры и другие занятия с использованием интерактивных технологий (мозговой штурм, ментальные карты, дизайн-мышление, образовательный скетчноутинг, «Шесть шляп», «Open space» и др.), где проходит закрепление изученного теоретического материала по дисциплине (модулю), идет формирование и одновременно оценка уровня владения творческими и практическими умениями и навыками. Эти формы и методы реализуют на практике гуманистический, акмеологический и деятельностный подход, так как снимают излишнее психическое напряжение, делая осваиваемую профессиональную деятельность более эмоционально привлекательной и интересной. Например, на педагогических факультетах последовательно отрабатываются элементы педагогической техники (техника речи, техника психической саморегуляции, мимики и пантомимики и др.), обыгрыва-

ются типовые и сложные педагогические ситуации, проходят практикумы, где студенты упражняются, проводя фрагменты уроков и воспитательных мероприятий/дел разного типа, тренируются в использовании технологий работы с детьми и с родителями обучающихся и др.

К относительно новым формам и методам контроля и оценки деятельности студентов в вузе можно отнести учебные и творческие проекты, тестирование, работу с кейсами, ведение портфолио и др.

Аттестационный проект по модулю, по мнению Е. Ю. Елизаровой, становится механизмом реального воплощения его в образовательный продукт, поскольку его создание служит основой для достижения определенных образовательных результатов (Елизарова Е. Ю., 2022, с. 86). Оценочная деятельность через включение обучающихся в проектную деятельность помогает развивать не только умение проектировать и поэтапно выстраивать творческую, исследовательскую деятельность, но и способности к генерированию новых идей, критическое мышление, самостоятельность, настойчивость и другие нравственно-волевые качества. В проектной деятельности студентов, когда преподаватель не только предлагает интересные темы проектов, идеи, но и стимулирует творческую активность, самостоятельность, создаются условия для развития способностей к саморазвитию и самооценке. К формирующим формам оценочной деятельности можно отнести разработку социальных или профессионально-ориентированных проектов самими обучающимися вуза.

Тестирование также может стать методом формирующего оценивания, если развивающие и контрольные тесты разрабатываются и апробируются не только преподавателем, но и самими студентами. Преподаватель по определенным темам (модулям) дает задание обучающимся — составить тест с заранее определенными типами вопросов и заданий. Для усложнения задачи предлагается использовать разного типа тестовые задания (закрытые — с выбором одного или нескольких правильных ответов; открытые — с односложным ответом, высказыванием или развернутым обоснованием своей точки зрения; задания на соотнесение объектов, фактов и др.). Для того чтобы разработать такой тест, студенту предварительно нужно достаточно детально и глубоко самостоятельно изучить предложенный материал или проблему. Преподавателем оценивается качество созданного теста, который автор может использовать в работе с однокурсниками.

При работе с тестами особое внимание уделяется проверке и оценке усвоения базовых понятий курса; законов, закономерностей, принципов, форм и методов организации профессиональной деятельности.

Показательно, что на современном этапе все шире применяется доказательный подход или доказательная практика в образовании (Авдеева, 2025 ; Бусыгина, Подушкина, Станилевский, 2021 ; Лызь, Истратова, Голубева, 2024 ; и др.). С одной стороны, данный подход предполагает комплексное использование разнообразных тестов и других инструментов, необходимых для сбора и анализа материалов (доказательств) с целью оценки компетенций обучаемых в вузе, а с другой стороны — грамотное использование метода доказательств или доказательного дизайна для получения объективной оценки достижений обучающегося. С. М. Авдеева и К. В. Тарасова указывают, что доказательный дизайн «предполагает интеграцию когнитивных теорий, инновационных образовательных технологий и психометрических моделей для достижения объективной оценки универсальных компетенций». Они подчеркивают, что «важную роль в доказательном подходе играет процесс построения аргумента на основе собранных доказательств, что отличает данный подход от традиционных методов, где акцент делается на статистических и психометрических характеристиках тестов» (Авдеева, Тарасова, 2025, с. 82).

Для оценки умения использовать теорию на практике большое значение имеет использование таких методов, как кейс-стади или решение практико-ориентированных, контекстных, профессиональных задач.

С интересом студенты сами составляют кроссворды с использованием понятий изучаемой темы, разрабатывают конкурсные задания для коллоквиума или олимпиады по курсу, профессиональные (в том числе — педагогические) ситуации для анализа и поиска нестандартного решения и др.

К формирующей оценивающей деятельности важно отнести и активное участие обучающихся в олимпиадах, соревнованиях, конкурсах по профессиональному мастерству, которые предлагаются на вузовском, региональном, федеральном и международном уровне. Готовясь и принимая участие в них, студент не только углубляет и обогащает свои знания, но и развивает личностно-профессиональные качества. Победа в конкурсах — это не только показатель достижений обучающегося, но и способ повышения его профессиональной самооценки, уровня мастерства, стимул для формирования активной жизненной позиции.

Портфолио — способ фиксирования, сбора и систематизации достижений по разным направлениям образовательной, в том числе творческой, деятельности обучающихся. Как показывает практика, в вузе целесообразно использовать различные типы портфолио: «портфолио достижений», «рефлексивный портфолио», «проблемно-исследовательское портфолио», «тематическое портфолио», «портфолио-презентация» (Селевко, 2006). Портфолио достижений позволяет наглядно демонстрировать достижения в олимпиадах и конкурсах разного уровня (грамоты, сертификаты, дипломы и др.). Рефлексивное портфолио раскрывает динамику личностного развития в разных областях (эссе, презентации, оригинальные разработки, видеоматериалы и др.). Проблемно-исследовательское портфолио стимулирует и позволяет оценивать ход и креативность выполнения сложных дополнительных заданий, результатов творческой и научно-экспериментальной деятельности. Обучающийся вуза сам выбирает, какое портфолио ему интереснее и что стимулирует формирование его самооценки. Портфолио позволяет выявить и оценить предпочтения, интересы обучающегося и служит инструментом для самовыражения и активизации профессионально-личностного роста.

На практики современного оценивания в вузе влияют и процессы информатизации образовательного процесса. В официальных документах, в том числе в Указе Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 года № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2021 года № 3427-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации», в Постановлении Правительства Российской Федерации от 11 октября 2023 года № 1678 «Об утверждении правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», обращается внимание не только на необходимость внедрения новых информационных технологий в образовательный процесс, но и на важность знания правил их применения.

В практику обучения в вузе в последнее время широко внедряются компьютерные оценочные программы, которые фактически выполняют функцию не только контроля и оценки, но и формирования определенных знаний, умений, развития компетенций и их закрепления. Такие программы разрабатывают вузы как для оценочной деятельности внутри вуза, так и на федеральном уровне (например, ФИЭБ). Среди них — программы с контрольными и тестовыми заданиями, которые студент может выполнять и в аудитории очно (под контролем преподавателя), и дистанционно (онлайн или офлайн). Секрет эффективности электронного тестирования заключается в научно обоснованной разработке вопросов и заданий, которые предлагаются обучающемуся в вузе; их соответствие изучаемому материалу курса, раздела, темы; возможности вариативности уровня сложности, а также в создании условий для проявления не только имеющихся знаний, особенно при проверке прочности владения понятийным аппаратом, но и умений анализировать, сравнивать, выделять главное, обобщать и т. д. Особенно для формирования личности будущего профессионала ценны задания, которые позволяют связывать теорию с практикой.

Дифференцированный подход к организации оценочной деятельности реализуется и через организацию сайта вуза и системы *Moodle* вуза. Студенту по каждой дисциплине предлагаются разные направления самостоятельной образовательной, в том числе оценочной деятельности. На сайте вуза по каждой дисциплине выкладываются учебно-методические комплексы, содержащие не только программы дисциплин, видеолекции, списки рекомендуемой обязательной и дополнительной литературы, но и фонды оценочных средств. В них входят вопросы для самопроверки знаний (по модулям), тесты, блоки практико-ориентированных задач, профессиональных ситуаций (кейс-стади), ситуаций-катастроф и других заданий, требующие творческого подхода к решению, вопросы к зачетам и экзаменам, а также критерии их оценки. Успешность работы обучающегося вуза с этими материалами также оценивается, что стимулирует его к развитию умений планирования своего времени, организации самостоятельной работы и критичному ее самооцениванию.

В ходе информатизации образовательного процесса в вузе появляются новые цели и задачи обучения. Для оценочной деятельности важно, что преподаватель ставит не только задачу научить студентов искать научную, достоверную информацию в интернете, умело пользоваться электронными ресурсами, в том числе — электронными библиотеками, обращать внимание на авторство и качество используемых при подготовке к занятиям или при работе над творческими работами (рефераты, курсовые работы, выпускная квалификационная работа) материалами, но и оценивает эффективность развития этих умений и способностей. Компьютерная компетентность студентов становится также одним из критериев оценки их профессиональной компетентности.

С целью выявления отношения студентов к различным методам и формам контроля и оценки результатов обучения нами был проведен в 2024/2025 учебном году опрос, в котором приняли участие 350 студентов педагогических факультетов (4–5 курсов), обучающихся в ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (город Коломна, Московская область). Изучение полученных результатов показало, что студенты хорошо знают используемые преподавателями разнообразные, в том числе теоретические и практические, традиционные и нетрадиционные, методы и формы контроля и оценки в вузе, но отношение к ним обусловлено индивидуальными предпочтениями опрошенных. Например, при положительном отношении к традиционным формам оценки большинство студентов все же предпочитают более новые — тестирование, портфолио, дистанционный экзамен, признавая значение и рефлексии, самооценки (рис. 1–4). Часть студентов считают не гуманным устный экзамен, но ряду студентов не нравится и демозэкзамен, где они должны продемонстрировать не только теоретическую, но и технологическую готовность к профессиональной деятельности, а также участие в конкурсах разного уровня. Показательно то, что не нравятся именно те методы и формы оценочной деятельности, которые требуют серьезной подготовки, дисциплинированности, ответственности за результаты. Характерно, что студенты с удовольствием участвуют и высоко оценивают участие в творческих формах работы, проявляя индивидуальные предпочтения в формах отчета по ним. Поэтому чаще выбирают фотоотчет, письменный или устный отчет преподавателю. Публичную защиту также считают нормальной формой оценочной деятельности, но меньшее количество студентов (рис. 5).



Рис. 1. Оценка объективности методов оценивания студентами

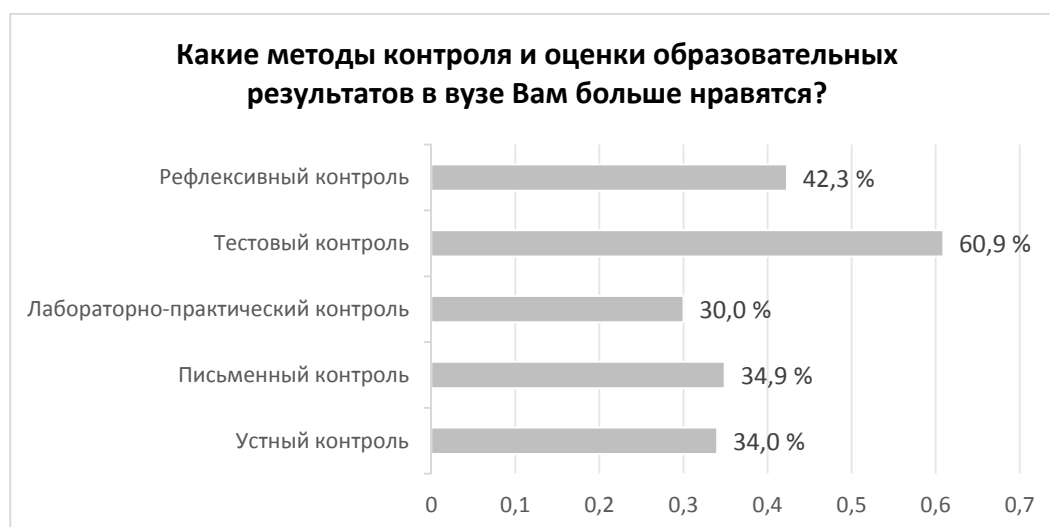


Рис. 2. Оценка привлекательности методов оценивания студентами

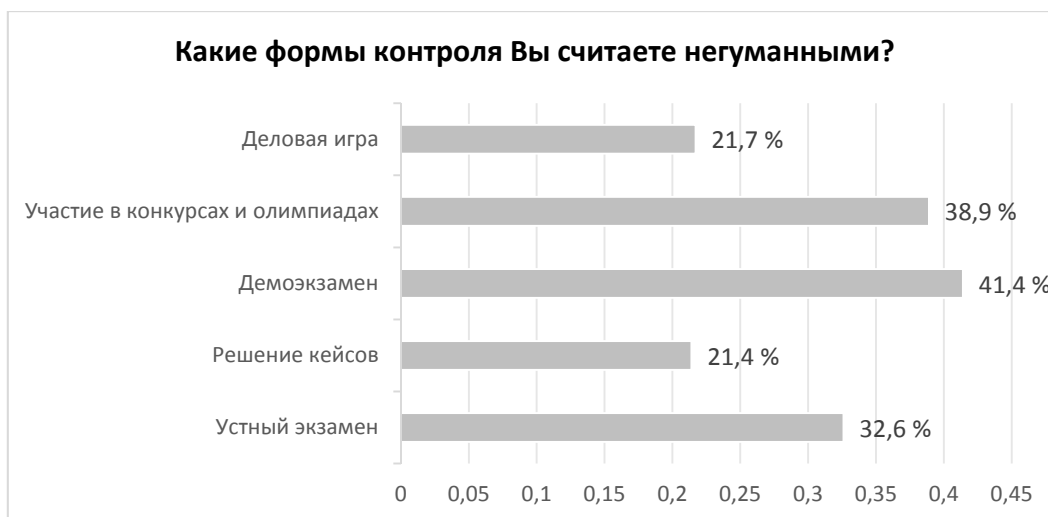


Рис. 3. Оценка гуманности используемых методов оценивания в вузе

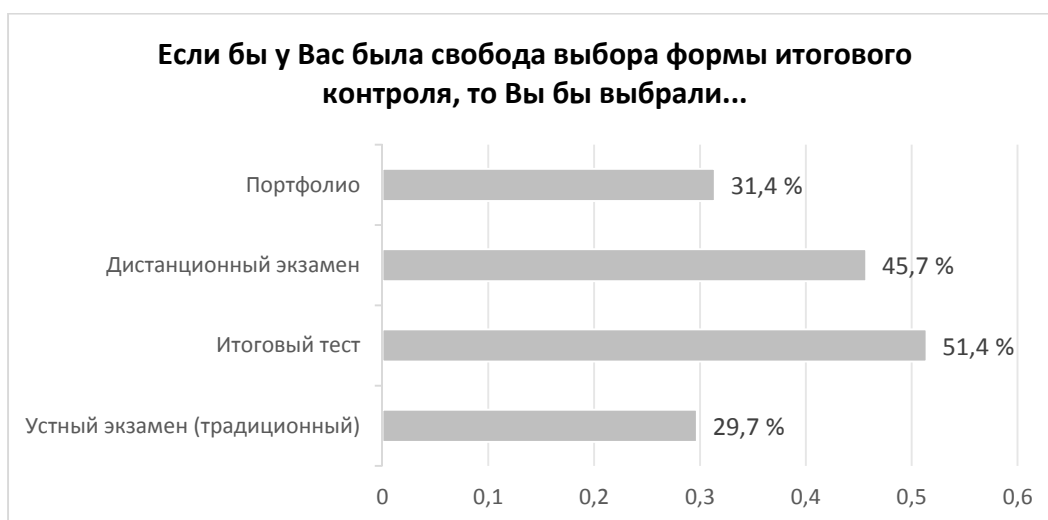


Рис. 4. Оценка свободы выбора форм контроля своих достижений студентами вуза

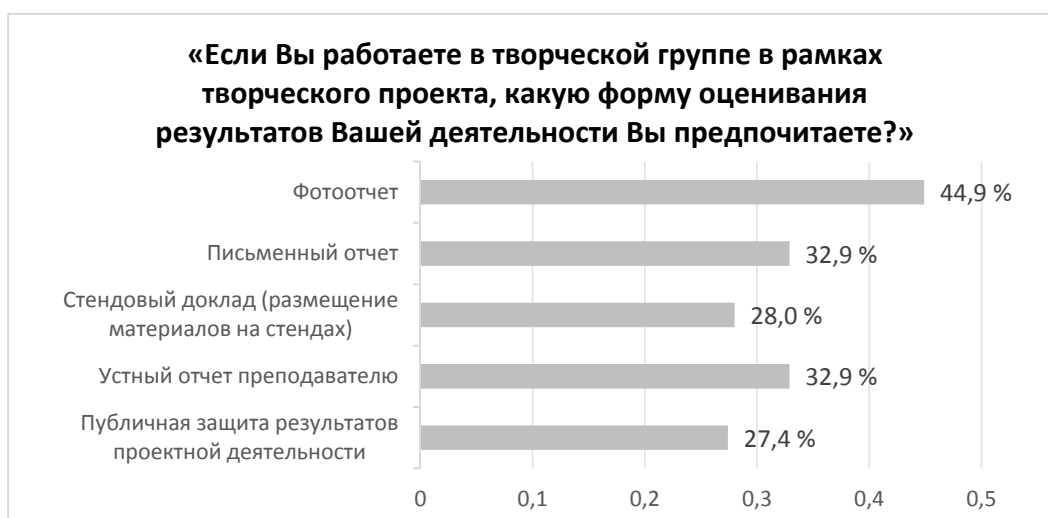


Рис. 5. Оценка формы оценивания в рамках творческого проекта, выполняемого студентом

В целом анализ результатов опроса самих обучающихся в вузе свидетельствует о необходимости работы в направлении понимания ими значения разнообразия форм и методов оценочной деятельности, принятия не только интересных, но и более трудных, но максимально объективных методов.

Выводы и перспективы исследования. В современных условиях ученому важно уметь, учитывая особенности внешней и внутренней социально-экономической, образовательной политики государства, состояние и перспективы развития системы высшего образования, насущные потребности общества и самих обучающихся вуза, использовать разнообразные методологические подходы для изучения проблемы оценивания в вузе с разных научных позиций. Наиболее эффективными подходами, определяющими современные формы и методы оценочной деятельности, выступают гуманистический подход, а также неразрывно связанные с ним дифференцированный, деятельностный, компетентностный и практико-ориентированные, хотя и другие — культурологический, аксиологический, акмеологический, диалогический, транспрофессиональный — позволяют также обогащать педагогическую теорию и практику оценочной деятельности.

Проблема выбора ученым методологического подхода при изучении оценочной деятельности в вузе имеет ряд недостаточно изученных аспектов, которые требуют дальнейших научных исследований. Перспективным можно считать разработку новых методологических подходов, которые помогут с новых позиций исследовать теоретические и практические аспекты совершенствования как образовательного процесса в целом, так и конкретно-оценочной деятельности в вузе. Важным направлением является разработка с позиций новых методологических подходов — оригинальных и продуктивных форм и методов организации оценочной деятельности, определение критериев оценки и изучение эффективных оценочных практик. Важным, по нашему мнению, является и продолжение психологических исследований, касающихся формирования психологической готовности как современных преподавателей, так и студентов к использованию на практике, а также к объективной оценке эффективности новых форм, методов, технологий оценки достижений обучающихся в вузе в соответствии с требованиями повышения качества высшего образования.

Список источников

1. Авдеева С. М., Тарасова К. В. Доказательный дизайн для оценки универсальных компетенций в высшем образовании: преимущества и особенности // Высшее образование в России. — 2025. — Т. 34, № 1. — С. 82–105.
2. Бойцова Е. Г. Формирующее оценивание образовательных результатов в современной школе // Человек и образование. — 2014. — № 1 (38). — С. 171–175.
3. Бусыгина Н. П., Подушкина Т. Г., Станилевский В. В. Доказательный анализ в образовании: критический анализ актуальных дискуссий // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13, № 4. — С. 162–176.
4. Елизарова Е. Ю. Итоговый аттестационный проект по модулю при подготовке бакалавров в университете // Педагогика. — 2022. — № 1. — С. 85–93.
5. Ермолаева С. А., Таров А. Г. Интеллектуальный капитал в контексте проблем совершенствования высшего образования // Современные векторы в образовании: теория и практика : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), посвящ. 135-летию со дня рождения А. С. Макаренко / под общ. ред. С. А. Ермолаевой. — Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2024. — С. 46–54.
6. Жидкова Р. А. Современные методы оценивания результатов обучения // Известия ПГПУ имени В. Г. Белинского. — 2012. — № 28. — С. 779–782.
7. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2011. — 224 с.
8. Исакова А. Б., Нурумжанова К. А. Трансдисциплинарный подход как ресурс развития у студентов метакогнитивных навыков при изучении физико-технических дисциплин // Образование и наука. — 2024. — Т. 26, № 2. — С. 113–139.
9. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. — 2018. — Т. 20, № 1. — С. 54–74. — DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74.
10. Лызь Н. А., Истратова О. Н., Голубева Е. В. Доказательная практика в образовании: инструменты оценки процесса обучения в условиях инноваций // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 6. — С. 55–72.
11. Т. И. Руднева [и др.]. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики : коллект. моногр. — Самара : Самар. ун-т, 2013. — 164 с.

12. Михайлова А., Авдеенко Н., Ченцова А., Пашенко Т. О чем говорит размер эффекта: методология исследования формирования универсальных компетенций // Вопросы образования. — 2025. — № 1. — С. 197–232.
13. Михеев С. А. Комбинированная online-дискуссия как инструмент формирования рефлексии будущих инженеров в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 1. — С. 106–127.
14. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие. — М. : Логос, 2010. — 264 с.
15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — 816 с.
16. Симченко Н. А., Астратова Г. В., Климук В. В. Креативный человеческий капитал и оценка его проявления в организационном поведении в контексте цифровизации высшего образования // Перспективы науки и образования. — 2023. — № 6 (66). — С. 647–672. — DOI: 10.32744/pse.2023.6.38.
17. Смирнова Ж. В., Красикова О. Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 3. — С. 9–15.
18. Смолий Е. С., Колышева О. Н., Повалко П. Ю. Игровой формат экзамена как эффективный инструмент оценки сформированности компетенций // Образование и наука. — 2025. — Т. 27, № 3. — С. 54–84.
19. Технологии активного и интерактивного обучения в современном образовании : учеб. пособие / авт.-сост. С. А. Ермолаева, Т. В. Яковлева. — Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2022. — 135 с.
20. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В. Оценивание в образовании: современные тенденции и противоречия (обзор публикаций) // Образование и наука. — 2021. — Т. 23, № 6. — С. 43–83.
21. Фиалко А. И., Тиунов С. В., Сенан А. М. Реализация транспрофессионального подхода в профессиональной подготовке бакалавров — будущих педагогов // Перспективы науки и образования. — 2023. — № 3 (63). — С. 71–86. — DOI: 10.32744/pse.2023.3.4.
22. Фишман И. С., Голуб Г. Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся : метод. пособие. — Самара : Учебная литература, 2007. — 244 с.

References

1. Avdeeva S. M., Tarasova K. V. Evidence-based design for assessing universal competencies in higher education: advantages and features. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2025, vol. 34, iss. 1, pp. 82–105. (In Russian).
2. Boytsova E. G. Formative assessment of educational outcomes in modern school. *Chelovek i obrazovaniye*. [Person and Education]. 2014, iss. 1 (38), pp. 171–175. (In Russian).
3. Busygina N. P., Podushkina T. G., Stanilevsky V. V. Evidence-based analysis in education: a critical analysis of current debates. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya*. [Psychological and Pedagogical Research]. 2021, vol. 13, iss. 4, pp. 162–176. (In Russian).
4. Elizarova E. Yu. Final certification project for a module in bachelor training at university. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2022, iss. 1, pp. 85–93. (In Russian).
5. Ermolaeva S. A., Tarov A. G. Intellectual capital in the context of problems of improving higher education. *Sovremennyye vektory v obrazovanii: teoriya i praktika: statyi i materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uchastiyem), posvyashch. 135-letiyu so dnya rozhdeniya A. S. Makarenko. Pod obshch. red. S. A. Yermolayevoy*. [Modern vectors in education: theory and practice: articles and materials of the V All-Russian scientific and practical conference (with international participation), dedicated to the A. S. Makarenko's 135th anniversary. Ed. by S. A. Ermolaeva]. Kolomna, State Social and Humanitarian University, 2024, pp. 46–54. (In Russian).
6. Zhidkova R. A. Modern methods of assessing learning outcomes. *Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo*. [Bulletin of Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky]. 2012, iss. 28, pp. 779–782. (In Russian).
7. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. *Sovremennyye sredstva otsenivaniya rezultatov obucheniya*. [Modern means of assessing learning outcomes]. Moscow, Akademiya, 2011, 224 p. (In Russian).
8. Isakova A. B., Nurumzhanova K. A. Transdisciplinary approach as a resource for developing students' metacognitive skills in studying physics and engineering disciplines. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. 2024, Vol. 26, iss. 2, pp. 113–139. (In Russian).
9. Kislov A. G. From advancing education to transprofessional education. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. 2018, vol. 20, iss. 1, pp. 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74. (In Russian).
10. Lyz N. A., Istratova O. N., Golubeva E. V. Evidence-based practice in education: tools for assessing the learning process in the context of innovation. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2024, vol. 33, iss. 6, pp. 55–72. (In Russian).
11. Rudneva T. I. et al. *Metodologicheskiye podkhody k issledovaniyu problem v oblasti professionalnoy pedagogiki: kollekt. monogr.* [Methodological approaches to the study of problems in professional pedagogy: collective monograph]. Samara, Samara University, 2013, 164 p. (In Russian).

12. Mikhaylova A., Avdeenko N., Chentsova A., Pashchenko T. What the effect scope says: methodology for studying the formation of universal competencies. *Voprosy obrazovaniya*. [Issues of Education]. 2025, iss. 1. pp. 197–232. (In Russian).
13. Mikheev S. A. Combined online discussion as a tool for forming reflection in future engineers in the context of digitalization of education. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2024, vol. 33, iss. 1, pp. 106–127. (In Russian).
14. Pinskaya M. A. *Formiruyushcheye otsenivaniye: otsenivaniye v klasse: ucheb. posobiye*. [Formative assessment: classroom assessment: a manual]. Moscow, Logos, 2010, 264 p. (In Russian).
15. Selevko G. K. *Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnologiy: v 2 t.* [Encyclopedia of Educational Technologies: in 2 vols.]. Moscow, Research Institute of School Technologies, 2006, vol. 1, 816 p. (In Russian).
16. Simchenko N. A., Astratova G. V., Klimuk V. V. Creative human capital and assessment of its manifestation in organizational behavior in the context of digitalization of higher education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of Science and Education]. 2023, iss. 6 (66), pp. 647–672. DOI: 10.32744/pse.2023.6.38. (In Russian).
17. Smirnova Zh. V., Krasikova O. G. Modern means and technologies for assessing learning outcomes. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, iss. 3, pp. 9–15. (In Russian).
18. Smoliy E. S., Kolysheva O. N., Povalko P. Yu. Game-based exam format as an effective tool for assessing development of competencies. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. 2025, vol. 27, iss. 3, pp. 54–84. (In Russian).
19. *Tekhnologii aktivnogo i interaktivnogo obucheniya v sovremennom obrazovanii: ucheb. posobiye. Avt.-sost. S. A. Yermolayeva, T. V. Yakovleva*. [Technologies of active and interactive learning in modern education: textbook. Compiled by S. A. Ermolaeva, T. V. Yakovleva]. Kolomna, State Social and Humanitarian University, 2022, 135 p. (In Russian).
20. Shmigirilova I. B., Rvanova A. S., Grigorenko O. V. Assessment in education: current trends and contradictions (review of publications). *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. 2021, vol. 23, iss. 6, pp. 43–83. (In Russian).
21. Fialko A. I., Tiunov S. V., Senan A. M. Implementation of a transprofessional approach in the professional training of bachelors for school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of Science and Education]. 2023, iss. 3 (63), pp. 71–86. DOI: 10.32744/pse.2023.3.4. (In Russian).
22. Fishman I. S., Golub G. B. *Formiruyushchaya otsenka obrazovatelnykh rezultatov uchashchikhsya: metod. posobiye*. [Formative assessment of students' educational outcomes: methodological aid]. Samara, Educational Literature, 2007, 244 p. (In Russian).

Информация об авторах

Ермолаева Светлана Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Государственного социально-гуманитарного университета.

Таров Андрей Геннадьевич — кандидат технических наук, доцент кафедры технических систем, теории и методики образовательных процессов Государственного социально-гуманитарного университета.

Information about the authors

Ermolaeva Svetlana Anatolyevna — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of State University of Social Sciences and Humanities.

Tarov Andrey Gennadievich — Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Technical Systems, Theory and Methodology of Educational Processes of State University of Social Sciences and Humanities.

Статья поступила в редакцию 06.05.2025; одобрена после рецензирования 02.07.2025; принята к публикации 29.08.2025.

The article was submitted 06.05.2025; approved after reviewing 02.07.2025; accepted for publication 29.08.2025.

Научная статья

УДК 378.046.2

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.008

Метод оценивания уровня сформированности компетенций абитуриентов вузов по 100-балльной шкале

Комкова Ольга Геннадьевна

Ижевский государственный медицинский университет Минздрава России

Ижевск, Россия

komkova-olga2016@yandex.ru

Жученко Ольга Александровна

Ижевский государственный медицинский университет Минздрава России

Ижевск, Россия

adlog@mail.ru

Аннотация. Альтернативные способы оценивания образовательных достижений обучающихся, используемые наряду с традиционной системой, представляют собой инновационные подходы и направлены на более полное и объективное отражение общих компетенций.

Авторами методологически обосновывается необходимость разработки и применения универсального метода оценивания сформированности общих компетенций абитуриентов вузов по 100-балльной шкале при прохождении ими письменных вступительных испытаний (на примере экзаменов по химии).

Исследование проводилось в Ижевском государственном медицинском университете Минздрава России и базировалось на теоретических (анализ, обобщение научных работ по вопросам проблемного поля, педагогического опыта, моделирование) и квалиметрических методах (метод групповых экспертных оценок).

Обосновывается идея о том, что применение представленного метода в работе предметных приемных комиссий вузов позволит максимально выявить индивидуальный базовый уровень подготовки абитуриентов, способствующий увеличению их конкурсных возможностей при поступлении в вуз, а также когнитивный потенциал будущих студентов. В его основе лежит детализированная матрица оценивания элементов ответов абитуриентов, в которой все задания билета для вступительных испытаний по химии сопоставлены с таксономической моделью репродуктивной и продуктивной видов деятельности обучающихся по В. П. Беспалько. Для каждого задания в зависимости от его сложности (проверяемого уровня подготовки) и значимости в общей структуре ответа введены весовые коэффициенты. Использование квалиметрического подхода снижает субъективность оценивания, способствует повышению эффективности определения образовательных результатов поступающего в вуз. Метод применим относительно любого экзаменационного предмета учебных учреждений различных уровней и профилей, поэтому будет интересен как абитуриентам, так и членам приемных комиссий и преподавателям вузов, колледжей, лицеев, учителям школ.

Перспективы исследования при оценивании уровня сформированности общих компетенций абитуриентов вузов по 100-балльной шкале могут быть связаны с разработкой матриц оценивания элементов ответа абитуриентов медицинского вуза по дисциплинам «Биология» и «Русский язык».

Ключевые слова: метод оценивания, альтернативные методы оценивания, 100-балльная шкала, квалиметрический подход, таксономическая модель уровней подготовки, метод экспертных оценок, общие компетенции, абитуриенты вузов, письменные внутривузовские испытания, матрица оценивания элементов ответов.

Для цитирования: Комкова О. Г., Жученко О. А. Метод оценивания уровня сформированности компетенций абитуриентов ВУЗов по 100-балльной шкале // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 80–90. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.008.

Original article

Method for assessing the level of competence of applicants to a university on a 100-point scale

Olga Gennadievna Komkova

Izhevsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation
Izhevsk, Russia
komkova-olga2016@yandex.ru

Olga Aleksandrovna Zhuchenko

Izhevsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation
Izhevsk, Russia
adlog@mail.ru

Abstract. Alternative methods of assessing the educational achievements of students, used along with the traditional system, are innovative approaches that are aimed at a more complete and objective evaluation of their general competencies.

The authors substantiate the need to develop and apply a universal method for assessing the development of general competencies of university applicants on a 100-point scale when they take their written entrance examinations (using chemistry exams as an example).

The study was conducted at the Izhevsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation and was based on theoretical (analysis, review of literature in the field, pedagogical experience, modeling) and qualimetric methods (including group expert assessment).

The idea is substantiated that application of the presented method in the work of university admissions boards allows to maximally identify the individual basic level of preparation of applicants, which contributes to increasing their competitive opportunities when entering a university, as well as the cognitive potential of future students. It is based on a detailed matrix for assessing the elements of applicants' answers, in which all the tasks of the entrance exam ticket in chemistry are compared with the taxonomic model of reproductive and productive activities of students according to V. P. Bepalko. For each task, depending on its complexity (the level of training being tested) and significance in the overall structure of the answer, weighting factors are introduced. The use of a qualimetric approach reduces the subjectivity of assessment and helps to increase the objectivity of determining the educational results of an applicant. The method is applicable to any examination subject of educational institutions of various levels and profiles, so it will be of interest to both applicants and members of admissions committees and teachers of universities, colleges, lyceums, and school teachers.

The prospects for research in assessing the level of formation of general competencies of university applicants on a 100-point scale can be associated with the development of matrices for assessing the elements of the answer of medical university applicants in the disciplines "Biology" and "Russian Language".

Keywords: assessment method, alternative assessment methods, 100-point scale, qualimetric approach, taxonomic model of levels of training, expert assessment method, general competencies, university applicants, written intra-university tests, response element assessment matrix.

For citation: Komkova O. G., Zhuchenko O. A. Method for assessing the level of competence of applicants to a university on a 100-point scale // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 80–90. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.008.

Введение. Изменения геополитической обстановки в мире за последние два десятилетия повлияли на все ступени образования в России, но в большей степени на полное общее (10–11 класс) и особенно высшее. Введение единого государственного экзамена (ЕГЭ) должно было стать одним из механизмов, направленных на повышение качества образования, а также на выравнивание возможностей получить высшее профессиональное образование в зависимости от способностей каждого учащегося. Оценочными средствами ЕГЭ были выбраны педагогические тестовые материалы (ПТМ), а ответы участников первоначально оцениваются в баллах и далее, по утвержденной шкале, переводятся в отметки.

Тем не менее, как показала многолетняя практика проведения ЕГЭ, существуют объективные причины, по которым вступительный экзамен в вузы в форме тестирования не стал оптимальным и эффективным средством оценивания сформированности общих компетенций всех категорий абитуриентов, особенно выпускников колледжей, техникумов, уволенных в запас военнослужащих и т. д. (Об образовании в Российской Федерации, 2012 ; Снигирева, Комкова, 2009 ; Черепанов, Любимова, 2009).

В связи с этим с 2012 года приемным комиссиям медицинских вузов было рекомендовано проведение традиционных письменных экзаменов при отсутствии сертификатов ЕГЭ у абитуриентов с медицинским средним профессиональным образованием (МСПО). В настоящее время разрешено проходить письменные внутривузовские испытания и/или ЕГЭ по трем дисциплинам (химия, биология, русский язык) и дано право выбора наилучшего результата для участия в конкурсе (Официальный сайт ФГБОУ ВО «Ижевский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России», 2025). И это еще одна веская причина, по которой создание современных оценочных, контрольных, диагностических, мониторинговых систем, форм и средств, в том числе для оценки сформированности общих компетенций выпускников общеобразовательных и профессиональных учебных учреждений, становится одним из актуальных направлений повышения качества высшего образования.

Альтернативные способы оценивания образовательных достижений, используемые наряду с традиционной системой «суммативного оценивания» итоговых результатов обучения (Шаповалова, Ефремова, 2020) представляют собой инновационные подходы к традиционным методам оценки, направленные на более полное и объективное отражение знаний, умений и навыков обучающихся. Эти методы часто используются для снижения стресса, связанного с оценками, и для стимулирования учащихся к более активному и осмысленному обучению.

Среди альтернативных методов оценивания выделяют оценку по спецификации, по портфолио, геймификацию, критериальное оценивание, экспертную оценку и взаимооценку, формирующее оценивание, проектную деятельность, кейсы и др. (Жученко, 2021 ; Лапина, 2023 ; Помыткина, Жученко, Галиахметова, 2023 ; Широбоков, Малахова, Русских, 2023). Однако при всем многообразии уже имеющихся и вновь разрабатываемых способов оценивания, необходимо обязательно учитывать их методологическое обоснование и целесообразность применения в конкретной педагогической ситуации.

Цель исследования — разработка и апробация универсального метода оценивания компетенций абитуриентов медицинских вузов по 100-балльной шкале при прохождении письменных вступительных испытаний на примере химии.

Гипотеза исследования: применение данного метода в работе предметных приемных комиссий вузов позволяет максимально выявить индивидуальный уровень сформированности общих компетенций абитуриентов.

Методы исследования: теоретические (анализ, обобщение научных работ по вопросам проблемного поля, педагогического опыта, моделирование), квалитетический (метод групповых экспертных оценок), эмпирический (апробация результатов исследования в условиях реализации приемной кампании медицинского вуза).

Обсуждение основных результатов. Основной целью вступительных испытаний в вузы является оценивание достижения базового уровня подготовки вчерашних школьников и потенциала обучения, который в дальнейшем позволит им успешно осваивать образовательную программу специалитета.

Под уровнем подготовки в педагогике (уровнем обученности, уровнем усвоения учебного материала) понимается достигнутый на момент оценивания оптимальный уровень знаний, умений и навыков. В рамках современной образовательной парадигмы речь идет об общих компетенциях, формируемых у обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС, обеспечивающих им самостоятельное решение когнитивных задач. Уровни подготовки, как правило, представляют собой таксономическую систему или модель. Из отечественных и зарубежных моделей уровней подготовки в современной педагогике наиболее известны разработки В. П. Беспалько (Беспалько, 1996), Б. Блума (Bloom, 1956) и др.

За основу предлагаемого метода оценивания была взята таксономия В. П. Беспалько как наиболее релевантная поставленным целям исследования (Беспалько, 1996). Она основана на двух видах деятельности по способу использования учебной информации — репродуктивной и производящей из нее продуктивной деятельности усвоения. Всю структуру деятельности автор представляет как способность решать различные задачи, четыре последовательных уровня усвоения (табл. 1).

При разработке универсального метода оценивания структура билета письменных внутривузовских испытаний по профильному предмету химия была сопоставлена с уровнями подготовки (обученности) таксономии В. П. Беспалько (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение заданий экзаменационного билета по химии
в соответствии с уровнями подготовки абитуриентов

№ задания	Содержание задания	Уровень подготовки	Деятельность абитуриента
1	Теоретический вопрос по общей химии, неорганической и органической химии*	I уровень (ученический) знания-знакомства, — умение обучающегося опознать, различить знакомый ему ранее предмет, явление, определенную информацию	Репродуктивная
2	Теоретический вопрос по общей химии, неорганической и органической химии*	I уровень	Репродуктивная
3	Цепочка превращений органических и неорганических веществ	III уровень (эвристический) знания-умения — умение применить полученные знания в практической деятельности	Продуктивная
4	Логическая задача по всем разделам химии	IV уровень (творческий, исследовательский) знания-трансформации, умение перенести полученные ранее знания на решение новых задач, новых проблем — уровень творчества	Продуктивная
5	Расчетная задача (превращения органических и неорганических веществ)	II уровень (алгоритмический или типовой) знания-копии — умение пересказать, репродуцировать ранее усвоенную учебную информацию	Репродуктивная

Примечание: *различные комбинации в первом и втором вопросе.

При разработке метода оценки по 100-балльной шкале мы опирались на работы по педагогической квалитметрии В. С. Аванесова (Аванесов, 2006), А. И. Субетто (Суббетто, 2002), Я. Л. Зориной (Зорина, Малахова, Русских, 2023), В. С. Черепанова (Черепанов, Любимова, 2009), R. Webster (Webster, Miner, 1986), Б. К. Абдулхафизова (Abdulkhafizov, 2023), С. Салимовой (Salimova, 2024). Выявлено, что квалитметрия, как часть науки квалитологии, исследует методологию и проблематику создания комплексных количественных оценок качества разнообразных объектов, предметов, явлений, процессов. Квалитметрия образования нацелена на решение задач, возникающих, например, при разработке федеральных государственных образовательных стандартов (Федеральный государственный образовательный стандарт ... , 2022), становлении систем аттестации, лицензирования и аккредитации образовательных учреждений и организаций в соответствии с законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012).

Педагогическая квалитметрия существует как одно из направлений квалитметрии образования и призвана осуществить стандартизацию знаний и умений, усвоенных обучающимися на определенном этапе обучения. Специфической особенностью педагогической квалитметрии является превращение качественного психолого-педагогического описания образовательного процесса в количественное, содержащее эмпирически определяемые характеристики, поддающиеся сравнению с эталонными величинами. В основу эталонных требований педагогической квалитметрии положены существующие государственные стандарты, включающие в себя обязательный минимум содержания образования, а также требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся.

Основным методом реализации квалитметрического подхода являются групповые экспертные оценки (ГЭО), позволяющие получить и интерпретировать «обобщенное» коллективное мнение квалифицированных экспертов по интересующей проблеме. Возможность использования числовых значений увеличивает познавательный потенциал экспертизы, позволяет применить математический аппарат теории вероятности, приемы теоретической и прикладной статистики, современную вычислительную технику (Черепанов, Любимова, 2009 ; Комкова, Переведенцева, Ворсина, 2024).

Одними из первых и наиболее значимых считаются работы В. С. Черепанова (Белова, Родыгина, Черепанов, 2008 ; Черепанов, Любимова, 2009), позволяющие перевести качественное описание процесса обучения в количественное, заключающееся в назначении весовых коэффициентов, характеризующих содержательную значимость каждого структурного элемента программы. Реализация квалиметрического подхода и его основного метода (ГЭО) возможна на всех уровнях наблюдения за результатами образовательного процесса — мониторинге, диагностике и контроле (Комкова, 2007).

Несмотря на единую содержательную базу кодификатора ЕГЭ и программы подготовки к письменным вступительным испытаниям в медицинские вузы по предмету химия (Официальный сайт ФГБОУ ВО «Ижевский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России», 2025), экзаменационные билеты и ПТМ существенно отличаются по форме и охвату проверяемого содержания и, соответственно, по оценочным шкалам. Письменные экзаменационные работы абитуриентов традиционно оцениваются по четырехбалльной шкале: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», а результаты ЕГЭ — по 100-балльной системе. Следовательно, абитуриенты-школьники и абитуриенты с МСПО оказываются в несопоставимых условиях не только по методике подготовки (Комкова, Глушкова, Помыткина, 2023), объему проверяемого содержания, контрольным измерительным материалам, но и по оценке результатов экзаменов.

Для выравнивания конкурсных условий был разработан метод оценивания уровня подготовки абитуриентов по стобалльной шкале. Основные положения:

1) при создании шкалы использован метод групповых экспертных оценок как один из наиболее действенных методов квалиметрического подхода (Снигирева, Комкова, 2009 ; Черепанов, 2009). В качестве экспертов участие принимали ведущие преподаватели кафедры биохимии Ижевского ГМУ и других кафедр, имеющие многолетний опыт работы в экзаменационной комиссии вуза;

2) каждое из пяти заданий билета оценивается по 100-балльной системе, представленной в виде матрицы (табл. 2);

3) для каждого задания в зависимости от его сложности (проверяемого уровня обученности) и значимости в общей структуре ответа методом ГЭО введены весовые коэффициенты;

4) при подсчете суммарного количества баллов (Σ_B) каждого абитуриента по химии применять формулу оценивания уровня подготовки:

$$\Sigma_B = K_1B_1 + K_2B_2 + K_3B_3 + K_4B_4 + K_5B_5 = 100 \text{ баллов (максимально),}$$

где K_1-K_5 — весовые коэффициенты заданий экзаменационного билета; $K_1 = 2,0$; $K_2 = 2,0$; $K_3 = 2,5$; $K_4 = 2,5$; $K_5 = 1$; сумма весовых коэффициентов равна 10 (условие нормировки); B_1-B_5 — количество баллов, выставляемых за каждое выполненное задание билета, минимальное значение которых составляет 0 баллов (абитуриент не приступал к выполнению задания), максимальное — 10 баллов:

$$\Sigma_B = 2,0 \cdot 10,0 + 2,0 \cdot 10,0 + 2,5 \cdot 10,0 + 2,5 \cdot 10,0 + 1,0 \cdot 10,0 = 100 \text{ баллов.}$$

Таблица 2

Матрица оценивания элементов ответа абитуриентов
по каждому заданию билета

№ задания	Содержание ответа и указания по оцениванию ¹	Максимальное количество баллов ²
1, 2 Общая химия, неорганическая и органическая ³	I элемент: определения, правила, теории, законы, модели, явления, расчетные формулы	0,5–6,5
	– формулировки основных законов, правил и закономерностей, основные положения теорий;	
	– определения явлений, их качественная и количественная оценка (классификация, свойства)	
	– описание моделей (в одной из общепринятых интерпретаций), их качественные и количественные характеристики	
	– даны логические объяснения правил на основании причинно-следственных связей;	
	– приведены математические формулы с указанием входящих в них величин и единиц их измерения	

Продолжение таблицы 2

№ задания	Содержание ответа и указания по оцениванию 1	Максимальное количество баллов ²
1, 2 Общая химия, неорганическая и органическая ³	II элемент: примеры	1,0–3,0
	– приведены примеры явлений (формул веществ, уравнений реакций, расчетных формул), подтверждающие действие правил, законов, теорий или описание моделей;	
	– по возможности в примерах отражены внутрипредметные (между различными понятиями, темами) взаимосвязи и межпредметные (биология, физика, медицина)	
	– медико-биологическое значение веществ или явлений	1,0
	III элемент: формулы и характеристики веществ	2,5–5,0
	– все необходимые молекулярные и структурные (по смыслу) формулы веществ;	
	– особенности строения (структура, типы связей)	
	– названия по систематической или тривиальной номенклатуре	
	– классификация по определенным признакам	
	– подробное описание физических свойств указанных веществ или признаков явлений	
	IV элемент: химические явления, уравнения химических реакций	4,5–5,5
	– приведены уравнения химических реакций, описывающие основные и специфические свойства веществ, качественные реакции (существуют реально);	
	– расставлены стехиометрические коэффициенты;	
	– указаны условия протекания реакций	
	– описаны промышленные и лабораторные способы получения веществ	
3 Цепочка превращений веществ	– описаны стадии механизмов реакций (по необходимости) и процессов, происходящих на этих стадиях, их значение	
	– изложена сущность методов исследования или технологии промышленного производства соединений: этапов, отличия от других методов, преимуществ	
	– качественное и количественное описание строения, характеристик, а также принципов действия реактивов, оборудования, приборов	
	V элемент: структура ответа	0,5
	– ответ по существу вопроса (правильно определена тематика);	
	– логика ответа четкая, без лишних отступлений;	
	– язык научно-правильный, понятный;	
	– грамотность (орфография и пунктуация);	
	– выполнены общепринятые правила оформления задания	
	I элемент: уравнения химических реакций	7,5
	– написаны все уравнения реакций, соответствующие схеме превращений (существуют реально)	4,5
	– расставлены стехиометрические коэффициенты	2,0
	– указаны условия протекания реакций (конкретные катализаторы, температура, давление, свет и т. п.)	0,5
	– выполнены все указанные в задании условия	0,5
	II элемент: формулы и названия веществ	2,0
	– верно написаны все необходимые молекулярные и структурные (по смыслу) формулы веществ	1,0
	– даны названия по систематической или тривиальной номенклатуре всех указанных в схеме веществ и в обязательном порядке зашифрованные буквами (X, Y, D, B и т. д.)	1,0
	III элемент: структура ответа	0,5
	– последовательность превращений не нарушена;	
	– просматривается генетическая связь между веществами различной природы и классов	0,5

№ задания	Содержание ответа и указания по оцениванию ¹	Максимальное количество баллов ²
4 Логическая задача	I элемент: формулы, классификация и физические свойства веществ	2,0
	– все необходимые молекулярные и структурные (по смыслу) формулы веществ	0,5
	– названия по систематической или тривиальной номенклатуре	0,5
	– классификация по определенным признакам	0,5
	– физические свойства (цвет, запах, растворимость и т. д.)	0,5
	II элемент: химические явления, уравнения химических реакций	4,0
	– приведены все уравнения реакций и (или) схемы процессов, соответствующие заданной теме	3,0
	– расставлены коэффициенты, указаны условия протекания реакций	1,0
	III элемент: сопоставление и обобщение фактического материала	2,0
	– сопоставлены физические и химические свойства объектов: выделены сходные и противоположные	1,0
	– установлены причинно-следственные связи и противоречия между различными упоминаемыми фактами, явлениями, событиями	0,5
	– показаны межпредметные связи (физика, биология)	0,5
	IV элемент: структура ответа	2,0
	– ответ по существу вопроса (правильно определена тематика задания)	0,5
	– логика ответа четкая, без лишних отступлений;	0,5
	– язык научно-правильный, понятный	0,5
	– грамотность (орфография и пунктуация);	0,5
	– выполнены общепринятые правила оформления задания	0,5
	– сделано краткое обобщение	0,5
5 Расчетная Задача ⁴	I элемент: формулы веществ и уравнения химических реакций	3,5
	– верно написаны формулы всех веществ	0,5
	– все необходимые для решения задачи уравнения химических реакций;	2,0
	– указаны процессы, которые не осуществимы, но упоминаются в задаче	
	– расставлены стехиометрические коэффициенты;	1,0
	– указаны условия протекания реакций	
	II элемент: математически-прикладной аспект	4,0
	– правильно выбраны базовые расчетные формулы;	2,0
	– математически верно выведены нужные величины;	
	– целесообразно объединены несколько расчетных формул в одну	1,0
	– введены необходимые переменные (обязательно с объяснением);	
	– составлены алгебраические уравнения, системы уравнений	1,0
	– приведены правильные расчеты с указанием единиц измерения всех входящих величин;	
	– правильный перевод одних единиц измерения в другие	2,5
	III элемент: наличие определенного алгоритма	
	– четкая логика рассуждений и порядок действий;	0,5
	– краткие и понятные объяснения выполняемых действий	
	– рациональное решение задачи (через количества веществ), без лишних действий и теоретических отступлений	1,5
	– наличие «ответа», соответствующего вопросу задачи	0,5

Примечание: ¹ допускаются альтернативные верные формулировки ответа, не искажающие его смысла (верные — значит, изложены основные положения, аспекты, сущность; формулировка может немного отличаться); ² максимально указанное количество баллов дается только в том случае, если все критерии элемента оценивания выполнены безошибочно; ³ набор элементов для оценивания заданий 1 и 2 зависит от содержания (формулировки) вопросов билета, поэтому в таблице 2 указан диапазон выставяемых баллов; в сумме каждое из этих заданий оценивается в 10 баллов; ⁴ при оценивании расчетной задачи соблюдается соподчинение элементов, то есть при неправильном выполнении предыдущего элемента, последующие не оцениваются.

Пример вопроса из билетов по химии для вступительных испытаний в вуз и его оценивания по 100-балльной шкале (Ижевская государственная медицинская академия. Информационный бюллетень для поступающих в ИГМА, 2001).

Вопрос № 5. Расчетная задача (табл. 3): Какой объем формальдегида (н. у.) необходимо растворить в 1 л воды для получения 4,0 % раствора формалина. Вычислите молярную концентрацию полученного раствора, если объем раствора при растворении газа увеличился на 0,12 л.

Ответ:

1) Растворение формальдегида в воде — физический процесс, поэтому уравнения химической реакции нет.

2) $W(H_2CO) = m(H_2CO) : m(\text{раствора}) \cdot 100 \%$

$m(\text{раствора}) = m(H_2CO) + m(H_2O)$

$m(H_2O) = V \cdot \rho = 1000 \text{ мл} \cdot 1 \text{ г/мл} = 1000 \text{ г}$

Пусть $m(H_2CO) = x \text{ г}$, тогда $m(\text{раствора}) = 1000 + x$

$4,0 \% = x : (1000 + x) \cdot 100\%$

$x = 41,67 \text{ г}$

3) $n(H_2CO) = m : M = 41,67 \text{ г} : 30 \text{ г/моль} = 1,389 \text{ моль}$

$V(H_2CO) = n \cdot V_m = 1,389 \text{ моль} \cdot 22,4 \text{ Моль/л} = 31,11 \text{ л}$

4) $V(\text{раствора})$ после растворения = $V(\text{воды}) + 0,12 \text{ л} = 1 \text{ л} + 0,12 \text{ л} = 1,12 \text{ л}$

5) $C(H_2CO) = n(H_2CO) : V(\text{раствора}) = 1,389 \text{ моль} : 1,12 \text{ л} = 1,24 \text{ моль/л}$

Ответ: $V(H_2CO) = 31,11 \text{ л}$; $C(H_2CO) = 1,24 \text{ моль/л}$.

Таблица 3

Оценивание расчетной задачи

Элемент	Критерии оценивания	Баллы
I: формулы веществ и уравнения химических реакций	– верно написаны формулы всех веществ	1,0
	– правильно определена природа описанных процессов (физические или химические) и их роль в построении алгоритма решения	2,0
Максимальное количество баллов		3,0
II: математически-прикладной аспект	– правильно выбраны базовые расчетные формулы;	2,0
	– математически верно выведены нужные величины	1,0
	– введены необходимые переменные (с объяснением);	
	– составлено алгебраическое уравнение	
	– приведены правильные расчеты с указанием единиц измерения всех входящих величин	1,0
	Максимальное количество баллов	
	4,0	
III: наличие определенного алгоритма	– четкая логика рассуждений и порядок действий;	1,0
	– краткие и понятные объяснения выполняемых действий	1,5
	– рациональное решение задачи (через количества веществ), без лишних действий и теоретических отступлений	
	– наличие «ответов», соответствующих вопросам задачи	
Максимальное количество баллов		3,0
Общее количество баллов		10,0

Расчет по формуле: $K_5 \cdot B_5 = 1 \cdot 10 \text{ баллов} = 10 \text{ баллов}$ (максимально).

Ежегодно доля абитуриентов Ижевского ГМУ, имеющих среднее профессиональное образование и желающих стать врачами, увеличивается. В приемную комиссию только в период с 2020 по 2024 год было подано таких заявлений от 7,2 до 11,9 % от общего числа. В связи с этим с 2017 по 2024 год в Ижевском ГМУ велась разработка, апробация и использование на постоянной основе универсального метода оценивания компетенций абитуриентов медицинского вуза в работе предметной приемной комиссии. За этот период успешно прошли вступительные испытания в среднем 51,56 % данной категории абитуриентов.

Выводы и перспективы исследований. Оценивание сформированности общих компетенций абитуриентов, позволяющих им в дальнейшем успешно осваивать образовательную программу специалитета, является основной целью вступительных испытаний в вузы.

В рамках квалиметрического подхода на всех этапах разработки 100- балльной шкалы использован метод групповых экспертных оценок. Учтена не только структура экзаменационных билетов, но и уровень сложности заданий. Помимо этого предложены алгоритмы ответов для абитуриентов, что делает метод оценивания понятным и доступным для них и позволяет эффективнее проявлять свои компетенции на экзаменах.

В основе предлагаемого нами метода лежит детализированная матрица оценивания элементов ответов абитуриентов, в которой все задания билета для вступительных испытаний по химии сопоставлены с таксономической моделью видов деятельности обучающихся по В. П. Беспалько. Для каждого задания в зависимости от его сложности (проверяемого уровня подготовки) и значимости в общей структуре билета введены весовые коэффициенты.

Использование квалиметрического подхода снижает субъективность оценивания, способствует повышению эффективности определения индивидуального уровня базовой подготовки поступающего в вуз. Несомненно, это увеличивает шансы абитуриента с МСПО в конкурсной ситуации поступления в вуз с обладателями сертификата с результатами ЕГЭ. На наш взгляд, метод служит индикатором сформированности общих компетенций, следовательно, позволяет решать задачи, определяемые современными ФГОС полного общего, среднего профессионального и высшего образования.

Представленная работа учитывает многолетний опыт педагогической деятельности ведущих преподавателей Ижевского государственного медицинского университета, принимающих участие в работе предметной приемной комиссии. Этот опыт успешно применяется на практике.

Перспективы исследования могут быть связаны с разработкой матриц оценивания элементов ответа абитуриентов медицинского вуза по дисциплинам «Биология» и «Русский язык».

Список источников

1. Аванесов В. С. Знание как предмет педагогического измерения // Школьные технологии. — 2006. — № 2. — С. 162–173.
2. Белова Г. М., Родыгина Т. А., Черепанов В. С. Квалиметрическая технология диагностики уровней обученности в системе непрерывного профессионального образования // Вестник Ижевского государственного технического университета. — 2008. — № 3 (39). — С. 154–157.
3. Беспалько В. П. Мониторинг качества обучения — средство управления образованием // Мир образования. — 1996. — № 2. — С. 31–36.
4. Жученко О. А. Применение кейс-метода в обучении врачей-ординаторов педагогике // Актуальные вопросы современного медицинского образования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. — Ижевск : Ижевск. гос. мед. акад. М-ва здравоохранения РФ, 2021. — С. 58–60.
5. Зорина Я. Л., Малахова О. Н., Русских И. Т. Квалиметрия как инструмент разрешения противоречия в современном образовании // Молодежная наука: тенденции развития. — 2023. — № 1. — С. 6–13.
6. Ижевская государственная медицинская академия. Информационный бюллетень для поступающих в ИГМА / под ред. Н. С. Стрелкова. — Ижевск : Экспертиза, 2001. — 108 с.
7. Комкова О. Г. Мониторинг формирования структуры знаний обучаемых в системе «школа — факультет довузовского образования — вуз» : дис. ... канд. пед. наук. — Ижевск, 2007. — 146 с.
8. Комкова О. Г., Переведенцева С. Е., Ворсина Е. В. Исследование взаимосвязи учебной успеваемости студентов-первокурсников медицинского вуза с высокими стартовыми показателями // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2024. — Т. 23, № 3. — С. 38–47. — DOI 10.20310/1810-231X-2024-23-3-38-47.
9. Комкова О. Г., Глушкова Т. Г., Помыткина Т. Ю. Педагогическая технология подготовки обучающихся по органической химии на подготовительных курсах // Kant. — 2023. — № 1 (46). — С. 267–276. — DOI: 10.24923/2222-243X.2023-46.48.
10. Лапина В. Ю. К вопросу об оценивании учебных достижений // Образование и проблемы развития общества. — 2023. — № 4 (25). — С. 16–19.
11. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53, ч. 1. — Ст. 7598.
12. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Ижевский государственный медицинский университет Министрства здравоохранения России». — URL : <https://www.igma.ru/> (дата обращения: 02.05.2025).
13. Помыткина Т. Ю., Жученко О. А., Галиахметова Н. П. Самооценка академических достижений студентов медицинского вуза в зависимости от интерактивных методов обучения // Вестник Омского университета. Сер. «Психология». — 2023. — № 4. — С. 70–80. — DOI: 10.24147/2410-6364.2023.4.70-80.
14. Снигирева Т. А., Комкова О. Г. Особенности диагностики структуры знаний обучающихся в педагогической когнитологии // Образование и наука. Известия УрО РАО. — 2009. — № 6 (63). — С. 43–49.

15. Субетто А. И. Квалиметрия. — СПб. : Астерион, 2002. — 288 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 «Сестринское дело». — 2022. — URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-34-02-01-sestrinskoe-delo-502/> (дата обращения: 02.05.2025).
17. Черепанов В. С., Любимова О. В. Актуальные проблемы квалиметрии высшей профессиональной школы // Образование и наука. Известия УрО РАО. — 2009. — № 6 (63). — С. 36–43.
18. Шаповалова О. Н., Ефремова Н. Ф. Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — Т. 5, № 1. — С. 1–8. — DOI: 10.30853/pedagogy.2020.1.1.
19. Широбоков Е. Т., Малахова О. Н., Русских И. Т. Проектная деятельность и творчество: активизация познания // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2023. — № 10-1(85). — С. 186–189. — DOI: 10.24412/2500-1000-2023-10-1-186-189.
20. Abdulkhafizov B. K. Application of Pedagogical Qualimetry in Assessing the Academic Achievements of High School Students // International Journal of Pedagogics. — 2023. — N 3 (10). — Pp. 12–16. — DOI: 10.37547/ijp/Volume03Issue10-03.
21. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. — N. Y. : David McKay Co, 1956. — 111 p.
22. Salimova S. Characteristics Of Qualimetric Assessment In The Field Of Pedagogical Processes // News of the NUUZ. — 2024. — N 1 (1.2). — Pp. 199–203. — DOI: 10.69617/uzmu.v1i1.2.982.
23. Webster R., Miner L. Expert system: Programming problem solving. Technology 2. — N. Y., 1986. — Pp. 62–74.

References

1. Avanesov V. S. Knowledge in pedagogical measurement. *Shkolnyye tekhnologii*. [School Technologies]. 2006, iss. 2, pp. 162–173. (In Russian).
2. Belova G. M., Rodygina T. A., Cherepanov V. S. Qualimetric technology for diagnostics of learning levels in the system of continuous professional education. *Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. [Bulletin of Izhevsk State Technical University]. 2008, iss. 3 (39), pp. 154–157. (In Russian).
3. Bepalko V. P. Monitoring the quality of education as a tool for education management. *Mir obrazovaniya*. [The World of Education]. 1996, iss. 2, pp. 31–36. (In Russian).
4. Zhuchenko O. A. Using the case method in teaching pedagogy to resident physicians. *Aktualnyye voprosy sovremennogo meditsinskogo obrazovaniya: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Current Issues in Modern Medical Education: Proceedings of the II Int. Research and Pract. Conference]. Izhevsk, Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, 2021, pp. 58–60. (In Russian).
5. Zorina Ya. L., Malakhova O. N., Russkikh I. T. Qualimetry as a tool for resolving contradictions in modern education. *Molodezhnaya nauka: tendentsii razvitiya*. [Youth Science: Development Trends]. 2023, iss. 1, pp. 6–13. (In Russian).
6. *Izhevskaya gosudarstvennaya meditsinskaya akademiya. Informatsionnyy byulleten dlya postupayushchikh v IGMA. Pod. red. N. S. Strelkova*. [Izhevsk State Medical Academy. Information bulletin for applicants to Izhevsk State Medical Academy. Ed. by N. S. Strelkov]. Izhevsk, Ekspertiza, 2001, 108 p. (In Russian).
7. Komkova O. G. *Monitoring formirovaniya struktury znaniy obuchayemykh v sisteme 'shkola — fakultet dovuzovskogo obrazovaniya — vuz': dis. ... kand. ped. nauk*. [Monitoring the formation of the knowledge structure of students in the system “School — pre-university education — university”: dissertation ... of Candidate of Pedagogical Sciences]. Izhevsk, 2007, 146 p. (In Russian).
8. Komkova O. G., Perevedentseva, S. E., Vorsina, E. V. Study of the relationship between the academic performance of first-year medical students with high starting indicators. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal "Gaudeamus"*. [Psychological and Pedagogical Journal ‘Gaudeamus’]. 2024, vol. 23, iss. 3, pp. 38–47. DOI 10.20310/1810-231X-2024-23-3-38-47. (In Russian).
9. Komkova O. G., Glushkova T. G., Pomytkina T. Yu. Pedagogical technology for training students in organic chemistry at a preparatory course. *Kant*. 2023, iss. 1 (46), pp. 267–276. DOI: 10.24923/2222-243X.2023-46.48. (In Russian).
10. Lapina V. Yu. On the assessment of academic achievements. *Obrazovaniye i problemy razvitiya obshchestva*. [Education and Problems of Society Development]. 2023, iss. 4 (25), pp. 16–19. (In Russian).
11. On Education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012, iss. 273-FZ. *Sobraniye zakonodatelstva RF*. [Collected Laws of the Russian Federation]. 2012, iss. 53, pt. 1, art. 7598. (In Russian).
12. Official website of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation”. Available at: <https://www.igma.ru/> (accessed: 02.05.2025). (In Russian).
13. Pomytkina T. Yu., Zhuchenko O. A., Galiakhmetova N. P. Self-assessment of academic achievements of medical students depending on interactive teaching methods. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. "Psikhologiya"*. [Bulletin of Omsk University. Series “Psychology”]. 2023, iss. 4, pp. 70–80. DOI: 10.24147/2410-6364.2023.4.70-80. (In Russian).

14. Snigireva T. A., Komkova O. G. Features of diagnostics of the structure of students' knowledge in pedagogical cognition. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Education. 2009, iss. 6 (63), pp. 43–49. (In Russian).
15. Subetto A. I. *Kvalimetriya*. [Qualimetry]. St. Petersburg, Asterion, 2002, 288 p. (In Russian).
16. *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart srednego professionalnogo obrazovaniya po spetsialnosti 34.02.01 "Sestrinskoye delo"* [Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in Specialty 34.02.01 "Nursing"]. 2022. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-34-02-01-sestrinskoe-delo-502/> (accessed: 02.05.2025). (In Russian).
17. Cherepanov V. S., Lyubimova O. V. Current problems of qualimetry in higher professional schools. *Obrazovaniye i nauka. Izvestia URO RAO*. [Education and Science. Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Education]. 2009, iss. 6 (63), pp. 36–43. (In Russian).
18. Shapovalova O. N., Efremova N. F. Formative assessment as a technology for developing students' educational independence. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. [Pedagogy. Theoretical and Practical Issues]. 2020, vol. 5, iss. 1, pp. 1–8. DOI: 10.30853/pedagogy.2020.1.1. (In Russian).
19. Shirobokov E. T., Malakhova O. N., Russkikh I. T. Project activities and creativity: activating knowledge. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*. [International journal of humanities and natural sciences]. 2023, iss. 10-1(85), pp. 186–189. DOI: 10.24412/2500-1000-2023-10-1-186-189. (In Russian).
20. Abdulkhafizov B. K. Application of Pedagogical Qualimetry in Assessing the Academic Achievements of High School Students. *International Journal of Pedagogics*. 2023, iss. 3 (10), pp. 12–16. DOI: 10.37547/ijp/Volume03Issue10-03.
21. Bloom B. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. N. Y., David McKay Co, 1956, 111 p.
22. Salimova S. Characteristics of Qualimetric Assessment in the Field of Pedagogical Processes. *News of the NUUz*. 2024, iss. 1 (1.2), pp. 199–203. DOI: 10.69617/uzmu.v1i1.2.982.
23. Webster R., Miner L. *Expert system: Programming problem solving. Technology 2*. N. Y., 1986, pp. 62–74.

Информация об авторах

Комкова Ольга Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры микробиологии и вирусологии, доцент кафедры педагогики, психологии и психосоматической медицины, заместитель декана педиатрического факультета Ижевского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Жученко Ольга Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и психосоматической медицины Ижевского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Information about the authors

Komkova Olga Gennadiyevna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Microbiology and Virology, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Psychosomatic medicine, deputy Dean of the Faculty of Pediatrics of Izhevsk State Medical University of the Ministry of Health of Russian Federation.

Zhuchenko Olga Aleksandrovna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Psychosomatic Medicine of Izhevsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 12.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 17.06.2025.

The article was submitted 12.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 91–103.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 91–103.

Научная статья

УДК 371.213.1:37.035.6

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.009

**Применение компонентной модели
оценки готовности будущего классного руководителя
при обучении студентов технологии поддержки
гражданско-патриотического воспитания
в семье «Война и мир»**

Кузнецова Виктория Евгеньевна

Независимый эксперт

Москва, Россия

kuznetzowa_ve@mail.ru

Иванова Марина Евгеньевна

Государственный университет просвещения

Москва, Россия

marina298@mail.ru

Старкова Елена Николаевна

Государственный университет просвещения

Москва, Россия

star63.63@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается практический аспект подготовки будущего классного руководителя в вузе к взаимодействию с семьей обучающегося в рамках социально-педагогической поддержки семейного воспитания. Цель — раскрыть возможности применения компонентной модели оценки готовности будущих классных руководителей при обучении студентов направления «Педагогическое образование» использованию современных способов поддержки воспитания в семье, таких как технологии социально-педагогической поддержки семейного воспитания. Среди задач исследования была разработка компонентной модели оценки готовности будущего классного руководителя к применению технологий поддержки семейного воспитания при взаимодействии общеобразовательной организации с семьей на основе изучения исследовательских результатов трудов ученых и практиков, а также предоставление рекомендаций по выбору на ее основе форм работы педагога с родителями на примере социально-педагогической поддержки гражданско-патриотического воспитания в семье. Гипотеза исследования: применение компонентной модели оценки готовности будущих классных руководителей и обучение выбору на ее основе форм взаимодействия с родителями положительно влияет на эффективность учебного процесса по направлению «Педагогическое образование». Применялись такие методы исследования, как анализ, синтез, включенное наблюдение, сравнение, моделирование, опрос, шкалирование, экспертное интервью, фокус-групповые дискуссии, контент-анализ. Испытуемыми выступили студенты лингвистического факультета и факультета дошкольного, начального и специального образования Государственного университета просвещения и педагоги общеобразовательных организаций, ставших базами педагогической практики. Результаты исследования показали возможности образовательной среды вуза при подготовке будущих классных руководителей к опосредованному влиянию на воспитуемых (через семью и корректировку моделей семейного воспитания) на основе эффективного применения технологий социально-педагогической поддержки (среди них — «Вокруг света», «Театр для всех», «Поиграем с...», «Война и мир»). Значимость для науки и практики состоит в дополнении научного видения взаимосвязи представлений о профессиональной готовности будущего классного руководителя и уровня владения студентами технологиями социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Перспективы исследования видятся в изучении путей повышения эффективности подготовки будущих классных руководителей при увеличении количества способов социально-педагогического сопровождения семейного воспитания.

Ключевые слова: компонентная модель оценки готовности будущего классного руководителя, готовность к применению технологий поддержки семейного воспитания, методика оценивания уровней на основе SRH-технологии.

Для цитирования: Кузнецова В. Е., Иванова М. Е., Старкова Е. Н. Применение компонентной модели оценки готовности будущего классного руководителя при обучении студентов технологии поддержки гражданско-патриотического воспитания в семье «Война и мир» // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 91–103. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.009.

Original article

Application of component-based model ‘War and Peace’ for assessing preparedness of would-be class teachers in improvement of students’ civil and patriotic upbringing for their families’ welfare

Victoria Evgenievna Kuznetsova

Independent Expert
Moscow, Russia
kuznetzowa_ve@mail.ru

Marina Evgenievna Ivanova

State University of Education
Moscow, Russia
marina298@mail.ru

Elena Nikolaevna Starkova

State University of Education
Moscow, Russia
star63.63@mail.ru

Abstract. The article examines practical aspects of university training for future class teachers aimed at interaction with students’ families in the field of social and pedagogical support for family education. The purpose of the article is to reveal the possibilities of using a component-based model for assessing the readiness of future classroom teachers in preparing students of Pedagogy to use up-to-date ways to support family upbringing, such as technologies of socio-pedagogical support. Among the objectives of the study there was, based on the research results of scholars and practitioners, the aim to develop a component-based model for assessing the readiness of a future class teacher to use family upbringing support technologies in the interaction of a general education institution with the family, as well as to provide recommendations for choosing the forms of teachers’ work with parents in the implementation of socio-pedagogical support for family upbringing using models of civil-patriotic education. The hypothesis of the current study is that the use of a component-based model for assessing the readiness of class teachers and teaching them how to choose forms of interaction with parents will have a positive effect on the educational process in teacher training. The research employs analysis, synthesis, observation, comparison, modeling, survey, scaling, experts’ interviews, focus group discussions, and content analysis. The subjects were students of the Faculty of Linguistics and the Faculty of Preschool, Primary and Special Education of the State University of Education and teachers of educational organizations that act as bases of pedagogical practice. The results of the study showed the possibilities of the university’s educational environment in preparing future classroom teachers to indirectly influence students (through family and adjustment of family upbringing models) based on effective use of social and pedagogical support technologies (including programs “Around the World,” “Theater for Everyone,” “Let’s Play with...,” and “War and Peace”). Their relevance for research and practice lies in complementing our understanding of the relationship between the concept of professional readiness of a future classroom teacher and the level of students’ proficiency in technologies of socio-pedagogical support for family upbringing.

We see the prospects of the study are seen in development of ways to improve the effectiveness of the training of future class teachers and in increase of the measures of social and pedagogical support for family upbringing.

Keywords: component-based model for assessing the readiness of a future class teacher, readiness to use technologies to support family upbringing, a methodology for assessing levels based on SRH-technology.

For citation: Kuznetsova V. E., Ivanova M. E., Starkova E. Application of component-based model ‘War and Peace’ for assessing preparedness of would-be class teachers in improvement of students’ civil and patriotic upbringing for their families’ welfare // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 91–103. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.009.

Введение. Одной из основных задач отечественной системы образования является приобщение подрастающего поколения к традиционной системе семейных ценностей, базовые представления о которой закладываются в семье. Значительное количество причин, среди которых трансформация структуры семей и моделей семейного воспитания в современном обществе, увеличение учебной нагрузки школьников, изменение требований к учителям, вызвали необходимость найти пути обновления разных способов подготовки классных руководителей к взаимодействию с родителями и изучению в связи с этим возможностей применения современных технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Таким образом, актуальность темы исследования определяется необходимостью подготовки студентов направления «Педагогическое образование» к эффективному выполнению функций классного руководителя, способного целенаправленно и сознательно регулировать социальное развитие подопечных с учетом потенциала семьи каждого из воспитанников.

Цель исследования — раскрыть возможности применения компонентной модели оценки готовности будущих классных руководителей при подготовке студентов направления «Педагогическое образование» к использованию современных способов поддержки воспитания в семье.

Задачи исследования:

- 1) изучить проблему профессиональной готовности будущих классных руководителей в контексте социально-педагогической поддержки семейного воспитания;
- 2) разработать компонентную модель оценки готовности будущего классного руководителя на основе выделения критериев и уровней сформированности профессиональной готовности студентов к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания для характеристики эффективности подготовки будущего классного руководителя к взаимодействию с семьей воспитанника;
- 3) сформировать рекомендации для выбора студентами форм взаимодействия педагога (классного руководителя) с родителями и детьми при применении технологий социально-педагогической поддержки (на примере сопровождения гражданско-патриотического воспитания в семье).

Для выполнения поставленных в исследовании задач рассматривались достижения ученых и практиков по изучению психолого-педагогических основ работы классного руководителя и особенностей учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Также проводилось исследование возможностей практической реализации функций классного руководителя в условиях изменения целей воспитания на государственном уровне и трансформации моделей воспитания в семье. Выполнялся анализ особенностей взаимодействия классного руководителя и семьи в контексте организации просвещения родителей и поддержки семейного воспитания силами общеобразовательной школы. Изучались подходы к диагностике семьи воспитанника как социального института, к исследованию сформированности традиций семейного воспитания, рассматривались возможности влияния классного руководителя на модели воспитания в семье и их корреляция с некоторыми технологиями социально-педагогической поддержки. Также осуществлялся мониторинг готовности к использованию технологий социально-педагогической поддержки в работе классного руководителя.

Научная новизна заключается в расширении набора инновационных способов подготовки будущих классных руководителей к работе с родителями через разработку компонентной модели оценки готовности студентов направления «Педагогическое образование» к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Теоретическая значимость заключается в установлении связи между профессиональной готовностью будущего классного руководителя и уровнем подготовки студентов направления «Педагогическое образование» к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Практическая значимость работы состоит в раскрытии способов применения рекомендаций по выбору студентами форм взаимодействия классного руководителя с родителями и детьми при применении технологий социально-педагогической поддержки в практике работы.

Материалы и методы. Проблема готовности будущих классных руководителей к взаимодействию с родителями активно изучалась исследователями. Так, теоретико-методологические основы работы классного руководителя раскрываются в трудах А. Д. Абаньшиной (Абаньшина, 2016), П. А. Гавриленко (Гавриленко, 2024), И. И. Замощанского (Гилязова, Замощанский, Замощанская, 2024), Е. Ю. Илалтдиновой (Илалтдинова, Кисова, Семенов, 2021), И. Ф. Исаева (Исаев,

Маматова, 2022), Н. В. Маркиной (Маркина, Солдатова, 2021), А. В. Смирновой (Смирнова, 2013), В. А. Слестёнина (Аджиева, Гребенкина, Еремкина [и др.], 2007), А. Д. Текучева (Текучева, Кандаурова, 2024). Особенности деятельности классного руководителя с учетом возрастных, индивидуальных особенностей учащимися описываются в работах О. А. Веденеевой, Л. А. Парфеновой, Л. И. Саввы, А. С. Сагай, Н. Я. Сайгушева. Семью воспитанника как институт социализации, модели семейного воспитания и их влияние на становление личности рассматривали В. В. Абраменкова (Абраменкова, Богданова [и др.], 2023), А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева, Т. В. Кротова, И. А. Лыкова, А. А. Майер, Н. А. Руднова (Дрид, Руднова, Корниенко [и др.], 2025). Е. Ю. Игнатьева (Игнатьева, Кукушкина, 2024), И. Н. Миняйло исследовали влияние тенденций государственной и региональной политики на укрепление современной российской семьи и ее готовность ко взаимодействию со школой. И. В. Власюк рассматривал вопросы недопонимания при ценностном взаимодействии семьи и школы. С. Ф. Шодик (Шодик, Сямсудин [и др.], 2024), О. А. Щекина изучали особенности влияния информационного пространства на поведение подростков и возможности сотрудничества семьи и школы. Е. В. Баранова, Г. Г. Хасанова (Хасанова, 2013) анализировали проблему профессиональной подготовки педагога к взаимодействию с семьей школьника в контексте психологической готовности. М. И. Дьяченко, В. Ф. Жукова, Л. А. Кандыбович, И. А. Кучерявенко, А. М. Столяренко занимались структурой психологической готовности. С. С. Судакова применила критериальную оценку «готовности будущего педагога к выполнению социально-педагогической функции классного руководителя» (Исаев, Судакова, 2024, с. 328). Таким образом, в ходе изучения проблемы исследования была выявлена значительная теоретико-методологическая база, которая продолжает динамично развиваться, затрагивая различные аспекты взаимодействия педагога и семьи.

Методология исследования основана на понимании того, что объектом исследования выступило формирование профессиональной готовности будущих педагогов, а предметом исследования являлась эффективность подготовки будущих классных руководителей к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Среди методов научного поиска применялись анализ, синтез, включенное наблюдение, сравнение, моделирование, опрос, шкалирование, экспертное интервью, фокус-групповые дискуссии, контент-анализ. Испытуемыми стали студенты лингвистического факультета и факультета дошкольного, начального и специального образования Государственного университета просвещения и педагоги общеобразовательных организаций Московского региона, выступающих базами педагогической практики. Одним из результатов применения этих методов стала шкала приоритетов социально-педагогической поддержки семейного воспитания среди работающих педагогов и студентов, согласно которой лидирующие позиции заняли духовно-нравственное и гражданско-патриотическое направления воспитательной работы. Это позволяет говорить о преемственности аксиологических характеристик у работающих педагогов-практиков и будущих педагогов в оценках профессиональной деятельности. Для подтверждения обоснованности рекомендаций студентам по выбору форм взаимодействия педагога (классного руководителя) с родителями при осуществлении социально-педагогической поддержки семейного воспитания (на примере технологии «Война и мир», разработанной в направлении гражданско-патриотического воспитания) среди представителей отдельных общеобразовательных организаций Московского региона применялись экспертное интервью, фокус-групповые дискуссии, контент-анализ.

Качественные и количественные методы исследования позволили выстроить компонентную модель оценки готовности будущих классных руководителей к применению технологий социально-педагогической поддержки, а также составить рекомендации по выбору студентами форм взаимодействия педагога (классного руководителя) с родителями в зависимости от уровня готовности.

Результаты исследования показали возможности образовательной среды вуза при подготовке будущих классных руководителей к опосредованному влиянию на воспитуемых (через семью и корректировку моделей семейного воспитания) на основе эффективного применения технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания, среди которых «Вокруг света», «Театр для всех», «Поиграем...», «Война и мир». В ходе исследования была продемонстрирована эвентуальность опосредованного влияния (через семью и корректировку моделей семейного воспитания) на воспитуемых.

В процессе исследования под готовностью будущего классного руководителя к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания понималось персональное сочетание гностического, проектировочного, конструктивного, коммуникативного и организаторского компонентов как структурных элементов педагогической деятельности (по Н. В. Кузьминой) при организации взаимодействия с родителями. При этом разработанная компонентная модель оценки готовности будущего классного руководителя к осуществлению социально-педагогической поддержки семейного воспитания рассматривается как конструкт, построенный на сочетании характеристики готовности к применению технологий социально-педагогической поддержки (табл. 1) с рекомендованными формами взаимодействия с родителями (табл. 2).

Таблица 1

Критерии и уровни готовности будущего классного руководителя к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания

Уровни профессиональной готовности будущего классного руководителя	Критерии профессиональной готовности будущего классного руководителя к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания			
	Направленность на осуществление применения технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания как часть проектировочного компонента педагогической деятельности	Теоретическая готовность к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания как часть гностического и конструктивного компонентов педагогической деятельности	Практическая готовность к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания как часть коммуникативного и организаторского компонентов педагогической деятельности	Этичность профессиональной деятельности при применении технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания
Высокий	Стремление к частому применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания	Творческое, самостоятельное воспроизведение технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания	Умение эффективно применять профессиональные компетенции, направленные на достижение целей социально-педагогической поддержки	Проявляется в адекватной оценке поступков, готовности к осмыслению и преодолению проблемных моментов, прогнозированию ситуаций и принятию решений, которые бы предвосхищали возможное развитие событий
Средний	Применение технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания связано с периодичностью	Объем профессиональных знаний соответствует требованиям к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания, но не позволяет осуществить творческое воспроизведение технологий	Применение профессиональных компетенций не всегда позволяет достигать целей социально-педагогической поддержки	Проявляется в адекватной оценке поступков, готовности к осмыслению и преодолению проблемных моментов
Низкий	Стремление к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания проявляется редко	Объем профессиональных знаний не в полной мере соответствует требованиям к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания, не позволяя осуществить полное воспроизведение	Применение профессиональных компетенций часто не позволяет достигать целей социально-педагогической поддержки	Проявляется в адекватной оценке поступков

Для получения выводов об эффективности формирования готовности будущего классного руководителя к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания используется уровневый анализ по критериям, связанным с направленностью, теоретической и практической готовностью, этичностью профессиональной деятельности.

Методика оценивания уровней связана с учетом достижений студентов в учебном процессе, построенном на основе SRH-технологии (Кузнецова, Иванова, 2024). Так, в AR-модуле (Action Research) студенты, опираясь в ходе занятий-исследований, учебных конференций на индивидуальный эмпирический опыт, демонстрируют уровень теоретической готовности к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания. В ходе нетворкинга и хакатона выявляется направленность на применение технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания и этичность профессиональной деятельности. Во время форсайт-сессии оценивается практическая готовность, корректируются оценка теоретической готовности, выводы о направленности и этичности. По результатам прохождения обучающимся в учебном процессе модулей SRH-технологии на основе оценки преподавателя, студентов при взаимооценивании, студентом при самооценке определяется место обучаемого в рейтинге достижений: до 40 баллов — низкий уровень, 40–79 баллов — средний уровень, 80–100 баллов — высокий уровень готовности к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Компонентная модель готовности будущего классного руководителя к применению технологий социально-педагогической поддержки может использоваться студентом самостоятельно для профессионального самосовершенствования при выборе оптимальных способов взаимодействия с родителями во время педагогической практики. В этом случае используется самооценка направленности на осуществление применения технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания, теоретической и практической готовности, а также этичности профессиональной деятельности при применении технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Рекомендации для выбора студентами форм взаимодействия педагога (классного руководителя) с родителями и детьми при применении технологий социально-педагогической поддержки (на примере сопровождения гражданско-патриотического воспитания в семье с помощью технологии «Война и мир») из таблицы 2 опираются на оценку (самооценку) готовности будущих классных руководителей по таблице 1. Выявленный уровень готовности позволяет студентам выбрать и применить на практике оптимальные формы взаимодействия с родителями, реализуя технологию «Война и мир».

Таблица 2

Формы взаимодействия классного руководителя с родителями
при осуществлении социально-педагогической поддержки семейного воспитания
в рамках технологии «Война и мир»

Низкий уровень профессиональной готовности применять технологии социально-педагогической поддержки	Средний уровень профессиональной готовности применять технологии социально-педагогической поддержки	Высокий уровень профессиональной готовности применять технологии социально-педагогической поддержки
<ul style="list-style-type: none"> • практические занятия, проводимые совместно со внешними специалистами (опытными педагогами-воспитателями, филологами, социальными педагогами, организаторами волонтерской деятельности) • вебинары • родительское собрание • общение в чате 	<ul style="list-style-type: none"> • воркшопы, мастерские • тренинги • консультации • практические занятия • практические занятия с внешними специалистами • вебинары • встреча с родителями в неформальной обстановке 	<ul style="list-style-type: none"> • практические занятия • тренинги • консультации • «мировое кафе» (world café) • дискуссии • нетворкинги • хакатоны

Рекомендуемый выбор форм предполагает возможности профессионального совершенствования будущих классных руководителей при последовательном продвижении от применения форм, характерных для низкого уровня, к формам более высокого уровня.

При прохождении педагогической практики студенты могут после консультации с преподавателем вуза и классным руководителем не только творчески воспроизвести указанные формы, но и предложить собственные.

Обсуждение результатов. Глобальная трансформация семьи и семейных отношений приводит к изменению сложившихся моделей семейного воспитания. Это естественный процесс, обусловленный причинами культурно-исторического характера и динамикой развития семьи как социального института.

В условиях цифровизации и повсеместной доступности технологий сложилась детерминанта развития общественных отношений, связанная с ослаблением традиционных социальных связей, в том числе семейных. Семья, как первая общность, закладывающая, по словам И. Г. Песталотци, «азы», играет ключевую роль в социализации детей, их эмоциональном и психологическом развитии и выступает как основополагающий фактор в становлении личности. Между тем в обществе нарушается устойчивость системы семейных отношений. Загруженность родителей, отсутствие свободного времени, стремление к виртуальному общению и подмене им непосредственного в реальной жизни приводят к тому, что члены семьи, прежде всего наиболее уязвимые из них — дети, остаются без необходимого эмоционального доступа друг к другу. Для подрастающего поколения это опасно возможными трудностями при построении здоровых отношений в будущем из-за искаженных представлений о близости, доверии и эмоциональной безопасности.

Забота о детях и юношестве нашла свое отражение в изменениях государственной политики Российской Федерации. Наше государство уделяет особое внимание поддержке семейных ценностей и роли родителей в воспитании детей. В указах Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» и «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» основой гражданской идентичности и культурного единства страны выступают «традиционные ценности: жизнь, достоинство и права человека, патриотизм, ответственность за судьбу Отечества, высокие нравственные идеалы и создание крепкой семьи». Подчеркивается важность таких духовных аспектов жизни, как «гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм и взаимопомощь» (Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, 2022).

Предполагается, что реализация инициатив должна осуществляться через образовательные и воспитательные системы, социальные программы. В целом такие усилия устремлены на формирование у подрастающего поколения глубокого уважения к отечественным традициям и культуре, на развитие социальной ответственности, сопряженной с понятиями семьи и брака.

Вместе с тем семья как общественный институт, претерпевая изменения, создает новые модели взаимодействия, эмоциональных связей и воспитания (Абраменкова, Богданова [и др.], 2022), которые соответствуют современным вызовам и потребностям общества. Эта трансформация требует от родителей гибкости, готовности к изменениям в подходах к воспитанию, для проявления которых необходима родительская компетентность, складывающаяся из таких составляющих, как когнитивная, поведенческая, эмоциональная, педагогическая, психологическая, здоровьесберегающая, социальная, правовая. Это предполагает, кроме стремления родителя оказать ребенку поддержку и помощь, наличие теоретической и практической грамотности. Педагог образовательной организации (классный руководитель) способен повлиять на формирование у отца или матери ученика представлений о себе как о родителе, различных способах и формах взаимодействия с ребенком, на умение соотносить их с целью взаимоотношений.

Социально-педагогическая поддержка семьи способствует пробуждению и развитию у родителей и детей способности сохранять старые социальные связи и устанавливать новые продуктивные, способствующие интеграции в социум. При выборе направлений взаимодействия классный руководитель должен признавать приоритет тех направлений взаимодействия с ребенком, которые реализуют родители. Осознание необходимости расширения способов взаимодействия классного руководителя с родителями привело к пониманию важности подготовки студентов направления «Педагогическое образование» к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Таким образом, необходимость исследования проблемы формирования готовности к применению технологий поддержки семейного воспитания у будущих классных руководителей семейного воспитания обусловлена приоритетностью задач воспитания в современных условиях.

В 2023–2024 годах был создан ряд технологий социально-педагогического сопровождения семейного воспитания. Среди них — «Театр для всех», «Вокруг света», «Поиграем с ...» (Кузнецова, 2023). Их апробация проходила на базе образовательных учреждений Российской Федерации в соответствии с госзаданием по научной теме «Изменения в традициях семейного воспитания и эффективные технологии социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребенка». В 2024–2025 годах были разработаны рекомендации по обучению студентов направления «Педагогическое образование» технологиям социально-педагогического сопровождения семейного воспитания (Кузнецова, Иванова, 2024). Каждая из этих технологий направлена на поддержку воспитательных усилий семей в процессе воспитания детей, развитие их совместной деятельности и укрепление семейных связей.

Например, в технологии «Театр для всех» предполагается использование театральных элементов и игр для создания общего творческого пространства. Участники могут разыгрывать сюжеты литературных произведений, самостоятельно придуманные истории или воспроизводить ситуации, с которыми сталкиваются в повседневной жизни. Это позволяет развить навыки общения и некоторые характеристики эмоционального интеллекта у детей и родителей, такие как управление эмоциями, эмпатия, социальные навыки. Подготовка педагогом (классным руководителем) родителей к деятельности, связанной с реализацией технологии «Театр для всех», способствует духовному сближению членов семьи в совместной деятельности при организации спектаклей.

Технология «Вокруг света» помогает семьям организовать работу над проектом туристических заданий, выполняемых в ходе произвольно выбранной формы культурно-познавательного пешего туризма (прогулка, экскурсия, поход) и способствует знакомству с культурой разных регионов нашей Родины через игры, музыку, кулинарию, промыслы и другие формы народного творчества. Это укрепляет связь между членами семьи, расширяет кругозор участников, сплачивает семью в совместной деятельности.

Технология «Поиграем с ...» предполагает организацию совместных игр, направленных на развитие социальных навыков и креативности. Игровая форма помогает увлекательно проводить время родителям и детям вместе, находя общий язык, позволяя передавать социокультурный опыт.

Для обучения студентов применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания использовалась SRH-технология (Белов, Гайсин [и др.], 2022), позже был описан опыт использования «дорожной карты» (SJM) подготовки студентов к взаимодействию с родителями.

В связи с объявлением 2025-го Годом защитника Отечества (О проведении в Российской Федерации Года защитника Отечества, 2025) была подготовлена технология «Война и мир» для социально-педагогической поддержки семейного воспитания в направлении гражданско-патриотического воспитания. Цель ее применения — осуществление социально-педагогического сопровождения классным руководителем семейного воспитания детей при формировании духовно-нравственных ценностей, «чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества», гражданско-патриотической позиции, готовности к защите Родины в процессе совместной семейной культурно-досуговой деятельности при организации домашнего чтения (Примерная рабочая программа воспитания ... , 2023 ; Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, 2022).

Применение этой технологии призвано помочь родителям научить детей читать и воспринимать книгу осмысленно, понимая текст как то, что «отражает культурные реалии определенной эпохи... несет духовное содержание... показывает развитие мысли человечества, формирует память поколений о добре и зле, нравственных идеалах и уроках, вынесенных человеком из сложных жизненных ситуаций, сопряженных с моральным выбором» (Богданова, 2016, с. 132–134). Это обретает особую актуальность в условиях современного мира, в котором, по мнению академика РАО, профессора А. Г. Асмолова, дефициты смысла, доверия и понимания являются серьезными вызовами. В выступлении на Московском международном салоне образования (5 марта 2025 года) он отметил, что в условиях стремительного технологического прогресса особое значение имеет обращение к вопросам смысла жизни и человеческого существования. Утрата смысла может быть более разрушительной, чем потеря жизни. Поэтому реальные инвестиции должны направляться не только на развитие технологий, но и на образование, воспитание и развитие человеческого потенциала. Вместо сосредоточения в погоне за технологиями на том, чтобы «догнать» других, важно искать уникальные пути развития, которые соответствуют внутренним ценностям и целям общества.

Поэтому при использовании технологии социально-педагогической поддержки семейного воспитания «Война и мир» классному руководителю предлагается побуждать родителей в ходе воспитательного воздействия инициировать ситуации, помогающие находить, понимать и принимать свои ценности и смыслы.

При обучении применению технологии студенты узнают, что классный руководитель представляет родителям алгоритм планирования и организации совместного чтения как объединяющего семью вида деятельности. Он включает такие этапы, как:

1) выберите книгу (на основе рекомендаций классного руководителя, читательского сообщества, экспертной оценки или самостоятельно) и способ ее издания (печатное издание, электронная книга, гибридная книга, интерактивная книга с трехмерными иллюстрациями и музыкой),

2) определите путь работы с книгой (совместное чтение — чтение книги родителем ребенка или чтение по ролям; чтение по отдельности — чтение завершенных по смыслу фрагментов, произведения полностью),

3) совместите чтение с игрой (создать красивую отдельную полку для читаемых и прочитанных печатных книг, предложить создать свои иллюстрации к прочитанной книге, поиграть в аналогии с содержанием или героями книги),

4) выстроить обсуждение книги на основе выявления основной и второстепенной информации, отыскания явных и скрытых смыслов, выделения в художественных текстах наиболее ярких образов, волнующих тем и проблем, выражения своего отношения к ним в полных аргументированных высказываниях, применяя при этом «интерактивные методы»: «методы дискуссии, ролевых и деловых игр, анализа ситуаций (кейс-стади), мозговой штурм, метод экспертных оценок, метод кластеров», метод «Фишбоун» (рыбья кость) (Богданова, 2016).

Студенты также узнают, что для успешного освоения родителями способов организации совместной деятельности рекомендуется применить модель Д. Колба, применяемую для обучения взрослых. В соответствии с ней будущих классных руководителей готовят к созданию ситуаций, в которых родителям предстоит использовать собственный эмпирический опыт, сложившийся под влиянием гражданско-патриотических традиций, для овладения через рефлекссию новыми знаниями и представлениями о воспитательной практике.

Среди форм взаимодействия педагога (классного руководителя) с родителями и детьми при применении технологий социально-педагогической поддержки (на примере сопровождения гражданско-патриотического воспитания в семье с помощью технологии «Война и мир») можно указать родительское собрание, консультации, встречи с родителями в неформальной обстановке, тренинги, практические занятия с классным руководителем или с внешними специалистами (опытными педагогами, филологами, социальными педагогами, организаторами волонтерской деятельности), вебинары, воркшопы, мастерские, «мировое кафе», общение в чате, дискуссии, нетворкинги, хакатоны, форсайт-сессии. Выбор осуществляется на основе компонентной модели оценки готовности к применению технологий социально-педагогической поддержки (см. табл. 1, 2).

Ресурсы, необходимые для применения родителями знаний на практике, представляют собой список рекомендованных книг — Б. Васильев «А зори здесь тихие», «В списках не значился», Ю. Бондарев «Батальоны просят огня», «Горячий снег» др., а также необязательные технические средства — экран и проектор, «умные колонки», планшет или компьютер и т. п.

Технология социально-педагогического сопровождения «Война и мир» направлена на развитие чувства сопричастности к истории Отечества, на отыскание воспитанниками собственных смыслов на основе чтения художественных текстов о событиях Великой Отечественной войны и послевоенного времени и на выстраивание ценностных ориентаций, «лежащих в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны» (Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, 2022).

Место и формат практики выбираются родителями и детьми самостоятельно. Это может быть дом, школа, библиотека, беседки на природе. По формату реализации это может быть способ организации досуга матери (отца) и ребенка или специально собранная группа родителей-единомышленников и их детей для группового чтения.

Реализуя технологию, классный руководитель мотивирует родителей, знакомит с целями становления, развития и поддержания гражданско-патриотических семейных традиций. Для этого демонстрируется практика семей по организации совместного чтения при изучении истории, культуры, духовных традиций родного края, опыт детско-родительского взаимодействия в рам-

ках культурно-образовательных, гражданско-патриотических проектов (например, Всероссийская акция «Летопись сердец», проходившая с 25 апреля по 20 мая 2025 года). Педагог побуждает родителей к обмену опытом по организации совместного чтения.

В процессе обучения работе по технологии «Война и мир» студенты интенсивно рефлексуют, формируют навыки самооценки на основе компонентной модели готовности будущего классного руководителя к применению технологий социально-педагогической поддержки при взаимодействии с семьей обучающегося. Рекомендации для выбора студентами форм взаимодействия педагога (классного руководителя) с родителями составляются на основе таблиц 1, 2. Выявленный уровень готовности помогает студентам осуществить оптимальный выбор форм взаимодействия с родителями, реализуя технологию «Война и мир».

Технология социально-педагогической поддержки семейного воспитания «Война и мир» в настоящее время проходит апробацию при обучении студентов Государственного университета просвещения.

Выводы и перспективы исследования. Использование разработанной компонентной модели оценки готовности будущих классных руководителей к применению технологий социально-педагогической поддержки семейного воспитания и следование рекомендациям по выбору форм взаимодействия на ее основе способны повысить эффективность обучения студентов по направлению «Педагогическое образование».

Результаты исследования показали возможности образовательной среды вуза при подготовке будущих классных руководителей к опосредованному влиянию на воспитуемых (через семью и корректировку моделей семейного воспитания) на основе эффективного применения технологий социально-педагогической поддержки («Вокруг света», «Театр для всех», «Поиграем с...», «Война и мир»). Значимость для науки и практики состоит в дополнении научного видения взаимосвязи между представлениями о профессиональной готовности будущего классного руководителя и уровнем владения студентами технологиями социально-педагогической поддержки семейного воспитания.

Перспективы исследования заключаются в изучении путей повышения эффективности подготовки будущих классных руководителей при увеличении количества способов социально-педагогического сопровождения семейного воспитания.

Список источников

1. Абанышина А. Д. Становление классного руководства как педагогического института // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия : материалы VII Междунар. конф. — С. 92–95.
2. Абраменкова В. В., Богданова Е. С. [и др.]. Семейное воспитание в условиях социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт : коллект. моногр. / под ред. И. А. Лыковой, А. А. Майера. — М. : ИИД СВ РАО, 2022. — 214 с.
3. Белов Е. В., Гайсин Ф. Р. [и др.]. Психолого-педагогические вопросы современного образования : коллект. моногр. / гл. ред. Ж. В. Мурзина. — Чебоксары, 2022. — 185 с. — URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49614000_72651955.pdf (дата обращения: 14.04.2025).
4. Богданова Е. С. Интерактивные методы обучения текстовой деятельности : моногр. — М. : Неолит, 2016. — 188 с. — С. 132–134.
5. Гавриленко П. А. Что думают учителя о самостоятельности детей в школе // Вопросы образования. — № 1. — 2024. — С. 44–72. — DOI: 10.17323/vo-2024-16909.
6. Гилязова О. С., Замощанский И. И., Замощанская А. Н. Образование и счастье: стратегии достижения счастья в контексте образовательной политики // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 6 (72). — С. 10–22. — DOI: 10.32744/pse.2024.6.1.
7. Дрид П., Руднова Н. А., Корниенко Д. С. Позитивные материнские практики и воспринимаемый ребенком стресс как предикторы сдерживающего контроля // Образование и саморазвитие. — 2024. — Т. 19, вып. 4. — С. 11–37. — URL : <https://eandsjournal.kpfu.ru/journal-article/образование-и-саморазвитие-том-19-выпу-4/> (дата обращения: 20.04.2025).
8. Игнатъева Е. Ю., Кукушкина А. Г., Федотова Г. А. Мезофакторы развития регионального педагогического кластера // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 6 (72). — С. 36–52. — DOI: 10.32744/pse.2024.6.3.
9. Илалтдинова Е. Ю., Кисова В. В., Семенов А. В. Опросник готовности к классному руководству будущих педагогов // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 1 (49). — С. 127–140. — DOI: 10.32744/pse.2021.1.9.

10. Исаев И. Ф., Маматова С. И. Ценности и приоритеты подготовки классного руководителя к воспитательной работе в школе // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В. А. Сластёнина. — М., 2022. — С. 12–19.
11. Исаев И. Ф., Судакова С. С. Профессиональная готовность будущего классного руководителя к взаимодействию с семьей обучающегося: теоретический аспект // Бизнес. Образование. Право. — 2024. — № 2 (67). — С. 325–331. — DOI: 10.25683/VOLBI.2024.67.950.
12. Кузнецова В. Е., Иванова М. Е. Подготовка студентов бакалавриата к осуществлению социально-педагогического сопровождения семейного воспитания на основе SRH-технологии // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века : сб. науч. тр. пед. форума с междунар. участием. — М., 2024. — С. 254–257.
13. Кузнецова В. Е. Технологии социально-педагогического сопровождения семейного воспитания как отражение запроса на поддержку родительства // Социально-педагогическая и психологическая поддержка родительства: опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. — Мн., 2023. — С. 78–85.
14. Маркина Н. В., Солдатова Е. Л. Личностные и экзистенциально-психологические ресурсы классных руководителей, работающих с одаренными детьми // Образование и наука. — 2021. — Т. 23, № 1. — С. 102–134.
15. Аджиева Е. М., Гребенкина Л. К., Еремкина О. В. [и др.]. Методика воспитательной работы : учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Сластёнина. — 5-е изд., исправл. и доп. — М. : Академия, 2007. — 160 с.
16. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования. ФГНБУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания». — 2023. — URL : <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/9fa/sbz3m7zq6lgedoraiwg3pxomgkubk9c6.pdf> (дата обращения: 16.04.2025).
17. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : указ от 07.05.2024 г. № 309 // Президент России. — URL : kremlin.ru (дата обращения: 10.04.2025).
18. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ от 09.11.2022 г. № 809 // Президент России. — URL : kremlin.ru (дата обращения: 10.04.2025).
19. О проведении в Российской Федерации Года защитника Отечества : указ Президента РФ от 16.01.2025 г. № 28 // Президент России. — URL : kremlin.ru (дата обращения: 10.04.2025).
20. Смирнова А. В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — 2013. — URL : <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchego-pedagoga-v-vuze-k-vzaimodeistviyu-s-semei/read> (дата обращения: 09.04.2025).
21. Текучева А. Д., Кандаурова А. В. Изучение социальных представлений о дружбе : межпоколенческий аспект // Образование и саморазвитие. — 2024. — Т. 19, вып. 4. — С. 213–225. — URL : https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2025/01/ОиС_19_4-2024-213-225.pdf (дата обращения: 22.04.2025).
22. Хасанова Г. Г. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — 2013. — URL : <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-psikhologov-k-rabote-s-roditelyami-shkolnikov> (дата обращения: 09.04.2025).
23. Шодик С. Ф., Сямсудин С. [и др.]. Использование социальных сетей и просоциальное поведение в сети Интернет среди старшеклассников: роль моральной идентичности, сопричастности и социальной самоэффективности // Интеграция образования. — 2024. — Т. 28, № 3. — С. 454–468. — DOI: 10.15507/1991-468.116.028.202403.454-468.

References

1. Abanshina A. D. Formation of class management as a pedagogical institution. *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy lichnosti i sotsialnogo vzaimodeystviya: materialy VII Mezhdunar. konf.* [Psychological and pedagogical problems of personality and social interaction: Proceedings of the VII International conference]. Pp. 92–95. (In Russian).
2. Abramenkova V. V., Bogdanova E. S. [et al.]. *Semeynoye vospitaniye v usloviyakh sotsialnoy realnosti: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt: kollekt. monogr. Pod red. I. A. Lykovoy, A. A. Mayyera.* [Family education in the context of social reality: domestic and foreign experience: collective monograph. Ed. by I. A. Lykova, A. A. Mayer]. Moscow, IIDSVO RAO, 2022, 214 p. (In Russian).
3. Belov E. V., Gaisin F. R. [et al.]. *Psikhologo-pedagogicheskiye voprosy sovremennogo obrazovaniya: kollekt. monogr. Gl. red. Zh. V. Murzina.* [Psychological and pedagogical issues of modern education: collective monograph. Ed.-in-chief Zh. V. Murzin]. Cheboksary, 2022, 185 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49614000_72651955.pdf (accessed: 14.04.2025). (In Russian).

4. Bogdanova E. S. *Interaktivnyye metody obucheniya tekstovoy deyatel'nosti: monogr.* [Interactive methods of teaching text activity: monograph]. Moscow, Neolit, 2016, 188 p., pp. 132–134. (In Russian).
5. Gavrilenko P. A. What teachers think about children's independence at school. *Voprosy obrazovaniya*. [Issues of Education]. 2024, iss. 1, pp. 44–72. DOI: 10.17323/vo-2024-16909. (In Russian).
6. Gilyazova O. S., Zamoshchansky I. I., Zamoshchanskaya A. N. Education and happiness: strategies for achieving happiness in the context of educational policy. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Perspectives of Science and Education]. 2024, iss. 6 (72), pp. 10–22. DOI: 10.32744/pse.2024.6.1. (In Russian).
7. Drid P., Rudnova N. A., Kornienko D. S. Positive maternal practices and child-perceived stress as predictors of inhibitory control. *Obrazovaniye i samorazvitiye*. [Education and self-development]. 2024, vol. 19, iss. 4, pp. 11–37. Available at: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/journal-article/obrazovanie-i-samorazvitiye-tom-19-vypu-4/> (accessed: 20.04.2025). (In Russian).
8. Ignatyeva E. Yu., Kukushkina A. G., Fedotova G. A. Mesofactors of development in a regional pedagogical cluster. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of science and education]. 2024, iss. 6 (72), pp. 36–52. DOI: 10.32744/pse.2024.6.3. (In Russian).
9. Ilaltidinova E. Yu., Kisova V. V., Semenov A. V. Questionnaire of readiness for class teacher's position in a would-be teacher. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of Science and Education]. 2021, iss. 1 (49), pp. 127–140. DOI: 10.32744/pse.2021.1.9. (In Russian).
10. Isaev I. F., Mamatova S. I. Values and priorities in preparing a class teacher for educational work at school. *Pedagogicheskoye obrazovaniye: vyzovy XXI veka: materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. pamyati akad. V. A. Slastyonina*. [Pedagogical Education: challenges of the 21st century: Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference, dedicated to the memory of Academician V. A. Slastenina]. Moscow, 2022, pp. 12–19. (In Russian).
11. Isaev I. F., Sudakova S. S. Professional readiness of future class teachers to interact with students' families: theoretical aspects. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo*. [Business. Education. Law]. 2024, iss. 2 (67), pp. 325–331. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.67.950. (In Russian).
12. Kuznetsova V. E., Ivanova M. E. Preparing bachelor students to provide social and pedagogical support to family education based on SRH technology. *Aktualnyye problemy pedagogiki i psikhologii: vyzovy XXI veka: sb. nauch. tr. ped. foruma s mezhdunar. uchastiyem*. [Current Problems of Pedagogy and Psychology: Challenges of the 21st Century: Coll. of scientific papers from the pedagogical forum with international participation]. Moscow, 2024, pp. 254–257. (In Russian).
13. Kuznetsova V. E. Technologies of social and pedagogical support for family education as a reflection of the request for parenting support. *Sotsialno-pedagogicheskaya i psikhologicheskaya podderzhka roditelstva: opyt, problemy, perspektivy: sb. st. po materialam III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Social, Pedagogical, and Psychological Support for Parenting: Experience, Problems, Prospects: Coll. of articles based on the materials of the III International Scientific and Practical Conference]. Minsk, 2023, pp. 78–85. (In Russian).
14. Markina N. V., Soldatova E. L. Personal and existential-psychological resources of class teachers working with gifted children. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. 2021, vol. 23, iss. 1, pp. 102–134. (In Russian).
15. Adzhieva E. M., Grebenkina L. K., Eremkina O. V. [et al.]. *Metodika vospitatel'noy raboty: ucheb. posobiye. Pod obshch. red. V. A. Slastenina*. [Methods of educational work: a textbook. Ed. by V. A. Slastenina]. Moscow, Academiya, 2007, 160 p. (In Russian).
16. Sample working syllabus for educational organizations implementing secondary vocational education programs. Federal State National Budgetary Institution "Institute for Study of Childhood, Family, and Education". 2023. Available at: <https://институтстания.рф/upload/medialibrary/9fa/sbz3m7zq6lgdoraigw3pxomgkubk9c6.pdf> (accessed: 16.04.2025). (In Russian).
17. On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and prospects up to 2036: decree of 07.05.2024, no. 309. *Prezident Rossii*. [President of Russia]. Available at: kremlin.ru (accessed: 10.04.2025). (In Russian).
18. On approving the fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values: Decree of November 9, 2022, no. 809. *Prezident Rossii*. [President of Russia]. Available at: kremlin.ru (accessed: April 10, 2025). (In Russian).
19. On holding the year of Defender of the Fatherland in the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation of January 16, 2025, no. 28. *Prezident Rossii*. [President of Russia]. Available at: kremlin.ru (accessed: April 10, 2025). (In Russian).
20. Smirnova A. V. *Podgotovka budushchego pedagoga v vuze k vzaimodeystviyu s semyey: avtoref. dis. ... of kand. ped. nauk*. [Preparing future teachers at university for interaction with families: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogical Sciences]. 2013. Available at: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchego-pedagoga-v-vuze-k-vzaimodeystviyu-s-semei/read> (accessed: 09.04.2025). (In Russian).
21. Tekucheva A. D., Kandaurova A. V. Studying social representations of friendship: an intergenerational aspect. *Obrazovaniye i samorazvitiye*. [Education and self-development]. 2024, vol. 19, issue 4, pp. 213–225. Available at: https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2025/01/OuC_19_4-2024-213-225.pdf (accessed: 22.04.2025). (In Russian).

22. Khasanova G. G. *Formirovaniye gotovnosti budushchikh pedagogov-psikhologov k rabote s roditelyami shkolnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Preparing future educational psychologists for work with parents of schoolchildren: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogical Sciences]. 2013. Available at: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-psikhologov-k-rabote-s-roditelyami-shkolnikov> (accessed: 09.04.2025). (In Russian).

23. Shodik S. F., Syamsudin S. [et al.]. Use of social networks and prosocial behavior on the internet among high school students: the role of moral identity, involvement, and social self-efficacy. *Integratsiya obrazovaniya*. [Integration of Education]. 2024, vol. 28, iss. 3, pp. 454–468. DOI: 10.15507/1991-468.116.028.202403.454-468. (In Russian).

Информация об авторах

Кузнецова Виктория Евгеньевна — кандидат педагогических наук, доцент, независимый эксперт.

Иванова Марина Евгеньевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения.

Старкова Елена Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения.

Information about the authors

Kuznetsova Victoria Evgenievna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Independent Expert.

Ivanova Marina Evgenievna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education.

Starkova Elena Nikolaevna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education.

Статья поступила в редакцию 24.04.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 17.06.2025.

The article was submitted 24.04.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 104–117.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 104–117.

Научная статья

УДК 376

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.010

Основы инклюзивного коучинга школьников и студентов: рекомендации к организации и осуществлению

Некрасова Ольга Александровна

Сургутский государственный педагогический университет

Сургут, Россия

olya-nekrasova@mail.ru

Филатова Лилия Эльдаровна

Воронежский государственный педагогический университет

Воронеж, Россия

filatova_liliya@list.ru

Арпентьева Мариям Равильевна

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Москва, Россия

mariam_rav@mail.ru

Спиженкова Мария Антониновна

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Калуга, Россия

stebbins@yandex.ru

Аннотация. Цель исследования — анализ проблем и разработка рекомендаций по оптимизации сопровождения школьников и студентов с ОВЗ (на примере учеников с синдромом Г. Аспергера) в инклюзивном процессе. Научная новизна исследования заключается в разработке интегративного коррекционно-развивающего подхода к проблематике сопровождения учеников с ОВЗ и социальной инклюзии в целом. Метод исследования — теоретико-прикладной анализ проблем и направлений оптимизации сопровождения школьников и студентов с ОВЗ (на примере учеников синдромом Г. Аспергера) в инклюзивном процессе. Сопровождение детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с синдромом Г. Аспергера должно быть организовано как инклюзивный коучинг, активно, многоуровнево и разнопланово вовлекающий учеников в процессы образовательных взаимодействий и развивающий «пуды здоровья» ученика с ОВЗ: такой подход позволяет сделать образовательный процесс действительно инклюзивным, обращает внимание на задачи развития всех субъектов образования. Многие попытки сопровождения инклюзивного образования учеников с синдромом Г. Аспергера, как и учеников с иными нарушениями и задержками развития, нуждаются в теоретическом (пере)осмыслении: изменяется представление о самом синдроме и его носителях, практики/методики сопровождения и в специальном, и в инклюзивном образовании. Теоретическое и эмпирическое изучение вопросов инклюзии школьников и студентов с ОВЗ (на примере учеников с синдромом Г. Аспергера) в образовательную среду школы и вуза дает возможность предложить совокупность результативных рекомендаций психолого-педагогического сопровождения инклюзии и разработать программы инклюзивного коучинга, служащие оптимизации инклюзивного образования. Перспективой исследования является дальнейшая разработка интегративной модели инклюзивного коучинга.

Ключевые слова: социальная интеграция, социальные стереотипы, инклюзия, эксклюзия, эйблизм, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивный коучинг, студент, развитие, зона ближайшего развития, синдром Г. Аспергера.

Для цитирования: Некрасова О. А., Филатова Л. Э., Арпентьева М. Р., Спиженкова М. А. Основы инклюзивного коучинга школьников и студентов: рекомендации к организации и осуществлению // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 104–117. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.010.

Original article

Basics of inclusive coaching for schoolchildren and students with disabilities: recommendations for organization and implementation

Olga Aleksandrovna Nekrasova

Surgut State Pedagogical University

Surgut, Russia

olya-nekrasova@mail.ru

Liliya Eldarovna Filatova

Voronezh State Pedagogical University

Voronezh, Russia

filatova_liliya@list.ru

Mariam Ravilievna Arpentieva

Financial University under the Government of the Russian Federation

Moscow, Russia

mariam_rav@mail.ru

Maria Antoninovna Spizhenkova

K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University

Kaluga, Russia

stebbins@yandex.ru

Abstract. The goal is to study issues of inclusion of schoolchildren and students with Asperger's syndrome in the educational environment of the school and university. The scientific novelty of the study lies in the development of an integrative correctional and developmental approach to the problems of supporting students with disabilities and to social inclusion in general. The methodology involves theoretical and empirical study of the issues of inclusion of schoolchildren and students with Asperger's syndrome in the educational environment of the school and university. Results. Bullying is an important criterion, as a manifestation of trouble in an educational institution. The presence of bullying indicates that the existing violations have gone beyond random and have become systemic, typical for an educational institution. It also suggests the necessity of systematic work to reorganize relations in an educational institution.

Research implications. Many attempts to support inclusive education for students with Asperger's syndrome, as well as students with other disabilities and retarded developmental, need theoretical (re)consideration. The notion of the syndrome itself and its carriers is changing, and the practices / methods of support are changing both in special and in inclusive education. Theoretical and empirical study of issues related to inclusion of schoolchildren and challenged students (using the example of students with Asperger's syndrome) in the educational environment of schools and universities provides an opportunity to offer a set of recommendations for psychological and pedagogical support for inclusion and to develop programs for inclusion of such students in the educational environment of their schools and universities. The prospects of the study are related with further development of an integrative model of inclusive coaching.

Keywords: social integration, social stereotypes, inclusion, exclusion, ableism, psychological and pedagogical support, inclusive coaching, student, development, zone of proximal development, Asperger's syndrome.

For citation: Nekrasova O. A., Filatova L. E., Arpentieva M. R., Spizhenkova M. A. Basics of inclusive coaching for schoolchildren and students with disabilities: recommendations for organization and implementation // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 104–117. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.010.

Введение. Движение за социальную инклюзию — одно из важных в современном социуме как всемирной реальности. Социальная инклюзивность — процесс улучшения условий, на которых отдельные лица и группы принимают участие в жизни общества, — улучшение способностей, возможностей и достоинства тех, кто находится в неблагоприятном положении из-за своих образовательных и иных особых нужд и ограничений функционирования развития. Инклюзия — процесс реального включения в активную жизнь социума людей, имеющих трудности в физическом развитии, в том числе

с инвалидностью или иными выраженными особенностями и особыми нуждами. Социальная инклюзия гарантирует, что те, кто подвергается риску социальной изоляции, неуспешности и дезориентации, получают возможности и ресурсы, необходимые для полноценного участия в социальной жизни, достижения уровня и способа жизни, который считается нормальным в обществе.

Инклюзия необходима для объединения местных сообществ, коллег, семьи и друзей с целью построения и укрепления отношений или сетей, а также решения проблемы изоляции и исключения тех, кто может подвергнуться отчуждению, стигматизации, маргинализации. Инклюзивность нацелена на то, чтобы все члены социума ощущали, что их ценят и уважают окружающие, и могли осознать самоценность и самоуважение.

Примерами социальной инклюзии выступает инклюзия в образовании, в том числе обучение и воспитание учеников с ограниченными возможностями в обычных классах и группах, в трудовых отношениях — создание программ наставничества для недостаточно представленных групп сотрудников и работа по профилактике и элиминации предвзятости в процессах найма и оценке результатов труда специалиста с ОВЗ. Речь идет о предоставлении равного доступа и возможностей, избавлении от дискриминации и нетерпимости (устранении барьеров взаимодействия и самоосуществления людей). Инклюзия — действие по поддержке всех групп людей в обществе, признание их ценности и важности и помощь им в полной реализации своего потенциала. Инклюзия предполагает сознательный и активный поиск и соотнесение различных способов пониманий и моделей поведения для интеграции людей с разным опытом и способностями.

Ключевые характеристики инклюзии, которые можно использовать для создания и оценки программ инклюзии в вузах, школах, дошкольных учреждениях обучения, воспитания и ухода за детьми: ученики с ОВЗ присутствуют (непосредственно включены в образовательные группы), активно участвуют, достигают успехов и поддерживаются на дальнейшие достижения, фокусируют внимание теоретиков и практиков инклюзии на том, что задачей сопровождения учеников с ОВЗ является не столько и не только коррекция и «сглаживание» различий учеников, сколько активизация и поддержка развития всех учеников класса или группы так, чтобы поддерживалось и стимулировалось их полноценное функционирование, самоактуализация и самореализация как личностей, партнеров, членов сообщества.

Инклюзивный коучинг есть системная форма социально-психолого-педагогического сопровождения, ведущими для которого являются задачи поддержки развития членов инклюзивных учебных групп (учеников с ОВЗ и без ОВЗ) как личностей, партнеров, учеников и профессионалов, а обеспечивающими задачи — компенсация, коррекция и преодоление (исцеление) дефектов и нарушений (блокад индивидуального функционирования и развития; барьеров отношений — взаимодействия и взаимного преобразования людей; ограничений учебно-трудовой и иной активности — пассивности и манипулятивности, низкой эффективности и продуктивности).

Разработка программ и рекомендаций психолого-педагогического сопровождения школьников и студентов с ОВЗ — одна из приоритетных областей профессиональной образовательной, исследовательской, конструирующей/совершенствующей активности практиков и теоретиков педагогики и психологии. Эта область активности насыщена целой совокупностью задач, в том числе 1) индивидуализацией/спецификацией технологий, маршрутов, программ и отдельных рекомендаций для работы с различными типами учеников в зависимости от их принадлежности к одной из социальных, возрастных и иных групп, включая тип ОВЗ; 2) необходимостью поиска собственных инклюзивному подходу теорий и методик обучения и воспитания школьников и студентов. Первая проблема решается относительно просто: следуя здравому смыслу и научно обоснованным типологиям нарушений развития, исследователи формируют программы для разных групп школьников и студентов с ОВЗ. Вторая проблема существенно важнее: специфика и сама результативность инклюзивного подхода как попытки «объять необъятное», соединить в одной учебной аудитории учеников с разными ограничениями и диспропорциями в развитии, то есть разными возможностями, до сих пор является дискуссионной.

Часть исследователей ее отрицают, отмечая, что специальное образование, в том числе в России, в целом всегда было ориентировано на инклюзию, и каких-то особых мировоззренческих (эпистемологических), теоретических и методических рамок инклюзивное образование и его сопровождение не предусматривают, рассматривая инклюзивное образование как симулякр, тупиковую или вынужденную меру (Ахметшина, 2020 ; Лубовский, 2016 ; Малофеев, 2011), отмечая, что идея инклюзии игнорирует данные специфических закономерностей аномального

развития. Другая часть исследователей полагает, что инклюзивное образование существенно отличается от специального и общего, что есть уникальные моменты, которых нет в этих видах образования (Иденбаум, 2008 ; Ратнер, Сигал, 2012 ; Oliver, Barnes, 1994).

Понятие «особые образовательные потребности» само по себе говорит о том, что ученика с такими потребностями нужно учить не так же, как других учеников, а по-другому (начиная с поправки на возраст развития для одних учеников и заканчивая полностью специализированный по форме и содержанию образовательный процесс для других учеников), поэтому очевидно, что адаптированная программа, ставящая посильные и адекватные возможностям ученика задачи, комфортнее для самого ученика и результативнее. Педагог адекватно представляет себе возможности ученика и избегает свойственной даже общему образованию «педагогической уравниловки», учитывает и «пределы прочности» учебной группы, в которую включается ученик с ОВЗ, так, что сохраняется возможность обеспечить его право на социально-психологическую и иную безопасность. Этим правом не жертвуют ради социализации (когда у ученика с ОВЗ формируется опыт «меня все ненавидят»): взаимодействие нормотипичных учеников с особыми сверстниками, в том числе при участии тьютора или без него, выстраивается успешнее, когда и родители, и педагоги сознают, что хотя тот или иной ученик как человек «не хуже других», он, однако, не всегда сможет достичь того же, что и нормотипичные ученики (в чем-то он, при определенных условиях, возможно, сможет достичь большего, чем кто-либо из них, но во многих отношениях его развитие изначально более специфично, «специализировано» самими обстоятельствами жизни). Аналогично, качеством образования не жертвуют ради опыта взаимодействия учеников с ОВЗ и нормотипичных школьников и студентов (Ключикова, 2020 ; Скрипова, Бабухина, 2018 ; Спуженкова, Арпентьева, 2018).

Мы полагаем, что идеи инклюзии связаны, в первую очередь, с возвращением педагогики к пониманию образования как практики и теории поддержки развития человека, а специфика подхода инклюзивного образования связана с его интегративностью, интеграцией коррекционного и развивающего подходов. При этом особое значение имеет то, что инклюзивная образовательная программа находится в зоне ближайшего развития учеников: инклюзивное образование полезно не всем и не всегда, каждый имеет право на получение качественного образования в форме, адекватной его возможностям и склонностям, раскрывающим его уникальный потенциал, а не блокирующим его, даже ради идей инклюзии и иных «благих» начинаний (Пашко, 2023 ; Серебрякова, 2023 ; Толкачева, 2023 ; Скударева, 2024 ; Skudareva, 2024).

В работе академических служб психолого-педагогического сопровождения это выражается, в частности, в разработке и использовании программ инклюзивного коучинга как интегративного вида сопровождения, приоритетными для которого являются задачи развития, а обеспечивающими — задачи компенсации, коррекции и преодоления (исцеления) дефектов, нарушений, блокад. Центральная идея коучинга — «коррекция в развитии»: наряду с вниманием, которое уделяется традиционным процедурам и подходам, направленным на коррекцию дефекта как такового, не менее значимо собственно развитие: вовлечение школьников и студентов с ОВЗ в личностно, межличностно и профессионально значимые ситуации, в которых возникают эффекты, сходные с описанными А. Р. Лурией, когда исцеление / преодоление ограничения / коррекция дефекта становится побочным, автоматическим результатом развития человека (Лурия, 1948), верящего в свой успех, благодарного, счастливого.

Многие феномены развития, в том числе в коучинге, к сожалению, связаны скорее с попытками игнорировать реальность, чем учитывать ее, сочетая реализм и оптимизм. Поэтому и эмпирически, и теоретически коучинг ставит много вопросов и проблем, однако успехи зарубежной позитивной психологии (М. Селигман, Э. Деси, Р. Райан, Э. Динер, К. Рифф, М. Чиксентмихайя, Ч. Снайдер, К. Шелдон, К. Петерсон, Д. Клифтон, Э. Андресон, А. Бандура и др.) и отечественной общей и специальной психологии и педагогики (включая разработки и исследования Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, П. Я. Гальперина, А. С. Макаренко, П. П. Блонского, Б. Г. Ананьева, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского др.) свидетельствуют о том, что при условии системной поддержки ученика, его «пудов здоровья» (по образному выражению Л. С. Выготского), развивающегося в психологически и социально комфортных для него условиях, возможно достижение значительных успехов. Активное/деятельное совладание как поэтапное движение в сторону расширения возможностей человека и преодоления ограничений, укрепление доверия к себе и миру, связанное с переживаниями и осознанием успеха/эффективности, включенности/нужности, понимания происходящего и счастья — суть развития человека с ОВЗ в процессе инклюзивного коучинга.

Цель исследования — разработка системы рекомендаций психолого-педагогического сопровождения в форме инклюзивного коучинга учеников с синдромом Г. Аспергера в инклюзивном школьном и вузовском образовании. Данное исследование обобщает результаты большой программы изучения проблем психолого-педагогического сопровождения школьников и студентов с ОВЗ (на примере учеников синдромом Г. Аспергера) в Калуге, Воронеже, Сургуте, а также Ростове-на-Дону (Ташёва, Гриднева, Арпентьева, Киценко, 2022 ; Ташёва, Арпентьева, Спиженкова [и др.], 2024). Программы сопровождения были разработаны и реализованы в 2018–2023 годах на базе академических служб психологического сопровождения образования Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского (КГУ им. К. Э. Циолковского), Сургутского государственного педагогического университета (СурГПУ), Южного федерального университета (ЮФУ), Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ) при участии их сотрудников и студентов — членов студенческих научных сообществ и научно-образовательных лабораторий. Каждая программа для каждого ученика была необходимым образом специфичной и в то же время исходила из общих принципов (Арпентьева, Степанова, Демчук, 2018 ; Ташёва, Гриднева, Арпентьева, Киценко, 2022 ; Ташёва, Арпентьева, Спиженкова [и др.], 2024). Суммарная численность учеников, принявших участие в исследовании, составила более 30 человек, в том числе 18 школьников в возрасте 10–16 лет, обучающихся в средних школах Калуги, Воронежа, Сургута, Ростова-на-Дону, и 14 студентов в возрасте 19–22 лет перечисленных университетов.

Обсуждение результатов исследования. Попытаемся суммировать наш опыт разработки результативных программ психолого-педагогического сопровождения развития учеников с ОВЗ в контексте инклюзивного образования в рамках инклюзивного коучинга.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования должно быть организовано как процесс высокоспециализированного, персонифицированного (обращенного к конкретным ученикам как к личностям, партнерам, ученикам / будущим профессионалам) и персонализированного (обращенного от конкретных педагогов как личностей, партнеров, профессионалов) инклюзивного коучинга, интегрирующего элементы тренинга и игры, посредничества и совместной деятельности учеников, психодиагностики и консультирования. Коучинг требует от специалистов высокоразвитой культуры и опыта решения собственных проблем развития и функционирования. Этого можно достичь в процессе постоянной работы над собой, рефлексии и совершенствования формальных и содержательных аспектов коучинга и его субъектов в ходе психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования (Пашко, 2023 ; Серебрякова, 2023 ; Толкачева, 2023 ; Скударева, 2024 ; Стукалова, Лазарев, Ласкин, Суровягин, 2024 ; Skudareva, 2024).

Коучинг в инклюзивном образовании нацелен на формирование и совершенствование самопонимания и взаимопонимания субъектов образования в контексте постановки и решения, рефлексии и пересмотра обучения и воспитания как задач поддержки становления и развития человека как целостности: организма, личности, ученика и партнера, профессионала. Самопонимание и взаимопонимание — проблемные сферы, которые явным образом страдают у людей с ОВЗ, в том числе с аутическими проявлениями. Учителя и преподаватели, члены семей учеников и представители группы «ближайших помощников» (ближайшего социального окружения учеников в виде знакомых и т. п., готовых и способных оказать ту или иную поддержку и т. д.), дефектологи и врачи, тренеры, коучи и тьюторы (в качестве которых выступают психологи, иные специалисты академических служб сопровождения образования и его субъектов) выступают ролевыми образцами — примерами подражания.

Среди особенно продуктивных и эффективных в разных системах и программах работы с учащимися и обучающимися с ОВЗ (в том числе с учениками с синдромом Г. Аспергера) называют методы бихевиоральной терапии и сенсорного диалога (Айрис, 2012 ; Кислинг, 2010 ; Пашко, 2023 ; Серебрякова, 2023 ; Толкачева, 2023 ; Скударева, 2024 ; Skudareva, 2024 ; Стукалова, Лазарев, Ласкин, Суровягин, 2024), социально-психологического тренинга, личностного, семейного и иных видов консультирования, а также общую ориентацию программ/проектов психолого-педагогического сопровождения на развитие субъектов образования, в том числе особенно учеников с синдромом Г. Аспергера. Продуктивным и эффективным является обращение к инклюзивному коучингу, к обосновывающим его зарубежным моделям позитивной психологии и отечественным психолого-педагогическим моделям, включая модель поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (Гальперин, 1998), модели Л. С. Выготского, А. С. Макаренки и т. п.: важна вера в то, что помощь и перемены возможны и реальны, и путь к этим переменам (методики

и программы движения к ним). Обращение к ним возможно в контексте решения задачи формирования и развития готовности и способности к ответственному поведению и отношениям, диалогу и управлению собой в диалоге, заботе учащихся и обучающихся с синдромом Г. Аспергера не только о себе, но и о других людях.

Инклюзивный коучинг в образовании должен предполагать систему мер активизации стремлений сопровождаемых к развитию, соответствующих умений, позволяющих говорить о самоактуализации, а не только о мерах профилактики и коррекции нарушений, трудностей, конфликтов и проблем в отношениях субъектов образования, а также в их отдельном и совместном функционировании и развитии индивидов и групп. Для школьников и студентов с синдромом Г. Аспергера инклюзивный коучинг представляет собой разработку и реализацию долгосрочной междисциплинарной программы (проекта) сопровождения их целостного развития как личностей, партнеров, учеников и будущих профессионалов, интегрирующего задачи развития/абилитации и коррекции/реабилитации учащихся и обучающихся, а также работы с иными акторами (субъектами, принимающими непосредственное участие в образовании) и стейкхолдерами (субъектами, заинтересованными в его процессах и результатах) образования.

Психологическая безопасность и творчество — важные условия результативной работы с учениками с ОВЗ (в том числе с учениками с синдромом Г. Аспергера). Но на начальных стадиях такой работы большое значение имеет формирование и развитие навыков управления и самоуправления, в том числе в контексте выявления рутинных, стереотипных соотношений и ситуаций, которые могут и должны быть освоены на пути к более сложным и неоднозначным ситуациям и отношениям. «Оптимизм» в отношении учеников с ОВЗ должен подкрепляться четкостью теоретического подхода и выверенностью методического инструментария коуча: вера в перемены и знание того, как достичь перемен, в том числе в ситуациях потери самообладания (нервного срыва, истерики), мелтдаунов и иных срывов программ развития.

Системность инклюзивного коучинга предполагает, что осуществляется направленная поддержка развития учеников с ОВЗ в направлении компенсации и сверхкомпенсации имеющегося дефекта, развития остальных функций и способностей («пудов здоровья», как выразился Л. С. Выготский) учеников **по всем направлениям и сферам их функционирования, а именно:**

- личностная, межличностная и макросоциальные сферы, их взаимодействие;
- значимые виды активности (в том числе учебная, трудовая и хобби/развлечение, бытовая сферы);
- значимые отношения (семейные, дружеские, бытовые, помогающие, в том числе со специалистами и кругом «ближайших помощников», и наставнические, включая учебно-профессиональные);
- эмоциональная, когнитивная, поведенческая сферы,
- телесно-физиологическая, ценностно-целевая/смысловая (духовно-нравственная) сферы развития;
- прошлое, настоящее, будущее (причины, проявления, последствия и результаты ведущих событий) и др.;
- успехи и срывы развития, травмы и достижения человека.

Подводя общие итоги реализации нами инклюзивного коучинга как практики психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, некоторые теоретические и эмпирические результаты которого приведены в наших предыдущих работах (Гриднева, Тащёва, Арпентьева, 2021 ; Тащёва, Арпентьева, Гриднева, Киценко, 2022; Тащёва, Арпентьева, Спиженкова [и др.], 2024), необходимо отметить ряд значимых для оптимизации сопровождения (как коучинга) моментов.

Рекомендации по организации и осуществлению инклюзивного коучинга. Благодаря программам инклюзивного коучинга изменяется общий психолого-педагогический статус школьников и студентов. Так, часто в значительной мере уменьшаются показатели интегративной и образовательной тревожности. Исчезает сверхчувствительность к новизне и реакциям со стороны. Во многом становятся минимальными страхи изменений. Так, ученикам становится проще зайти и выйти из аудитории или классной комнаты, из иных привычных ситуаций и отношений. У школьников и студентов с синдромом Г. Аспергера часто улучшаются показатели оптимистичности, уверенности в себе, доверия к миру. Поскольку для учеников этой группы консервативность или страх новизны

является типическим и травмообразующим (дефектообразующим), работа с ним дает много разнообразных результатов. По мере того, как ученик привыкает к школьной/вузовской обстановке, людям и распорядку дня, уменьшаются тревожность и сопутствующие негативные реакции, например тошноты от запахов, звуков, цветов и другие сенсорные и поведенческие манифестации неприятия происходящего. Обычно для таких учеников типично и очень интенсивно нежелание идти в новое место, даже мысль о смене места связана с ощущением отвращения, а физической манифестацией становится «самосохраняющая» тошнота как разновидность страха (Стукалова, Лазарев, Ласкин, Суровягин, 2024 ; Пашко, 2023 ; Серебрякова, 2023 ; Толкачева, 2023 ; Скударева, 2024 ; Skudareva, 2024 ; Bauminger, Solomon, Rogers, 2010). Но в процессе инклюзивного коучинга совокупность мотивов трансформируется: если сначала мотивом посещения уроков и исполнения заданий выступают чаще всего те или иные привычные и желательные, но не образовательные материальные и социальные поощрения, то в итоге для ученика становится значимой возможность чему-то научиться и чего-то достичь, успешность в чем-то, самоэффективность и эффективность. Так образовательные мотивы приобретают характер самодостаточных для выполнения заданий и посещения уроков/лекций, практикумов и т. п.

Благодаря инклюзивному коучингу может быть полностью реализована задача адаптации участвовавших в исследовании школьников и студентов к школе и вузу как пространству и времени образования и жизни: ученики научаются и совершенствуют компетенции в образовательной и смежных сферах, формируют ощущение баланса/гомеостаза и социально-психологической безопасности, включая предсказуемость и фасилитативность образовательной среды. У многих школьников и студентов с ОВЗ (в том числе у учеников с синдромом Г. Аспергера) формируются и развиваются различные образовательные компетенции: учащиеся с синдромом Г. Аспергера уверенно, без лишнего напряжения, с ожиданием принятия готовятся к занятиям в школе и вузе, сохраняя работоспособность и активное внимание в течение стандартного занятия, готовы и способны по собственной инициативе задавать вопросы педагогу и другим взрослым, могут спокойно сидеть вместе с другими учениками, не мешая им и себе во время занятия. Типичным стало и то, что испытывающие состояние дисформии и дискомфорта в начале учебного года ученики, протестно-избегающе реагирующие на стресс, далее, к концу года, становились более открытыми, готовыми озвучивать свои потребности до того, как те становились проблемами, требующими серьезных мер («камнем преткновения»), либо были готовы и способны компенсировать стрессовое состояние (у учеников с ОВЗ в вузах самостоятельность повышалась порой и до уровня нормотипичных студентов). Помимо большей психологической устойчивости, студенты приобретали важные компетенции, включая навыки поведения в школе и вузе, взаимодействия с другими учениками и субъектами образования. Они также совершенствовали свои навыки взаимодействий в целом, включая управление собственным состоянием с помощью окружающих или полностью автономно. В контексте направленного инклюзивного коучинга удается существенно увеличить перечень приобретаемых и используемых социальных знаний, умений: так, очень часто естественно совершенствуются компетенции инициативного приветствия, эмпатии как сочувствия переживаниям окружающих (особенно негативного переживания других детей и взрослых), стремление и умение утешить огорченного, обиженного, пострадавшего, (ре)конструирования и моделирования, предложения уместной помощи и соблюдение иерархии либо субординации отношений.

Выраженные трансформации в социально-психологическом статусе учеников с синдромом Г. Аспергера фиксировали специалисты, сотрудничавшие с учениками: курс инклюзивного коучинга повышает сдержанность, спокойствие, самостоятельность, способность ставить и отвечать на образовательные вопросы, инициировать углубление в тему, выстраивать паритетные и многоплановые, неригидные интеракции с соучениками и специалистами. Увеличивалась и длительность комфортных для учеников с ОВЗ занятий, включенность в межличностные отношения. Изменялись на субъективно более комфортные и желательные взаимоотношения с одноклассниками/однокурсниками, что отмечают многие специалисты образовательного учреждения, начиная от специалистов служб сопровождения.

Хотя успехов и много, у учеников сохраняется необходимость индивидуализированного подхода (Гриднева Ташёва, Арпентьева, 2021 ; Bauminger, Solomon, Rogers, 2010). В первую очередь потому, что для учеников с синдромом Г. Аспергера типичны «провалы» и «откаты» в функционировании и развитии. Если такой школьник или студент «просто» устал, он может без разрешения выйти из класса, если это ему необходимо (для оперативной саморегуляции и т. д.), а в ситуации мелтдауна

(«нервного срыва») ученик может столкнуться с необходимостью уже длительного восстановления «нормального» состояния посредством специальной организованной «облегченной» образовательной программы и иных психотерапевтических и медикаментозных мер.

Очевидно, что формированию и развитию психосоциальных компетенций и в целом условий совершенствования человека с ОВЗ как личности, партнера и ученика в образовательном коллективе способствует регулярная и активная, совместная (сотрудничество), рефлекслируемая и совершенствуемая работа педагогов, врачей, психологов/психотерапевтов, тьюторов. В ходе такой работы каждый специалист и группа специалистов могут сформулировать или совершенствовать уже имеющиеся выводы и результаты работы коллег в виде системы рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с синдромом Г. Аспергера.

1. Для детей и юношей/девушек с ОВЗ (включая учеников с синдромом Г. Аспергера) важно, чтобы взрослые, руководящие ими, обладали чертами психологической безопасности: были спокойны, постоянны и предсказуемы в своих требованиях, запретах, отношении и поступках, начиная от самых элементарных, поведенческих и заканчивая ценностно обусловленными выборами (Гринспен, Уидер, 2017 ; Уильямс, 2017 ; Reynolds, 2020). В данном случае с трудом и многочисленными перекосами внедряемую в школах и вузах России систему инклюзии компенсирует профессиональное и заинтересованное отношение классных руководителей/кураторов и иных педагогов. Проявления специалистами доброжелательности, терпимости/принятия, стремления понять и спокойная реакция даже на протестное поведение, «срывы» и иные странные формы поведения у детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с синдромом Г. Аспергера приводят к формированию и укреплению у учеников ощущения комфорта, доверительности и поддержки.

2. Важным условием успешной инклюзии детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с ОВЗ (в том числе с синдромом Г. Аспергера) в группу является доброжелательное, принимающее, компетентное отношение со стороны сверстников (соучеников). Сначала ученики с ОВЗ часто привлекают к себе внимание и вызывают неоднозначные реакции нормотипичных учеников. В такой ситуации, по мнению различных специалистов, важно разъяснить нормотипичным ученикам наличие и характер некоторых особенностей учеников с синдромом Г. Аспергера, отметить необходимость и желательность их участия, помощи ученику с ОВЗ в ходе образовательного и иных взаимодействий. Кроме того, важно научить и настроить нормотипичных учеников на то, чтобы «сглаживать» непонятные, конфликтные и отчуждающие аспекты взаимодействий, концентрируясь на достоинствах детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с синдромом Г. Аспергера как личностей, как партнеров и как учеников / будущих профессионалов (Пашко, 2023 ; Серебрякова, 2023 ; Толкачева, 2023 ; Скударева, 2024 ; Стоукс, 2017 ; Уильямс, 2017 ; Reynolds, 2020 ; Skudareva, 2024). Такой подход освобождает от порочной практики застревания на негативном поведении и повышает самооценку ученика с ОВЗ, а у сверстников вызывает желание позаботиться о нем или по крайней мере относиться к необычному поведению спокойно. В этом случае в течение учебного года между школьниками и студентами с ОВЗ и без ОВЗ чаще и проще складываются поддерживающие, понимающие, дружеские отношения, общие ситуации времяпрепровождения, совместных игр, возникает и закрепляется стремление участвовать в общих мероприятиях вне и внутри образовательного процесса.

3. Стабильный и выраженный результат инклюзивного коучинга возникает благодаря действиям целой инклюзивной команды специалистов, а также помощи родителей. Родителям «особенных» детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей важно «не опускать руки» и не «пускать все на самотек»: диагноз есть констатация того, что для человека трудно или невозможно в определенный момент времени, в определенном пространстве, но не навсегда и не в целом. Для того чтобы детям, подросткам, юношам/девушкам и молодым людям с синдромом Г. Аспергера было легче становиться полноправными членами сообщества, требуется как можно раньше, точнее и полнее диагностировать нарушение возможности человека с ОВЗ и начать оказывать коррекционную помощь, уделять внимание задачам поддержки развития, а не только компенсации/коррекции имеющихся затруднений или ограничений. В этом может помочь внимательное отношение родителей и настойчивость в выяснении причин нарушений, исправлении сделанных ошибок и движении к целям, выходящим за рамки существующих возможностей (в «зону ближайшего развития»). Другой важный аспект в родительском отношении — воспитательный. Родителям детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с ОВЗ (в том числе

с синдромом Г. Аспергера) нужно учиться взаимодействовать со своим ребенком так, чтобы учитывать все его особенности: развитие происходит не только на различных занятиях, а в каждую минуту жизни. Кроме того, необходимо сформировать здоровое отношение к факту наличия синдрома (ограничений и особенностей). Как и при других формах инвалидности, семьи, где есть такие дети, должны научиться принимать этот факт и не уходить в крайности (Киселёва, 2020 ; Пашко, 2023 ; Серебрякова, 2023 ; Скударева, 2024 ; Стоукс, 2017 ; Стукалова, Лазарев, Ласкин, Суровягин, 2024 ; Толкачева, 2023 ; Skudareva, 2024 ; Reynolds, 2020). Так, гиперопекающее поведение часто приводит к чувству беспомощности, а отвержение и отдаление — к чувству покинутости и формированию чувства вины.

4. Необходима и результативная системная, многоуровневая, многоаспектная и планомерная работа междисциплинарной инклюзивной команды. Различные учебные и социальные навыки детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с ОВЗ (в том числе с синдромом Г. Аспергера) имеют разную степень сформированности, однако прежде они вообще отсутствовали. Команда психолого-педагогического сопровождения способна разработать, осуществить, скорректировать, исследовать и отразить результаты реабилитационно-развивающей (коуч) программы социализации/адаптации ученика к школе и вузу, поддержки его развития в образовательном учреждении и подготовки к выходу из него / из обучения. Требования индивидуального подхода к каждому студенту в ситуации контакта со студентом, имеющим расстройство аутистического спектра, не только усложняют задачу и деятельность педагога, коучей и родителей, но и являются неизбежным условием результативности коучинга. Опираясь на опыт работы со школьниками и студентами, имеющими диагноз «синдром Г. Аспергера», можно определить ряд общих и специфических задач по оказанию психолого-педагогической помощи студенту с ОВЗ.

А. Все люди с ОВЗ, в том числе с расстройствами аутистического спектра, например синдромом Г. Аспергера, нуждаются в ряде внешних условий, позволяющих осуществлять коммуникацию и социальную активность относительно комфортно, прежде всего важна понятность, структурированность, привычность образовательной среды. Так, участие студента с синдромом Г. Аспергера в учебном процессе затруднено в том случае, если в аудитории одновременно говорят несколько человек, и эти разговоры — пусть даже тихим шепотом — могут создать дополнительную напряженность и весьма повысить его ситуативную тревожность. Сверстники часто оказываются отзывчивыми, понимая, что не только преподаватель, но и их сверстник нуждается в тишине. Педагогу также важно понимать необходимость снижения тревожности и правильные меры взаимодействия. Снижению тревоги у детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с синдромом Г. Аспергера способствует ряд специальных возможностей: во время ответа использовать повторяющиеся формы активности или применять своеобразные стимуляторы — предметы, которыми ученики могут манипулировать для снятия тревожности. Этот и иные моменты способствуют значительным изменениям в дисциплинарной составляющей учебного процесса.

Б. Наиболее сложным аспектом адаптации и успешного развития в случае студента вуза является его проживание в общежитии и иные прямые, продолжительные и психологически насыщенные контакты со сверстниками и взрослыми вне учебной ситуации. Возникает ряд трудностей: взаимодействие с совместно проживающими студентами, соблюдение требований коменданта к оформлению комнаты, организация времени и места для подготовки к занятиям. Участие куратора студенческой группы в информировании коменданта об особенностях студента позволяет решить ряд вопросов, связанных с организацией комфортного пребывания студента в комнате. Например, требования к оформлению помещения могут быть изменены, если студент нуждается в том, чтобы повесить расписание (не только занятий, но и своего дня) так, чтобы было удобно к нему обращаться. Кроме того, необходимо информировать и проживающих вместе студентов о том, что представление о «порядке в комнате» может отличаться у проживающего с ними студента с ОВЗ. Одновременное разъяснение о необходимости коммуницировать со своими **сожителями**, объясняя им особенности своего восприятия, данное студенту с синдромом Г. Аспергера, способствует повышению комфортности всех студентов, живущих в комнате (Скрипова, Бабухина, 2018 ; Спиженкова, Арпентьева, 2018). Человек с ОВЗ при этом и сам может пояснять другим особенности своего поведения и т. д.

5. Сопровождение школьника и студента с ОВЗ требует системности, постоянства, поддержки самостоятельных и ответственных усилий и стремлений ученика, его интересов. Предвидеть все, в том числе эмерджентно возникающие проблемы и сложности, с которыми он не мо-

жет справиться самостоятельно в силу ОВЗ, затруднительно. Поэтому требуется гибкость подхода субъектов образования, в каждом случае способствующая росту эффективности и продуктивности освоения школьником или студентом образовательной программы, оптимизации социальной и психологической составляющих образовательной среды в целом.

6. Сопровождение детей, подростков, юношей/девушек и молодых людей с синдромом Г. Аспергера должно быть организовано как инклюзивный коучинг, поддерживающий, развивающий «пуды здоровья» ученика с ОВЗ: «Мы подмечаем крупницы дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями. Эти азбучные истины, которые, казалось бы, трудно оспаривать, идут коренным образом вразрез с тем, что мы имеем в теории и практике нашей специальной педагогики», — отмечал Л. С. Выготский (Выготский, 1983, с. 53, 67). К сожалению, этот момент незаслуженно «забыт», как и вся традиционно инклюзивно-развивающая по своей сути модель отечественной специальной педагогики: констатации «особого» статуса учеников с ОВЗ и необходимости особых же практик образования для них в большей мере ориентированы на коррекционно-компенсаторную работу с ограничениями, задержками, дефектами функционирования и развития, хотя с самого начала психологический подход был именно развивающим, поддерживающим «сильные» стороны функционирования и развития человека с ОВЗ.

В ходе исследования выявлено, что в связи с временными регрессами («откатами») в сфере ранее сформированных и даже ставших привычными навыков профессионалам часто сложно последовательно, в неизменном виде и в точном соответствии с планом осуществлять намеченное. Как правило, разного рода эксцессы (мелтдауны, срывы и отключения, шатдауны) обусловлены характеристиками индивидуальности каждого отдельного ученика, условиями и опытом его жизнедеятельности в целом. Поэтому профессионалам важно быть готовыми и способными оперативно корректировать планы и формы работы в контексте задач инклюзивного коучинга. Ученикам с ОВЗ часто приходится учиться даже «обычным» для нормотипичных учеников бытовым навыкам и знаниям. Возникает важность учета правила «витальной необходимости в преднамеренном, дозированном, пошаговом обучении». Такое правило затрагивает все области активности имеющего синдром Г. Аспергера. При этом чем раньше обучение в сфере повседневных компетенций начинается, тем результативнее оно становится. Сложная, комплексная, системная, персональная, многотрудная работа по оказанию помощи такому ученику предполагает согласованные действия психолога, учителя или воспитателя, педиатра, психиатра, дефектолога, родителей и, по возможности, представителей системы «ближайших помощников» (соседей, знакомых семьи ученика с ОВЗ). Обучение таких учеников также требует направленного информирования специалистов сопровождения, педагогов, родителей, учеников, в том числе с помощью специальных методик.

В случае с расстройствами аутистического спектра к таким методикам относятся следующие:

- график наблюдения за диагностикой аутизма (Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS или «золотой стандарт» оценки аутизма), полуструктурированная стандартизированная система оценки социального взаимодействия, игры и творческого использования материала для людей с подозрением на аутизм, в возрасте от 12 месяцев до взрослых;

- пересмотренное интервью для диагностики аутизма (Autism Diagnostic Interview-Revised, ADI-R), фокусирующееся на оценке социальных взаимодействий, общения и языка, выявляющее ограниченные и повторяющиеся, стереотипные интересы и поведение;

- разработанная TEACCH Шкала оценки детского аутизма (The Childhood Autism Rating Scale, CARS2), предполагающая наблюдения за различными областями поведения, связанными с аутизмом;

- протокол для детей и подростков, общающихся с учеником с синдромом Г. Аспергера, «Шестое чувство» К. Грэй (Gray, 2004 ; Park, Yi, Yoon, 2018 ; Sidhu, O'Banion, Hall, 2022).

В случае, если коучинг организуется для иной группы школьников или студентов, выбираются или создаются соответствующие методики, облегчающие понимание друг друга субъектами образования. Помимо непосредственно-практической выгоды, такое взаимопонимание позволяет специалистам выстраивать действительно помогающие отношения, в которых ученики сохраняют необходимую чувствительность к переменам и открытость в теоретическом осмыслении и интерпретации этих перемен, что крайне важно для оптимизации коучинга, образовательного процесса и его результатов в целом.

Выводы и перспективы исследования. Результативность инклюзивного коучинга и иных программ психолого-педагогического сопровождения образования «особенных» учеников связана с индивидуальным подходом к каждому, нацеленностью отношений на понимание и взаимопонимание, стремление окружающих почувствовать и понять мир, своеобразие восприятия этого мира у учеников с синдромом Г. Аспергера.

Труд окружающих ученика людей опирается на императивы терпения, принятия, заботы об этих людях, активизации их собственных усилий и достижения отношений включенности как паритетности, развития у учеников не только готовности и способности принимать, но и оказывать помощь. Систематичная, принимающая, «целительная» помощь ученикам с ОВЗ, организованная как процесс инклюзивного коучинга, требует включения в инклюзивное образование школы и вуза программ, технологий, форм и собственно служб психолого-педагогического сопровождения, ориентированных на развитие «пудов здоровья», ресурсов всех участников образовательных отношений, включая учеников с ОВЗ. Такие программы существенно облегчают процесс их обучения и воспитания, повышают его результативность, качество. В России инклюзивный коучинг для учеников с синдромом Г. Аспергера и иными нарушениями пока является вопросом будущего: даже активно функционирующие и работоспособные в этом отношении психологические службы есть далеко не в каждом вузе. Однако «дорогу осилит идущий»: последовательные и системные шаги решения этой проблемы, обмен опытом и рекомендациями между специалистами помогает двигаться в нужном направлении.

Список источников

1. Айрис Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — М. : Теревинф, 2012. — 272 с.
2. Арпентьева М. Р., Степанова Г. А., Демчук А. В. Актуальные проблемы психосоциального сопровождения инвалидов в образовательной среде // Современное педагогическое образование. — 2018. — № 5. — С. 1–22.
3. Ахметшина Л. В. Инклюзивное образование: проблемы и пути их решения // Казанский педагогический журнал. — 2020. — № 4 (141). — С. 214–220.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5. — 368 с.
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука. — М. ; Воронеж : ИПП : Модек, 1998. — С. 272–317.
6. Гріднева С. В., Тащѐва А. И., Арпентьева М. Р. Эмпирическое исследование инклюзии школьников и студентов с синдромом Г. Аспергера // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2021. — Т. 21, № 2. — С. 23–31.
7. Гринспен С., Уидер С. На «ты» с аутизмом. — М. : Теревинф, 2017. — 512 с.
8. Иденбаум Е. Л. Инклюзивное образование в специфических социокультурных условиях: проблемы, предпосылки, некоторые варианты организации и содержания. — Иркутск : Иркутск. гос. пед. ун-т, 2008. — 68 с.
9. Киселѐва О. В. Роль семейных факторов в развитии детей с нервно-психическими расстройствами и РАС // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2020. — Т. 20, № 1. — С. 100–111.
10. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге / под ред. Е. В. Ключковой. — М. : Теревинф, 2010. — 240 с.
11. Ключикова Е. Инклюзивное образование: почему такая хорошая идея так плохо работает // Хабр. — 2020, 1 июня. — С. 1. — URL : <https://habr.com/ru/post/504632/> (дата обращения: 22.08.2025).
12. Лубовский В. И. Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. — 2016. — № 4. — С. 77–87.
13. Лурия А. Р. Восстановление функций мозга после военной травмы. — М. : АМН СССР, 1948. — 236 с.
14. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или речь в защиту самого себя // Проблемы современного образования. — 2011. — № 6. — С. 44–54.
15. Пашко В. Л. Зарубежный опыт организации инклюзивного образования // Педагогическая наука и образование. — 2023. — № 3 (44). — С. 74–80.
16. Ратнер Ф. Л., Сигал Н. Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Педагогика. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2012. — № 12. — Ч. 2. — С. 162–167.
17. Серебрякова Т. А. Социальная инклюзия в системе высшего образования // Актуальные исследования. — 2023. — № 25-1 (155). — С. 90–93.

18. Скрипова Н. Е., Бабухина А. В. Коучинг как развивающая практика повышения квалификации в контексте организации инклюзивного образования // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 5 (130). — С. 173–176.
19. Скударева Г. Н. Проблемы теории и практики инклюзивного образования: социально-педагогические аспекты // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. — 2024. — № 1. — С. 127–134.
20. Спиженкова М. А., Арпентьева М. Р. Психологическая консультативная помощь студентам с особыми потребностями // Развитие инклюзивного высшего образования в Сибирском федеральном округе : сб. тр. I Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Д. В. Лапин. — Новосибирск : Новосибирск. гос. техн. ун-т, 2018. — С. 244–248.
21. Стоукс С. Дети с синдромом Г. Аспергера: характеристика, стили обучения и стратегии помощи // Организация по исследованию аутизма. — 2017. — С. 1. — URL : <http://www.aspergers.ru/node/173> (дата обращения: 22.08.2025).
22. Стукалова О. В., Лазарев М. А., Ласкин А. А., Суровягин Б. О. Модульный подход к социализации детей с ОВЗ: структура и педагогический потенциал // Гуманитарное пространство. — 2024. — № 13 (2). — С. 113–118.
23. Ташёва А. И., Арпентьева М. Р., Спиженкова М. А. [и др.]. Компоненты инклюзивного коучинга школьников и студентов с синдромом Г. Аспергера // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2024. — Т. 24, № 2. — С. 112–122.
24. Ташёва А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р., Киценко Н. В. Особенности адаптивности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». — 2022. — № 3 (67). — С. 246–257.
25. Толкачева И. Н. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Аксиологические проблемы педагогики. — 2023. — № 14. — С. 154–160.
26. Уильямс К. Как понять ученика с синдромом Г. Аспергера: руководство для учителей // Организация по исследованию аутизма. — 2017. — С. 1. — URL : <http://www.aspergers.ru/node/62> (дата обращения: 22.08.2024).
27. Bauminger N., Solomon M., Rogers S.J. Predicting Friendship Quality in Autism Spectrum Disorders and Typical Development // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2010. — Vol. 40 (6). — Pp. 8–16.
28. Gray C. The Sixth Sense II. — Arlington : Future Horizons, Inc., 2004. — 23 p.
29. Oliver M., Barnes C. Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion. — L. : Longman, 1994. — 187 p.
30. Park H. S., Yi S. Y., Yoon S. A. Comparison of the Autism Diagnostic Observation Schedule and Childhood Autism Rating Scale in the Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Preliminary Study // Soa Chongsongyon Chongsin Uihak. — 2018. — Vol. 29 (4). — Pp. 172–177. — DOI: 10.5765/jkacap.180015.
31. Reynolds M. Coach the Person, Not the Problem: A Guide to Using Reflective Inquiry. — N. Y. : Berrett-Koehler Publishers, 2020. — 192 p.
32. Sidhu R., O'Banion D. D., Hall Ch. Autism and Other Neurodevelopmental Disabilities // Bradley and Daroff's Neurology in Clinical Practice / J. Jankovic (ed.). — N. Y. : Elsevier Inc., 2022. — Vol. 90. — Pp. 1366–1385.
33. Skudareva G. N. Inclusive education as a scientific category, socio-cultural and organizational-pedagogical phenomenon // Современные здоровьесберегающие технологии. — 2024. — № 1. — С. 190–201.

References

1. Ayres E. D. *Rebenok i sensoraya integratsiya. Ponimaniye skrytykh problem razvitiya*. [Children and Sensory Integration. Understanding Hidden Developmental Problems]. Moscow, Terevinf, 2012, 272 p. (In Russian).
2. Arpentieva M. R., Stepanova G. A., Demchuk A. V. Actual problems of psychosocial support for persons with disabilities in the educational environment. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*. [Modern Pedagogical Education]. 2018, iss. 5, pp. 1–22. (In Russian).
3. Akhmetshina L. V. Inclusive education: problems and solutions. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Kazan Pedagogical Journal]. 2020, iss. 4 (141), pp. 214–220. (In Russian).
4. Vygotsky L. S., Fundamentals of defectology. *Vygotskiy L. S. Sobr. soch.: v 6 t. Pod red. T. A. Vlasovoy*. [Collected Works, in 6 volumes. Ed. by T. A. Vlasova]. Moscow, Pedagogy, 1983, vol. 5, 368 p. (In Russian).
5. Galperin P. Ya. Psychology of thinking and the theory of stage-by-stage formation of mental actions. *Psikhologiya kak obyektivnaya nauka*. [Psychology as an Objective Science]. Moscow; Voronezh, IPP: Modek, 1998, pp. 272–317. (In Russian).
6. Gridneva S. V., Tashchyova A. I., Arpentieva M. R. An empirical study of the inclusion of schoolchildren and students with Asperger's syndrome. *Voprosy psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov*. [Issues of mental health of children and adolescents]. 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 23–31. (In Russian).
7. Greenspan S., Wieder S. *Na "ty" s autizmom*. [On friendly terms with autism]. Moscow, Terevinf, 2017, 512 p. (In Russian).

8. Idenbaum E. L. *Inklyuzivnoye obrazovaniye v spetsificheskikh sotsiokulturnykh usloviyakh: problemy, predposylki, nekotoryye varianty organizatsii i sodержaniya*. [Inclusive education in specific sociocultural conditions: problems, prerequisites, some options for organization and content]. Irkutsk, Irkutsk State Pedagogical University, 2008, 68 p. (In Russian).
9. Kiseleva O. V. Role of family factors in the development of children with neuropsychiatric disorders and ASD. *Voprosy psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov*. [Issues of mental health of children and adolescents]. 2020, vol. 20, iss. 1, pp. 100–111. (In Russian).
10. Kisling U. *Sensornaya integratsiya v dialoge. Pod red. Ye. V. Klochkovoy*. [Sensory Integration in Dialogue. Ed. by E. V. Klochkova]. Moscow, Terevinf, 2010, 240 p. (In Russian).
11. Klyuchikova E. Inclusive education: Why such a good idea works so poorly. *Khabr*. 2020, June 1, p. 1. Available at: <https://habr.com/ru/post/504632/> (accessed: 22.08.2025). (In Russian).
12. Lubovsky V. I. Inclusion — a dead end for educating children with disabilities. *Spetsialnoye obrazovaniye*. [Special Education]. 2016, iss. 4, pp. 77–87. (In Russian).
13. Luria A. R. *Vosstanovleniye funktsiy mozga posle voyennoy travmy*. [Restoration of Brain Functions after War Trauma]. Moscow, USSR Academy of Medical Sciences Publ., 1948, 236 p. (In Russian).
14. Malofeev N. N. Praise to inclusion, or a speech in self-defense. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. [Problems of Contemporary Education]. 2011, iss. 6, pp. 44–54]. (In Russian).
15. Pashko V. L. Foreign experience in organizing inclusive education. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Pedagogical Science and Education]. 2023, iss. 3 (44), pp. 74–80. (In Russian).
16. Ratner F. L., Sigal N. G. History of the formation and development of inclusive education ideas: international experience. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. [Pedagogy. Theoretical and Practical Issues]. Tambov, Gramota, 2012, iss. 12, pt. 2, pp. 162–167. (In Russian).
17. Serebryakova T. A. Social inclusion in the higher education system. *Aktualnyye issledovaniya*. [Current Research]. 2023, iss. 25-1 (155), pp. 90–93. (In Russian).
18. Skripova N. E., Babukhina A. V. Coaching as a developing practice of advanced training in the context of organizing inclusive education. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Kazan Pedagogical Journal]. 2018, iss. 5 (130), pp. 173–176. (In Russian).
19. Skudareva G. N. Issues of theory and practice of inclusive education: social and pedagogical aspects. *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta*. [Bulletin of the State Humanitarian and Technological University]. 2024, iss. 1, pp. 127–134. (In Russian).
20. Spizhenkova M. A., Arpentyeva M. R. Psychological counseling assistance for students with special needs. *Razvitiye inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v Sibirskom federalnom okruge: sb. tr. I Vseros. nauch.-prakt. konf. / otv. red. D. V. Lapin*. [Development of inclusive higher education in Siberian Federal District: Collection of papers of the 1st All-Russian scientific-practical conference. Ed. by D. V. Lapin]. Novosibirsk, Novosibirsk State Technological University Publ., 2018, pp. 244–248. (In Russian).
21. Stokes S. Children with Asperger's syndrome: characteristics, learning styles and assistance strategies. *Organizatsiya po issledovaniyu autizma*. [Autism Research Organization]. 2017, p. 1. Available at: <http://www.aspergers.ru/node/173> (accessed: 22.08.2025). (In Russian).
22. Stukalova O. V., Lazarev M. A., Laskin A. A., Surovyagin B. O. Modular approach to socialization of children with disabilities: structure and pedagogical potential. *Gumanitarnoye prostranstvo*. [Humanitarian space]. 2024, iss. 13 (2), pp. 113–118. (In Russian).
23. Tashchyova A. I., Arpentyeva M. R., Spizhenkova M. A. et al. Components of inclusive coaching of schoolchildren and students with Asperger's syndrome. *Voprosy psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov*. [Issues of mental health of children and adolescents]. 2024, vol. 24, iss. 2, pp. 112–122. (In Russian).
24. Tashchova A. I., Gridneva S. V., Arpentieva M. R., Kitsenko N. V. Features of adaptability of students with disabilities. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo. Ser. Sotsialnyye nauki*. [Bulletin of N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University. Series Social Sciences]. 2022, iss. 3 (67), pp. 246–257. (In Russian).
25. Tolkacheva I. N. Inclusive education: problems and prospects. *Aksiologicheskiye problemy pedagogiki*. [Axiological problems of pedagogy]. 2023, iss. 14, pp. 154–160. (In Russian).
26. Williams K. How to understand a student with Asperger's syndrome: a guide for teachers. *Organizatsiya po issledovaniyu autizma*. [Autism Research Organization]. 2017, pp. 1. Available at: <http://www.aspergers.ru/node/62> (accessed: 08/22/2024).
27. Bauminger N., Solomon M., Rogers S. J. Predicting Friendship Quality in Autism Spectrum Disorders and Typical Development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010, vol. 40 (6), pp. 8–16.
28. Gray C. *The Sixth Sense II*. Arlington, Future Horizons, Inc., 2004, 23 p.
29. Oliver M., Barnes C. *Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion*. L., Longman, 1994, 187 p.
30. Park H. S., Yi S. Y., Yoon S. A. Comparison of the Autism Diagnostic Observation Schedule and Childhood Autism Rating Scale in the Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Preliminary Study. *Soa Chongsongyon Chongsin Uihak*. 2018, vol. 29 (4), pp. 172–177. DOI: 10.5765/jkacap.180015.

31. Reynolds M. *Coach the Person, Not the Problem: A Guide to Using Reflective Inquiry*. N. Y., Berrett-Koehler Publishers, 2020, 192 p.
32. Sidhu R., O'Banion D. D., Hall Ch. *Autism and Other Neurodevelopmental Disabilities. Bradley and Daroff's Neurology in Clinical Practice. J. Jankovic (ed.)*. N. Y., Elsevier Inc., 2022, vol. 90, pp. 1366–1385.e7
33. Skudareva G. N. Inclusive education as a scientific category, socio-cultural and organizational-pedagogical phenomenon. *Sovremennyye zdorovyeberegayushchiye tekhnologii*. [Modern health-saving technologies]. 2024, iss. 1, pp. 190–201.

Информация об авторах

Некрасова Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального образования социально-педагогического факультета Сургутского государственного педагогического университета.

Филатова Лилия Эльдаровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета.

Арпентьева Мариям Равильевна — доктор психологических наук, доцент Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга факультета социальных наук и массовых коммуникаций, ведущий научный сотрудник Института управленческих исследований и консалтинга факультета «Высшая школа управления», академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ),

Спиженкова Мария Антониновна — кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, руководитель психологической службы Института психологии Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского.

Information about the authors

Nekrasova Olga Aleksandrovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Special Education of Surgut State Pedagogical University.

Filatova Liliya Eldarovna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology of Voronezh State Pedagogical University.

Arpentieva Mariam Ravilievna — grand doctor (Grand PhD) of psychological Sciences, associate professor of Financial University under the Government of the Russian Federation, Leading researcher at the Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering, Financial University under the Government of the Russian Federation, Leading researcher at the Faculty “High School of Management”, Institute of Management Research and Consulting, Academician of the International Academy of Education (IAE), Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences (RANS).

Spizhenkova Maria Antoninovna — Candidate of Philosophy Associate Professor of the Department of General and Social Psychology of K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, Head of the Psychological Service of the Institute of Psychology.

Статья поступила в редакцию 13.03.2025; одобрена после рецензирования 30.04.2025; принята к публикации 06.05.2025.

The article was submitted 13.03.2025; approved after reviewing 30.04.2025; accepted for publication 06.05.2025.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 118–127.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 118–127.

Научная статья

УДК 316.6:159.9

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.011

Типология взаимодействия взрослых и несовершеннолетних в процессе онлайн-груминга: социально-психологический анализ

Киселев Константин Анатольевич

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского
Саратов, Россия
saratovian@gmail.com

Аннотация. В настоящее время для подростков характерна высокая степень вовлеченности в использование интернета. В то же время цифровая среда становится источником риска для нормативного психического развития молодых людей. Среди подобных угроз отдельно выделяют сексуальный онлайн-груминг (сексуальные домогательства в интернет-среде или кибергруминг). Недостаточно изученной является проблема взаимодействия взрослых и подростков в ситуации посягательств правонарушителей против половой свободы несовершеннолетних. Цель исследования — изучить и типологизировать способы взаимодействия несовершеннолетних и взрослых в процессе сексуального онлайн-груминга. Предположив, что типы взаимодействия несовершеннолетних и взрослых в процессе сексуального онлайн-груминга можно разделить по следующим основаниям: а) характеру планируемого взаимодействия (контактность — виртуальность); б) явности психологического воздействия (открытость — манипулятивность), автор применил такие методы исследования, как анкетирование, частотный анализ, кластерный анализ. Выделено четыре типа сексуальных онлайн-грумеров и соответствующая им вариация взаимодействия с объектом посягательств: а) открытые грумеры, нацеленные на виртуальное взаимодействие с жертвой; б) скрытые грумеры (манипуляторы), нацеленные на физическое взаимодействие с жертвой; в) скрытые грумеры (манипуляторы), нацеленные на виртуальное взаимодействие с жертвой; г) открытые грумеры, нацеленные на физическое взаимодействие с жертвой. Данные типы соответствуют двум характерам планируемого взаимодействия (контактность — виртуальность) и двум вариациям явности для жертвы психологического воздействия. Основные результаты данного исследования позволят создать методы психологической профилактики вовлечения несовершеннолетних в сексуальную эксплуатацию. В дальнейшем планируется де-тализация методов психологического воздействия сексуальных онлайн-грумеров.

Ключевые слова: сексуальные домогательства, взаимодействие, психологическое воздействие, сексуальный онлайн-груминг, кибергруминг, несовершеннолетние, общение в интернет-пространстве, интернет-коммуникация, кластерный анализ, типология

Для цитирования: Киселев К. А. Типология взаимодействия взрослых и несовершеннолетних в процессе онлайн-груминга: социально-психологический анализ // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 118–127. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.011.

Original article

Typology of interaction between adults and minors in the process of online grooming: social and psychological analysis

Konstantin Anatolievich Kiselev

Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky
Saratov, Russia
saratovian@gmail.com

Abstract. Currently, adolescents show a high degree of involvement in using the Internet. Yet the same digital environment is becoming a source of risk for normal mental development of young people. Sexual harassment on the Internet (sexual online grooming, or cybergrooming) is especially dangerous. However, the problem of interaction between adults and adolescents in a situation of the offender's encroachment on the sexual freedom of minors has not been sufficiently studied. The goal of the present research was to study and typologize the methods of interaction between minors and adults in the course of online sexual grooming. Assuming that the types of interaction between minors and adults in the process of online sexual grooming can be divided on the following grounds: (a) the nature of the interaction planned (contact — virtual); (b) the explicitness of psychological influence (openness — manipulation), the author applied such research methods as questionnaires, frequency analysis, cluster analysis. We distinguish four types of online sexual groomers and identified their corresponding variation of interaction with the object of abuse: (a) open groomers aimed at virtual interaction with the victim; (b) hidden groomers (manipulators) aiming at physical interaction with the victim; (c) hidden groomers (manipulators) aiming at virtual interaction with the victim; (d) open groomers aiming at physical interaction with the victim. These types correspond to two types of planned interaction (contact — virtual) and two variations of explicitness for the victim of their psychological influence. The main results of this study will make it possible to create methods of psychological prevention of the involvement of minors in sexual exploitation. For the future, we propose to detail the methods of psychological influence of online sexual groomers.

Keywords: sexual harassment, interaction, psychological influence, online sexual grooming, cybergrooming, minors, communication in the Internet space, Internet communication, cluster analysis, typology.

For citation: Kiselev K. A. Typology of interaction between adults and minors in the process of online grooming: social and psychological analysis // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 118–127. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.011.

Введение. В настоящее время подростки в значительной степени взаимодействуют друг с другом путем выстраивания отношений посредством использования социальных сетей (Mondal, Fatema, Rahaman, Parvez, 2019). Подобная включенность в киберсреду формирует определенные риски для нормативного психического развития молодых людей.

Так, экстремисты широко используют онлайн-игры и интернет для вовлечения молодежи в террористические организации (Post, 2007), мошенники (Zhang, Ye, 2022) и кибербуллеры (Романова, Эшманова, 2022) активно ищут себе жертв в цифровой среде, что приводит к дальнейшей виктимизации объектов противоправного посягательства. Кроме того, сетевые технологии предоставляют доступ несовершеннолетним к материалам, связанным с шоплифтингом — инструкциями по магазинным кражам (Романова, Киселев, Ярошенко, Елина, 2021) и распространением наркотических веществ (Александрова, 2024).

Серьезный риск для психического развития молодых людей несут сексуальные домогательства в сети (сексуальный онлайн-груминг или кибергруминг), имеющие, по данным современных исследований, схожие последствия для психики несовершеннолетних с физическими действиями сексуального характера (Ståhl, Denndag, 2021). В современной науке подчеркивается особая опасность данного явления в связи с высокой уязвимостью несовершеннолетних для сексуальных посягательств со стороны взрослых (Киселев, 2017 ; Медведева, 2024).

Е. Г. Дозорцева и А. С. Медведева в данное явление включают секстинг — «создание сексуальных фотовизуальных материалов и вымогательство у несовершеннолетних данного вида контента», причем сам сексуальный онлайн-груминг рассматривается авторами как один из вариантов «сексуальной эксплуатации» (Дозорцева, Медведева, 2019).

В западной психологической науке превалируют исследования, основанные на результатах тестирования и анкетирования молодых людей — жертв сексуальных онлайн-домогательств (Gámez-Guadix, Santisteban, Alcazar, 2018 ; Mitchell, Štulhofer, 2021 ; Scarduzio, Sheff, Smith, 2018 ; et al.). В то же время в отечественной психологической науке данные методы применяются гораздо реже: в нашей стране преобладают исследования сексуального онлайн-груминга, основанные на анализе переписок жертв сексуальных домогательств (Дозорцева, Медведева, 2019 ; Жаркая, 2020), в том числе в рамках судебных психологических экспертиз (Медведева, Дозорцева, 2021; Борисенко, Дозорцева, 2023).

Российскими учеными отмечается высокая распространенность сексуального онлайн-груминга. Так, согласно некоторым данным, около половины несовершеннолетних пострадали от сексуальных домогательств в интернете (Солдатова, Ртищева, Серегина, 2017).

В настоящее время в отечественной психологии ведется дискуссия относительно статуса, определения, дефиниций, понимания и трактовки проблемы сексуальных домогательств в сети. Так, Секераж (Секераж, 2022а) вместо непривычных для нашего культурного контекста понятий «секстинг» и «груминг» предлагает применять категории, описывающие «сексуальное насилие над детьми» в контексте интернет-среды. Однако хочется отметить, что уже имеются научные публикации, принявшие и адаптировавшие зарубежную терминологию в российском научном дискурсе (Медведева, Дозорцева, 2021 ; Жаркая, 2020 ; Нуцкова, Дозорцева, 2022 ; и др.).

В отечественных публикациях наиболее близкими терминами, обозначающими феномен грумера, являются «растлитель» (Корчагин, Дворянчиков, Антонов, Шульга, 2020) и «посягатель» (Акбиров, Абитов, 2020), которые будут также отражены в нашей работе.

В современной науке жертву и посягателя рассматривают как субъектов взаимодополняющего партнерства, а их поведение — как части единой системы (Г. Гентиг, Б. Мендельсон, Г. Элленбергер, Г. Шульц, Р. Гассер, Л. В. Франк) (Малкина-Пых, 2022). Только в подобном системном подходе становится возможным раскрытие социально-психологических особенностей преступника и жертвы (Ахмедшина, 2016).

Наиболее значимым, на наш взгляд, является процессуальный аспект взаимодействия растлителя и жертвы в цифровом пространстве. А. С. Медведева и Е. Г. Дозорцева выделяют определенные стадии груминга. Так, по мнению авторов, «вначале происходит поиск растлителем несовершеннолетнего, чьи особенности соответствуют его интересам. На следующей стадии начинается общение грумера с несовершеннолетним на нейтральные темы. В дальнейшем происходит формирование взрослым готовности несовершеннолетнего к обсуждению вопросов, связанных с сексуальной тематикой. После подобной подготовки грумером совершается собственно акт сексуального онлайн взаимодействия (секстинг). На последней стадии происходит завершение отношений» (2019, с. 164).

Остаются не до конца исследованы механизмы психологического воздействия сексуального онлайн-грумера на его жертву. Целью кибергрумера является вовлечение жертвы в сексуальное взаимодействие посредством формирования определенных установок и намерений у несовершеннолетнего объекта противоправных посягательств, что по сути является вовлечением в криминальную деятельность (см., напр.: Романова, 2014). При этом, как отмечают современные ученые (Кирюхина, 2021 ; Богданова, 2017), даже текст (в нашем случае интернет-сообщения сексуальных онлайн-грумеров) способен оказать значимое воздействие на формирующуюся личность. Потребность психологической науки и общества (Аксеновская, 2012) в решении указанной проблемы составляет актуальность данной работы.

Сексуальный онлайн-груминг в нашем исследовании включал любые имеющие сексуальный характер нежелательные сообщения, присылаемые несовершеннолетнему взрослым в социальных сетях: предложения реального или виртуального секса, отправка грумером нежелательных порнографических материалов (с участием самого отправителя или найденные им в интернете), вербализованные сексуальные фантазии о жертве, шутки непристойного характера, предложения обменяться интимными фотовизуальными материалами, приглашения на личную встречу и т. п.

Цель исследования — изучить и типологизировать способы взаимодействия несовершеннолетних и взрослых в процессе сексуального онлайн-груминга.

Гипотеза: типы взаимодействия несовершеннолетних и взрослых в процессе сексуального онлайн-груминга можно разделить по следующим основаниям: а) характеру планируемого взаимодействия (контактность — виртуальность); б) явности психологического воздействия (открытость — манипулятивность).

Методы исследования: анкетирование, частотный анализ, кластерный анализ.

Выборку составили 166 человек женского пола, средний возраст составлял 20,18 лет (всем опрошенным на момент исследования было от 18 до 22 лет). Испытуемым была представлена анонимная анкета о фактах сексуальных домогательств, совершенных в отношении них в период их несовершеннолетия. В инструкции для испытуемых разъяснялся смысл изучаемого феномена. С целью соблюдения этики исследования участники предупреждались о характере вопросов и возможности отказаться от прохождения анкетирования.

Основные результаты исследования. В ходе проведенного исследования мы анализировали особенности установления контакта грумера с жертвой (социальная фаза) и непосредственно акт сексуального взаимодействия.

Вовлечение взрослым несовершеннолетнего в контакт (социальная фаза). В целом онлайн-грумеры на начальном этапе общения пытаются установить эмоциональный контакт с жертвой. В 62,3 % случаев они начинают общение с нейтральных тем, в то время как в 37,7 % — сразу отправляли сообщения непристойного характера (акт сексуального домогательства).

Так, 60,8 % грумеров активно льстили и делали комплименты жертве. 43,4 % респондентов сообщили, что грумер интересовался, где они учатся. 12,7 % грумеров пытались узнать у жертвы о членах ее семьи. 33,1 % грумеров интересовались повседневным графиком жертвы.

Стадии подготовки к сексуальному взаимодействию и секстинг. 71,1 % сексуальных онлайн-грумеров предложили произвести обмен интимными фотографиями (вымогали у жертвы эротические фотовизуальные материалы).

В 55,4 % случаев растлитель отправил объекту домогательств порноматериалы с собственным участием, в 19,3 % прислал жертве другие порноматериалы, в 69,9 % были непристойные шутки с эротическим подтекстом, в 59,6 % отправитель делился своими сексуальными фантазиями, в которых принимала участие жертва груминга.

В 41,56 % случаев растлитель предложил жертве личную встречу.

Важно отметить, что часть жертв поддавалась психологическому воздействию сексуального онлайн-грумера: 20,5 % согласились пойти на встречу с ним, 18,7 % отправили ему свои личные фотоизображения и видеозаписи (фотовизуальные материалы) эротического характера. Каждая пятая жертва (19,9 %) продолжала коммуникацию с грумером в течение длительного времени.

В качестве причин общения с растлителем 13,9 % респондентов назвали любопытство, 14,5 % — незнание жертвой безопасной модели поведения («я не знала, что делать»). О шантаже со стороны грумера сообщили только 3,6 % респондентов. Данные мотивы являются теми психологическими уязвимостями жертв, которыми манипулируют грумеры в ходе своих противоправных действий.

Стоит указать на высокий уровень латентности сексуальных домогательств: только 4,8 % участниц опроса сообщили о кибергруминге своим родителям.

Типологизация сексуальных онлайн-грумеров. В результате применения иерархического кластерного анализа методом Уорда (Варда) и интервальной меры Евклида (использовалась стандартизация z-значениями) выделены четыре модели поведения (стратегии взаимодействия) сексуального онлайн-грумера при общении с несовершеннолетней жертвой.

Данные стратегии статистически соответствуют двум основаниям: по яркости психологического воздействия (открытость — манипулятивность) и по характеру планируемого взаимодействия (контактность — виртуальность).

В первый кластер вошли следующие переменные: а) грумер сначала спросил разрешения общаться на сексуальные темы; б) грумер предложил обменяться сексуальными фотовизуальными материалами; в) грумер просил прислать ему откровенные фотовизуальные материалы жертвы; г) грумер использовал шутки с эротическим подтекстом в отношении жертвы; д) манипуляция грумером любопытством жертвы (табл. 1).

Отмеченный тип поведения включает «открытых грумеров», нацеленных на виртуальное взаимодействие с жертвой, вовлечение ее в создание детской порнографии и секстинг. Для данной стратегии взаимодействия характерны определенная открытость намерений, постепенное втягивание жертвы в виртуальное сексуальное взаимодействие, якобы «с ее разрешения», попытка «раскрепостить жертву» с помощью непристойных шуток, заинтересовать ее, используя любопытство несовершеннолетнего. Конечной целью является получение откровенных фотовизуальных изображений жертвы. Для данного типа взаимодействия наиболее четко прослеживается стадийность сексуальных домогательств, спланированность и целенаправленность.

Таблица 1

Содержание кластера 1: «Открытые грумеры»,
нацеленные на виртуальное взаимодействие с жертвой

№ п/п	Формы поведения грумера	Выраженность, в %	№ переменной на дендрограмме
1	Грумер однозначно был совершеннолетним	69,9	9
2	Грумер предложил обменяться сексуальными фотовизуальными материалами	71,1	2
3	Использовал шутки с эротическим подтекстом	50	5
4	Сначала спросил разрешения общаться на сексуальные темы	1,2	11
5	Грумер использовал манипуляцию — любопытство жертвы	13,9	12
6	Грумер просил жертву прислать ему интимные фотографии	71,1	17

Второй кластер содержит следующие формы поведения грумера: а) продолжение попытки коммуницировать с жертвой с другого аккаунта после блокировки; б) использование шантажа для продолжения общения с жертвой; в) попытка узнать о членах семьи у жертвы; г) отправка иных порнографических материалов жертве (видеоролики порнографического содержания); д) предложение встретиться (табл. 2).

Таблица 2

Содержание кластера 2: «Скрытые грумеры» (манипуляторы),
нацеленные на физическое взаимодействие с жертвой

№ п/п	Формы поведения грумера	Выраженность, в %	№ переменной на дендрограмме
1	Грумер предложил встретиться	34,3	1
2	Грумер отправил другие порноматериалы жертве	19,3	4
3	После блокировки начал писать с другого аккаунта	12,7	20
4	Грумер использовал манипуляцию — шантаж	3,6	14
5	Пытался узнать о членах семьи у жертвы	12,7	15

Представленный тип «скрытых грумеров» (манипуляторов) нацелен на физическое взаимодействие с жертвой. Подобный вид взаимодействия растлителя с жертвой отражает настойчивый подход, попытку вызвать доверие у жертвы, войти с ней в эмоциональный контакт, длительность отношений, постепенную сексуализацию общения (путем отправки порнографических материалов) и нацеленность на непосредственную встречу с объектом посягательств.

В третий кластер вошли следующие категории: а) грумер сначала писал на нейтральные темы; б) грумер знал о возрасте жертвы («жертва сразу сообщила, что несовершеннолетняя»), в) грумер делился сексуальными фантазиями о жертве с ней; г) грумер манипулировал незнанием норм поведения («жертва продолжила общение, потому что не знала, что делать»); д) грумер делал комплименты, льстил жертве; е) грумер интересовался повседневным графиком жертвы; ж) грумер интересовался учебой жертвы (табл. 3).

Таблица 3

Содержание кластера 3: «Скрытые грумеры» (манипуляторы),
нацеленные на виртуальное взаимодействие с жертвой

№ п/п	Формы поведения грумера	Выраженность, в %	№ переменной на дендрограмме
1	Жертва сразу сообщила, что несовершеннолетняя	67,5	7
2	Сначала писал на нейтральные темы	50	21
3	Грумер делился сексуальными фантазиями о жертве	59,6	6
4	Грумер использовал манипуляцию — незнание жертвой норм поведения («жертва не знала, что делать»)	14,5	13
5	Интересовался повседневным графиком	33,1	16
6	Грумер интересовался учебой жертвы	43,4	19
7	Грумер использовал манипуляцию — льстил и делал комплименты	60,8	8

Это «скрытые грумеры» (манипуляторы), нацеленные на виртуальное взаимодействие с жертвой путем постепенной установки доверительных отношений. Подобная модель поведения является наиболее вариативной и включает различные психологические манипуляции, использование неопытности жертвы, постепенное завязывание отношений, показной интерес к повседневному поведению жертвы (график, учеба и т. п.) с целью вступления в сексуальное онлайн-общение с объектом посягательств (секстинг).

В четвертый кластер включаются следующие переменные: а) грумер начинал общение сразу с отправки непристойных сообщений (открытый сексуальный интерес); б) грумер отправлял порнографические материалы с собственным участием (фотографии своих гениталий и т. п.); в) грумер предлагал встретиться после отправки непристойного сообщения (табл. 4).

Таблица 4

Содержание кластера 4: «Открытые грумеры»,
нацеленные на физическое взаимодействие с жертвой

№ п/п	Формы поведения грумера	Выраженность в %	№ переменной на дендрограмме
1	Грумер отправил порноматериалы с собственным участием	55,4	3
2	Сразу начал акт сексуальных домогательств	40,4	10
3	После отправки интимных материалов грумер предложил встретиться	53,6	18

Данный тип взаимодействия с жертвой проявляется через «явных грумеров», нацеленных на физическое взаимодействие с жертвой. Для них характерно наиболее неприкрытое и активное поведение, эпатаж. Сюда входят формы поведения онлайн-грумера, связанные с непосредственным актом сексуального домогательства без попытки установления социального контакта с объектом посягательств и нацеленностью на личную встречу с жертвой домогательств. В данной ситуации характерно агрессивное поведение в отношении жертвы без наличия стратегий скрытого психологического воздействия.

Стоит отметить, что данные типологии условны и наличие личной встречи часто является одной из целей растлителей, проявляющейся, однако, на более поздних этапах сексуальных домогательств.

Обсуждение результатов исследования. Полученные данные согласуются с работой Н. Ю. Корчагина и других исследователей (Корчагин, Дворянчиков, Антонов, Шульга, 2020), которые выделили четыре типа сексуальных онлайн-грумеров («манипуляторы и растлители с психическими аномалиями и без них»). В то же время наше исследование направлено на раскрытие социально-психологических особенностей взаимодействия грумеров и их жертв, а не на анализ наличия психических аномалий и конкретизацию классических типов психологического воздействия. Кроме того, наша работа согласуется с исследованием Т. Н. Секераж, раскрывая особенности манипулятивного воздействия на несовершеннолетнего в ситуации сексуального онлайн-груминга (Секераж, 2022б).

Наше исследование также дополняет работу А. С. Медведевой и Е. Г. Дозорцевой, которые выделили три главные цели сексуального онлайн-груминга — попытку добиться физического сексуального контакта в результате организации личной встречи, попытку получения доступа к интимным фотовизуальным материалам несовершеннолетнего и совершение сексуальных действий в режиме онлайн (секстинга) (Медведева, Дозорцева, 2019). Установленные нами типы взаимодействия грумеров с жертвами позволяют рассмотреть выделенные Медведевой и Дозорцевой цели растлителей как основу классификации преступников, имеющую предсказательную силу их поведения.

Два выделенных нами типа сексуальных онлайн-грумеров (скрытые грумеры, направленные на физическое и виртуальное общение) реализуют в своем поведении с жертвой, выражаясь терминологией Г. В. Грачева и И. К. Мельника, «типовые сценарии манипулирования в межличностном взаимодействии» (2013, с. 33).

Выводы и перспективы исследования. Таким образом, несовершеннолетние жертвы сексуальных посягательств в цифровой среде нередко в силу доверчивости и непонимания последствий совершаемых ими действий поддаются коммуникативному воздействию сексуального онлайн-грумера.

Для сексуальных онлайн-грумеров характерны два основных направления поведения: 1) постепенное приобретение доверия у жертвы посредством использования психологических манипуляций; 2) непосредственное начало сексуализированного взаимодействия без предварительной подготовки. Направления поведения проявляются в двух ипостасях: нацеленность на физическое взаимодействие грумера с жертвой и на виртуальное общение растлителя с объектом посягательств (секстинг, вовлечение в создание детской порнографии).

Нами выделено четыре типа сексуальных онлайн-грумеров и соответствующая им вариация взаимодействия с объектом посягательств: а) открытые грумеры, нацеленные на виртуальное взаимодействие с жертвой; б) скрытые грумеры (манипуляторы), нацеленные на физическое взаимодействие с жертвой; в) скрытые грумеры (манипуляторы), нацеленные на виртуальное взаимодействие с жертвой; г) открытые грумеры, нацеленные на физическое взаимодействие с жертвой.

Важно отметить, что данный вид преступлений обладает высокой степенью латентности, так как лишь незначительная часть девушек в период своего несовершеннолетия сообщает об инциденте своим родителям.

Основные результаты данного исследования позволяют создать методы психологической профилактики вовлечения несовершеннолетних в создание детской порнографии и сформировать навыки психологической устойчивости в ситуации сексуальных домогательств в виртуальном и физическом мире.

При создании рекомендаций необходимым является а) открытое прописывание основных методов психологического манипулирования, применяемого грумерами в отношении несовершеннолетних жертв и ознакомление с ними подростков; б) формирование у подростка установки на скептическое отношение к неизвестным лицам, добавляющимся к ним в друзья в социальных сетях (необходимо доносить до несовершеннолетнего недопустимость коммуникации взрослого с ним, особенно на сексуальные темы); в) формирование установки на доверительное отношение к ближайшим взрослым (родителям и старшим членам семьи), которые могут понять и защитить от негативного поведения интернет-растлителя.

Данные рекомендации можно представлять в виде методичек, раздаточных буклетов на школьных семинарах, социальных видеороликов безопасного содержания. Кроме того, профилактические мероприятия должны касаться не только несовершеннолетних, но и их родителей, так как последние, часто не осведомлены о тех интернет-площадках, с которыми взаимодействуют их дети.

В дальнейшем планируется детализация методов психологического воздействия сексуальных онлайн-грумеров на их жертв в зависимости от выделенной нами типологии и актуальной стадии процесса груминга. Так, предполагается углубление изучения методов психологических манипуляций на «социальной стадии» виртуальных сексуальных домогательств (кластер 3) и изучение тех социально-психологических аспектов личности жертв, которые обуславливают их уязвимость перед интернет-растлителем.

Список источников

1. Акбиров Р. Р., Абитов И. Р. Типология посягателей, совершивших преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних с использованием сети Интернет // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сб. материалов Всерос. науч. конф. — Ярославль : Филигрань, 2020. — С. 589–592.
2. Аксеновская Л. Н. Об актуальных проблемах современной теоретической и практической психологии // Известия Саратовского университета. Нов. сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2012. — Т. 12, № 4. — С. 82–85.
3. Александрова Н. А. Факторы, способствующие вовлечению несовершеннолетних в незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов посредством сети // Наркология. — 2024. — Т. 23, № 11. — С. 56–62. — DOI: 10.25557/1682-8313.2024.11.56-62.
4. Ахмедшина Н. В. Механизм взаимодействия между жертвой преступления и преступником // Вестник Томского государственного университета. — 2016. — № 413. — С. 172–176. — DOI: 10.17223/15617793/413/26.
5. Богданова Е. С. Интерактивные методы обучения текстовой деятельности. — М. : Неолит, 2017. — 188 с.
6. Борисенко Е. В., Дозорцева Е. Г. Мотивационно-смысловые характеристики участия в секстинге несовершеннолетних девочек // Психология и право. — 2023. — Т. 13, № 3. — С. 3–15. — DOI:10.17759/psylaw.2023130301.
7. Грачев Г. В., Мельник И. К. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. — М. : РГБ, 2013. — 236 с.

8. Дозорцева Е. Г., Медведева А. С. Сексуальный онлайн-груминг как объект психологического исследования // Психология и право. — 2019. — Т. 9, № 2. — С. 250–263.
9. Жаркая А. С. Механизмы воздействия на несовершеннолетних со стороны лиц, совершающих развратные действия при опосредованной коммуникации // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сб. материалов Всерос. симпозиума психологов с междунар. участием. — Рязань : Акад. права и управления Федер. службы исполнения наказаний. — 2020. — С. 286–292.
10. Кирюхина Д. В. Общение подростков в сети интернет: границы нормативности // Современная зарубежная психология. — 2021. — Т. 10, № 3. — С. 40–47. — DOI: 10.17759/jmfp.2021100304.
11. Киселев К. А. Социально-психологические аспекты преступности в киберпространстве против несовершеннолетних: посягательства против половой неприкосновенности // Современные тенденции и перспективы мировой психологии : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Фролова. — Саратов : Наука, 2017. — С. 44–48.
12. Корчагин Н. Ю., Дворянчиков Н. В., Антонов О. Ю., Шульга Т. И. Специфика стратегий психологического воздействия у лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет // Психология и право. — 2020. — Т. 10, № 2. — С. 111–126. DOI: 10.17759/psylaw.2020100209.
13. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. — СПб. : Питер, 2022. — 832 с.
14. Медведева А. С. Особенности выражения эмоций у девочек-подростков в ситуациях кибергруминга // Психология и право. — 2024. — Т. 14, № 3. — С. 84–93. — DOI: 10.17759/psylaw.2024140307.
15. Медведева А. С., Дозорцева Е. Г. Роль и участие родителей в процессе кибергруминга // Психология и право. — 2021. — Т. 11, № 2. — С. 146–159. — DOI: 10.17759/psylaw.2021110211.
16. Медведева А. С., Дозорцева Е. Г. Характеристики онлайн-груминга как вида сексуальной эксплуатации несовершеннолетних (по результатам анализа переписок взрослых и детей в сети интернет) // Психология и право. — 2019. — Т. 9, № 4. — С. 161–173. — DOI: 10.17759/psylaw.2019090412.
17. Нуцкова Е. В., Дозорцева Е. Г. Клинико-психологические особенности несовершеннолетних, потерпевших от кибергруминга // Психология и право. — 2022. — Т. 12, № 3. — С. 66–76. — DOI: 10.17759/psylaw.2022120306.
18. Романова Н. М., Киселев К. А., Ярошенко Е. И., Елина А. Ю. Социально-психологическая проблема приобщения к девиантным субкультурам в сети интернет как форма риска внеучебной деятельности учащихся // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021) : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2021. — С. 521–533.
19. Романова Н. М. Генезис вовлечения личности в криминальную деятельность // Известия Саратовского университета. Нов. сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2014. — Т. 14, № 3. — С. 92–97. — DOI: 10.18500/1819-7671-2014-14-3-92-97.
20. Романова Н. М., Эшманова Э. Ф. Предикторы формирования роли защитника в структуре кибербуллинга // Коченовские чтения «Психология и право в современной России» : сб. тез. участников Всерос. конф. по юрид. психологии с междунар. участием. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2022. — 270 с. — С. 206–207.
21. Секераж Т. Н. О терминах и понятиях, отражающих явления интернет-коммуникации по делам о нарушении половой неприкосновенности несовершеннолетних // Теория и практика судебной экспертизы. — 2022а. — Т. 17, № 1. — С. 130–136. — DOI: 10.30764/1819-2785-2022-1-130-136.
22. Секераж Т. Н. Психологическое исследование информационных материалов по делам о нарушении половой неприкосновенности несовершеннолетних, совершаемым с помощью информационно-телекоммуникационных сетей // Теория и практика судебной экспертизы. — 2022б. — № 17 (1). — С. 96–106. — DOI: 10.30764/1819-2785-2022-1-96-106.
23. Солдатова Г. У., Ртищева М. А., Серегина В. В. Онлайн-риски и проблема психологического здоровья детей и подростков // Академический вестник Академии социального управления. — 2017. — № 3 (25). — С. 29–37.
24. Gámez-Guadix M., De Santisteban P., Alcazar M. Á. The Construction and Psychometric Properties of the Questionnaire for Online Sexual Solicitation and Interaction of Minors With Adults // Sex Abuse. — 2018. — Vol. 30, iss. 8. — Pp. 975–991. — DOI: 10.1177/1079063217724766.
25. Mitchell K., Štulhofer A. Online sexual harassment and negative mood in Croatian female adolescents // European Child & Adolescent Psychiatry. — 2021. — Vol. 30, iss. 2. — Pp. 225–231. — DOI: 10.1007/s00787-020-01506-7.
26. Mondal D., Fatema K., Rahaman A., Parvez S. Impact of Social Networking Sites on Interpersonal Relationship among Teenager: A Sociological Analysis in the District of Bagerhat // British Journal of Arts and Humanities. — 2019. — N 1. — Pp. 14–27. — DOI: 10.34104/bjah.019.1427.
27. Post J. M. The Mind of the Terrorist. The Psychology of Terrorism from the IRA to al-Qaeda. — N. Y. : Palgrave Macmillan publ., 2007. — 321 p.
28. Scarduzio J. A., Sheff S. E., Smith M. Coping and Sexual Harassment: How Victims Cope across Multiple Settings // Coping and Sexual Harassment: How Victims Cope across Multiple Settings. Archives of Sexual Behavior. — 2018. — Vol. 47, iss. 2. — Pp. 327–340. — DOI: 10.1007/s10508-017-1065-7.

29. Ståhl S., Dennhag I. Online and offline sexual harassment associations of anxiety and depression in an adolescent sample // *Nordic Journal of Psychiatry*. — 2021. — N 75 (5). — Pp. 330–335. — DOI: 10.1080/08039488.2020.1856924.

30. Subrahmanyam K., Reich S. M., Waechter N., Espinoza G. Online and Offline Social Networks: Use of Social Networking Sites by Emerging Adults // *Journal of Applied Developmental Psychology*. — 2008. — Vol. 29, iss. 6. — Pp. 420–433. — DOI:10.1016/j.appdev.2008.07.003.

31. Zhang Z., Ye Z. The role of social-psychological factors of victimity on victimization of online fraud in China // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — N 13. — Pp. 1–10. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1030670.

References

1. Akbirova R. R., Abitov I. R. Typology of offenders who commit crimes against sexual inviolability of minors via the Internet. *Yaroslavskaya psikhologicheskaya shkola: istoriya, sovremennost, perspektivy: sb. materialov Vseros. nauch. konf.* [Yaroslavl Psychological School: History, Modernity, Prospects: collection of materials of the All-Russian Scientific Conference]. Yaroslavl, Filigran, 2020, pp. 589–592. (In Russian).

2. Aksenovskaya L. N. On current issues of modern theoretical and practical psychology. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. "Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika"*. [Bulletin of Saratov University. New series. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"]. 2012, vol. 12, iss. 4, pp. 82–85. (In Russian).

3. Aleksandrova N. A. Factors contributing to the involvement of minors in illegal trafficking of narcotic drugs, psychotropic substances or their analogues through the Internet. *Narkologiya*. [Narcology]. 2024, vol. 23, iss. 11, pp. 56–62. DOI: 10.25557/1682-8313.2024.11.56-62. (In Russian).

4. Akhmedshina N. V. The mechanism of interaction between the victim of crime and the offender. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Tomsk State University]. 2016, iss. 413, pp. 172–176. DOI: 10.17223/15617793/413/26. (In Russian).

5. Bogdanova E. S. *Interaktivnyye metody obucheniya tekstovoy deyatel'nosti*. [Interactive methods of teaching textual activities]. Moscow, Neolit, 2017, 188 p. (In Russian).

6. Borisenko E. V., Dozortseva E. G. Motivational and semantic characteristics of underage girls' participation in sexting. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2023, vol. 13, iss. 3, pp. 3–15. DOI: 10.17759/psylaw.2023130301. (In Russian).

7. 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, Russian State Library Publ., 2013, 236 p. (In Russian).

8. Dozortseva E. G., Medvedeva A. S. Sexual online grooming as an object of psychological research. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2019, vol. 9, iss. 2, pp. 250–263. (In Russian).

9. Zharkaya A. S. Mechanisms of influence on minors by persons committing indecent acts during indirect communication. *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: sb. materialov Vseros. simpoziuma psikhologov s mezhdunar. uchastiyem*. [Psychology of the 21st century: challenges, search, vectors of development: collection of materials of the All-Russian symposium of psychologists with international participation]. Ryazan, Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service, 2020, pp. 286–292. (In Russian).

10. Kiryukhina D. V. Communication of adolescents on the Internet: the boundaries of normativity. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. [Modern foreign psychology]. 2021, vol. 10, iss. 3, pp. 40–47. DOI: 10.17759/jmfp.2021100304. (In Russian).

11. Kiselev K. A. Socio-psychological aspects of crime against minors in cyberspace: attacks against sexual integrity. *Sovremennyye tendentsii i perspektivy mirovoy psikhologii: materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Otv. red. S. V. Frolova*. [Modern trends and prospects of world psychology: Proceedings of I Int. scientific-practical conference. Ed. by S. V. Frolova]. Saratov, Nauka, 2017, pp. 44–48. (In Russian).

12. Korchagin N. Yu., Dvoryanchikov N. V., Antonov O. Yu., Shulga T. I. Specificity of psychological influence strategies in individuals who commit sexual crimes against minors via Internet. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2020, vol. 10, iss. 2, pp. 111–126. DOI: 10.17759/psylaw.2020100209. (In Russian).

13. Malkina-Pykh I. G. *Viktimologiya. Psikhologiya povedeniya zhertvy*. [Victimology. Psychology of victim behavior]. St. Petersburg, Piter, 2022, 832 p. (In Russian).

14. Medvedeva A. S. Features of emotional expression in adolescent girls in cybergrooming situations. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2024, vol. 14, iss. 3, pp. 84–93. DOI: 10.17759/psylaw.2024140307. (In Russian).

15. Medvedeva A. S., Dozortseva E. G. Role and participation of parents in the cybergrooming process. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2021, vol. 11, iss. 2, pp. 146–159. DOI: 10.17759/psylaw.2021110211. (In Russian).

16. Medvedeva A. S., Dozortseva E. G. Characteristics of online grooming as a type of sexual exploitation of minors (based on the analysis of online correspondence between adults and children). *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2019, vol. 9, iss. 4, pp. 161–173. DOI: 10.17759/psylaw.2019090412. (In Russian).

17. Nutsikova E. V., Dozortseva E. G. Clinical and psychological characteristics of minors – victims of cybergrooming. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2022, vol. 12, iss. 3, pp. 66–76. DOI: 10.17759/psylaw.2022120306. (In Russian).

18. Romanova N. M., Kiselev K. A., Yaroshenko E. I., Elina A. Yu. The socio-psychological problem of joining deviant subcultures on the Internet as a form of risk of students' extracurricular activities. *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021): sb. st. II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem. Pod red. V. V. Rubtsova, M. G. Sorokovoy, N. P. Radchikovoy.* [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2021): Collection of articles of II All-Russian scientific-practical conference with international participation. Ed. by V. V. Rubtsov, M. G. Sorokova, N. P. Radchikova]. Moscow, Moscow State Psychological-Pedagogical University, 2021, pp. 521–533. (In Russian).
19. Romanova N. M. Genesis of persons' involvement in criminal activity. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. "Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika"*. [Bulletin of Saratov University. New series. "Philosophy. Psychology. Pedagogy"]. 2014, vol. 14, iss. 3, pp. 92–97. DOI: 10.18500/1819-7671-2014-14-3-92-97. (In Russian).
20. Romanova N. M., Eshmanova E. F. Predictors of the formation of the role of the defender in the structure of cyberbullying. *Kochenovskiye chteniya "Psikhologiya i pravo v sovremennoy Rossii": sb. tez. uchastnikov Vseros. konf. po yurid. psikhologii s mezhdunar. uchastiyem.* [Kochenov Readings "Psychology and Law in Modern Russia": collection of abstracts of All-Russian Conference on Legal Psychology, with international participation]. Moscow, Moscow State Psychological-Pedagogical University, 2022, 270 p., pp. 206–207. (In Russian).
21. Sekerazh T. N. On terms and concepts reflecting the phenomena of internet communication in cases of violation of the sexual inviolability of minors. *Teoriya i praktika sudebnoy ekspertizy.* [Theory and Practice of Forensic Expertise]. 2022a, vol. 17, iss. 1, pp. 130–136. DOI: 10.30764/1819-2785-2022-1-130-136. (In Russian).
22. Sekerazh T. N. Psychological study of information materials on cases of violation of sexual inviolability of minors committed with the help of information and telecommunication networks. *Teoriya i praktika sudebnoy ekspertizy.* [Theory and practice of forensic examination]. 2022b, iss. 17 (1), pp. 96–106. DOI: 10.30764/1819-2785-2022-1-96-106. (In Russian).
23. Soldatova G. U., Rtishcheva M. A., Seregina V. V. Online risks and the problem of psychological health of children and adolescents. *Akademicheskii vestnik Akademii sotsialnogo upravleniya.* [Academic Bulletin of the Academy of Social Management]. 2017, iss. 3 (25), pp. 29–37. (In Russian).
24. Gámez-Guadix M., De Santisteban P., Alcazar M. Á. The Construction and Psychometric Properties of the Questionnaire for Online Sexual Solicitation and Interaction of Minors With Adults. *Sex Abuse.* 2018, vol. 30, iss. 8, pp. 975–991. DOI: 10.1177/1079063217724766.
25. Mitchell K., Štulhofer A. Online sexual harassment and negative mood in Croatian female adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry.* 2021, vol. 30, iss. 2, pp. 225–231. DOI: 10.1007/s00787-020-01506-7.
26. Mondal D., Fatema K., Rahaman A., Parvez S. Impact of Social Networking Sites on Interpersonal Relationship among Teenager: A Sociological Analysis in the District of Bagerhat. *British Journal of Arts and Humanities.* 2019, iss. 1, pp. 14–27. DOI: 10.34104/bjah.019.1427.
27. Post J. M. *The Mind of the Terrorist. The Psychology of Terrorism from the IRA to al-Qaeda.* N. Y., Palgrave Macmillan Publ., 2007, 321 p.
28. Scarduzio J. A., Sheff S. E., Smith M. Coping and Sexual Harassment: How Victims Cope across Multiple Settings. *Coping and Sexual Harassment: How Victims Cope across Multiple Settings. Archives of Sexual Behavior.* 2018, vol. 47, iss. 2, pp. 327–340. DOI: 10.1007/s10508-017-1065-7.
29. Ståhl S., Dennhag I. Online and offline sexual harassment associations of anxiety and depression in an adolescent sample. *Nordic Journal of Psychiatry.* 2021, iss. 75 (5), pp. 330–335. DOI: 10.1080/08039488.2020.1856924.
30. Subrahmanyam K., Reich S. M., Waechter N., Espinoza G. Online and Offline Social Networks: Use of Social Networking Sites by Emerging Adults. *Journal of Applied Developmental Psychology.* 2008, vol. 29, iss. 6, pp. 420–433. DOI: 10.1016/j.appdev.2008.07.003.
31. Zhang Z., Ye Z. The role of social-psychological factors of victimity on victimization of online fraud in China. *Frontiers in Psychology.* 2022, iss. 13, pp. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1030670.

Информация об авторе

Киселев Константин Анатольевич — психолог лаборатории юридической психологии, ассистент кафедры социальной психологии факультета психологии, аспирант третьего года обучения кафедры социальной психологии Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Information about the author

Kiselev Konstantin Anatolievich — Psychologist of the Laboratory of Legal Psychology, Assistant of the Faculty of Social Psychology, Department of Psychology, 3rd-year postgraduate student of the Faculty of Social Psychology, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky.

Статья поступила в редакцию 10.02.2025; одобрена после рецензирования 31.03.2025; принята к публикации 14.04.2025.

The article was submitted 10.02.2025; approved after reviewing 31.03.2025; accepted for publication 14.04.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 128–138.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 128–138.

Научная статья

УДК 159.923.2:371

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.012

Влияние эмоционального выгорания педагогов на отношение к образовательной среде школы

Пестов Александр Валерьевич

Сургутский государственный университет

Сургут, Россия

alexq8@mail.ru

Бостанджиева Татьяна Михайловна

Сургутский государственный педагогический университет

Сургут, Россия

bost.vi@mail.ru

Аннотация. В статье приведены основные результаты исследования взаимосвязи эмоционального выгорания современных учителей и отношения к образовательной среде школы. Обнаружено, что синдром эмоционального выгорания педагогов проявляется не только в эмоциональном истощении, раздражительности при взаимодействии с учащимися и коллегами, деперсонализации, усилении негативизма, снижении профессиональной мотивации, но и в ощущении эмоционально-психологического дискомфорта и неудовлетворенности образовательной средой школы. Однако не так много исследований, которые посвящены изучению специфики влияния эмоционального выгорания учителя на отношение к образовательной среде школы. Рассмотрение психологических характеристик образовательной среды выступает основой формирования отношения к ней ее участников, является актуальной и малоизученной проблемой исследования. Положения исследования могут стать практической основой для дальнейшей разработки проблемы формирования профессионально-личностного потенциала современного педагога, а также повышения и поддержания не только эмоциональной, но и психологической устойчивости у участников образовательной среды. Перспективы исследований заключаются в поиске эффективных способов повышения ресурсного состояния школьного учителя, способствующих снижению профессионального выгорания и влияющих на положительное формирование отношения к образовательной среде школы.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая устойчивость, профессиональный потенциал современного педагога, ресурсное состояние педагога, образовательные ресурсы, умственная энергия учителя, психологическая безопасность учителя, эмоциональное выгорание, психологическая устойчивость образовательной среды, психологическое сопровождение педагогической деятельности.

Для цитирования: Пестов А. В., Бостанджиева Т. М. Влияние эмоционального выгорания педагогов на отношение к образовательной среде школы // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 128–138. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.012.

Original article

Impact of teachers' emotional burnout on their attitude towards the school environment

Alexander Valerievich Pestov

Surgut State University

Surgut, Russia

alexq8@mail.ru

Tatyana Mikhailovna Bostandzhieva

Surgut State Pedagogical University

Surgut, Russia

bost.vi@mail.ru

Abstract. The article presents the main results of a study of the relationship between emotional burnout in teachers and their attitude to the educational environment of the school. It proves that the syndrome of teachers' emotional burnout is manifested not only in emotional exhaustion, irritability when interacting with students and colleagues, depersonalization, increased negativity, decreased professional motivation, but also in a feeling of emotional and psychological discomfort and dissatisfaction with the educational environment. However, there are not enough studies devoted to the specifics of the influence of emotional burnout of a teacher on the attitude to the school environment. The present study of the psychological characteristics of the educational environment (which is the key for forming the attitude of its participants) focuses on a relevant, yet insufficiently analyzed problem. The provisions of the study can become a practical basis for further development of the problem of forming the professional and personal potential of a modern teacher, as well as increasing and maintaining not only emotional, but also psychological stability in participants in the educational environment. The research prospects lie in finding effective ways to improve a school teacher's resource state and reduce professional burnout, and to assist in forming positive attitudes towards the educational environment of the school.

Keywords: educational environment, psychological stability, professional potential of a teacher, resource state of a teacher, educational resources, psychological stability of the educational environment, psychological support of pedagogical activity.

For citation: Pestov A. V., Bostandzhieva T. M. Impact of teachers' emotional burnout on their attitude towards the school environment // *Psikhologo-pedagogicheskiiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 128–138. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.012.

Введение. Актуальность исследования предопределяется требованиями современной действительности изучать возможные риски процесса эмоционального выгорания педагога в условиях современной образовательной среды школы. Образовательная среда предполагает возникновение различных педагогических ситуаций в процессе взаимодействия с обучающимися. Несомненно, профессия учителя многофункциональна и связана с новым уровнем ответственности, поэтому увеличивается риск развития истощения, эмоционального выгорания, порой даже депрессивности, что отрицательно воздействует на окружающих и создает негативное отношение к образовательной среде школы.

В настоящее время для достижения положительной атмосферы в любом коллективе необходимо создавать такие условия, при которых в образовательной среде возможно не только реализовать основные потребности обучающихся и самих педагогов, но и формировать у них чувство психологической защищенности, восстанавливая профессиональные ресурсы педагогов, сохраняя и развивая при этом психическое здоровье всех участников образовательной среды. Именно такие психологические характеристики образовательной среды могут способствовать положительному отношению к ней педагогов, обучающихся и родителей.

Необходимо отметить, что развивающая образовательная среда возможна при условии ощущения психологической безопасности и защищенности личности. Возникновение потребности личности в психологической безопасности в контексте практической ее реализации понимается рядом исследователей как формирование чувства самосохранения, удовлетворенности настоящим и уверенности в будущем, чувства защищенности базовых интересов и ценностей, исследование подходов к диагностике образовательной среды, сопровождение и обеспечение психологической безопасности учителя и обучающихся в образовательной среде (И. А. Баева, В. В. Семикин, Е. В. Бурмистрова, Б. А. Еремеев, П. Н. Ермаков, М. Е. Зеленова, В. А. Ясвин, Е. И. Дронова, Н. С. Спартакаян, М. Г. Синякова и др.).

Согласно мнению И. А. Баевой, в образовательной сфере психологическая безопасность может гарантироваться в случае, когда большинство участников школы идентифицируют себя уверенно и относятся к среде положительно, проявляя высокий уровень доверия и удовлетворенности ее компонентами, где стабилизируется внутреннее состояние психологической убежденности, защищенности от различных форм агрессии при взаимодействии со всеми участниками образовательной среды (Баева, 2014, с. 134). Образовательная среда также считается благоприятной, если имеются признаки психологического благополучия обучающихся, если она влияет на положительную атмосферу в коллективе, способствует снижению у учителей негативных показателей (общее утомление, стресс, депрессия и т. п.) и восстанавливает внутренние ресурсы, сохраняя психологическое здоровье, работоспособность, саморегуляцию и профессиональную мотивацию (Berezina, Rybtsov, 2022, pp. 1793–1809).

Зарубежные ученые Т. L. Good, M. L. Keller, E. S. Chang, B. M. Goetz, A. C. Frenzel оценивают профессиональную стабильность, устойчивость педагога как способность уверенно и стойко преодолевать все негативные воздействия, сохраняя при этом исключительно положительные эмоции на длительный период времени, что в конечном счете стабилизирует поведение окружающих (Good, Lavigne, 2014, pp. 1–6 ; Keller, Chang, Becker [et al.], 2014, pp. 1439–1441). Также профессиональная устойчивость педагога связана со способностью противостоять эмоциональному выгоранию, по мнению J. Baumert, A. Hachfeld, M. Kunter, D. Richter, U. Klusmann, M. Lee, J. Taxer, P. Schutz, T. Voss, которые изучают профессиональную устойчивость учителя как один из важных компонентов профессиональной компетентности, способный к самосовершенствованию и саморегуляции, включающий в себя устойчивую мотивацию к педагогической профессии (Voss, Wagner, Trautwein [et al.], 2017, pp. 171–181 ; Lee, Schutz, Taxer, 2016, pp. 845–861).

По мнению А. Brodsky и Е. Edelwich, эмоциональному выгоранию в большей степени подвержены представители «помогающих профессий». Оно проявляется в форме утраты энергии, разочарованности в профессии, профессиональном кризисе (Edelwich, Brodsky, 1980, pp. 102–109). Схожее представление об эмоциональном выгорании представлено у исследователя С. Cherniss, который считает, что выгорание происходит как утрата мотивации к профессии (Cherniss, 1980, pp. 189–196).

По мнению G. Gedvilienė и X. Li, наибольшее прогностическое влияние на выгорание учителей начальных и средних школ оказывает чрезмерная вовлеченность в работу. В исследованиях выявлена связь между отрицательной профессиональной удовлетворенностью и профессиональным выгоранием учителей общеобразовательной школы (Gedvilienė, Didžiulienė, 2018, pp. 465–481 ; Li, Xiao, Sun [et al.], 2022, pp. 386–405).

Ряд исследователей полагает, что термин «эмоциональная устойчивость учителей» считается синонимом профессиональной устойчивости. Она определяется как личностное и эмоционально-волевое качество современного педагога, которое в силу упорства и настойчивости способствует снижению риска эмоционального выгорания (напряжения) и обеспечивает сохранение положительной адаптации в образовательной среде (Voss, Wagner, Trautwein [et al.], 2017, pp. 171–181 ; Kunter, Klusmann, Baumert [et al.], 2013, pp. 806–818 ; Яблочников, Яблочникова, 2015, с. 286–288).

В нашей статье представлены некоторые результаты теоретического анализа работ В. А. Ясвина и В. А. Левина, которые под образовательной средой понимают психолого-педагогическую реальность как часть образовательного пространства, в рамках которого в специально организованных условиях решаются образовательные задачи (Ясвин, 2018, с. 81–89 ; Левин, 2001, с. 114). С этой точки зрения образовательная среда должна создавать условия для психологического развития личности обучающегося. Особое значение имеет тот эмоциональный фон образовательной среды школы, который создает возможности для формирования психологической устойчивости обучающихся и проявления экстремальной компетентности в профессиональной деятельности учителя, что влияет на безопасность образовательной среды участников образования (Pestov, Bostandjiev, 2020, pp. 23–26).

Психолого-педагогическое сопровождение педагогической деятельности направлено на профилактику эмоционального выгорания учителя и восстановление внутренних ресурсов личности. Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения учителя является актуальной для теоретического обоснования и практической реализации.

В экспериментальном исследовании Т. Н. Березиной, Д. В. Деулина А. В., Сечко была выявлена взаимосвязь между показателями психологической благоприятности образовательной среды и профессионального истощения в зависимости от возрастных характеристик учителей средних общеобразовательных школ. Результат данного исследования показал, что безопасность образования сильно влияет от руководства школы, так как администрация чаще всего для достижения целей использует способы негативного принуждения, что формирует в последующем эмоциональное выгорание. Тем не менее педагог в данной ситуации осознает наличие у него эмоционального истощения, но не в силах изменить негативное состояние (Березина, Деулин, Сечко, 2023, с. 195–208).

В наших исследованиях профессиональная устойчивость современного педагога рассматривается как определенный критерий педагогической гибкости учителя, который способствует осознанию преодоления компонентов негативной коммуникативной установки в образовательной среде школы. Изучение предполагает выявление связи между эмоциональным состоянием учителя и его влиянием на состояние тревоги и агрессии обучающихся. Результаты исследования подтверждают наше предположение о том, что психологическая устойчивость препятствует эмоциональному истощению учителя и способствует сохранению его ресурсного состояния (Пестов, Бостанджиева, 2020, с. 63–65).

Психологические ресурсы существуют как в актуальном эмоциональном состоянии учителя, так и в виде резервов. Уменьшение и недостаток ресурсов у педагогов может вызывать нарастающее чувство ухудшения самочувствия и неудовлетворенность, способствующие накопительному эффекту усталости, ослаблению эффективности профессиональной деятельности педагога. Учитель утрачивает творческий настрой относительно преподаваемого предмета и продукта своего профессионального труда, в связи с чем деформируются профессиональные роли, отношения и коммуникации в образовательной среде (Шамова, Давыденко, Шибанова, 2005, с. 234–265).

Ресурсное состояние педагога — совокупность личностных и профессиональных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности, раскрывающих внутренние потенциалы. Появляется много сил и стремление к достижению различных целей, формируется умение достойно выходить из конфликтных ситуаций, возникает желание общаться, обмениваться энергией и т. п. (Третьяков, Шарай, 2011, с. 5–9).

Исследователи П. И. Третьяков, Н. А. Шарай раскрывают категорию «образовательный ресурс» как создание ядра объективно существующих условий и средств, которые необходимы для эффективной реализации определенных образовательных процессов. Базовой составляющей является реализация педагогических функций: не только развивать, но и воспитывать. В данном контексте учитель способен влиять на образовательный процесс, регулируя свои эмоциональные ресурсы, а также эмоциональный фон обучающихся, создавая благоприятный климат (Савченков, 2018, с. 22–39).

В экспериментальном исследовании Ю. В. Варданяна и А. А. Парамоновой были охарактеризованы возможности восполнения у педагогов профессиональных ресурсов на основе проявления их стрессоустойчивости, оценки сформированности отдельных стадий эмоционального выгорания. Психологическая профилактика подразумевает накопительный эффект профессиональных ресурсов у учителей в виде участия в специализированных тренингах, формирует профессиональный потенциал на стадии убывающего психического и эмоционального ресурса личности педагогов с развивающимся эмоциональным выгоранием (Варданян, Парамонов, 2019, с. 2–6).

Профессиональный потенциал педагога представляет собой совокупность не только приобретенных, но и природных качеств, которые объединены в одну единую систему, определяют способность учителя выполнять свои профессиональные обязанности на высоком уровне. Тем не менее профессиональный потенциал определяется как фундаментальные компетенции учителя, находящиеся в единстве с развитой способностью педагога активно действовать, мыслить, творить, реализовывать свои намерения и достигать запланированных результатов (Бруцкая, 2022, с. 149–150).

В профессиональной деятельности педагог должен иметь большой запас умственной энергии — способности осознанно концентрировать внимание и сосредоточиваться, в расслабленном и позитивном состоянии достигать ресурсного обеспечения психической энергии, которая в свою очередь восполняется, когда педагог мыслит позитивно, применяет творческий подход в своей деятельности, успевает и оттачивает навыки целеполагания (Некрасова, 2018, с. 286–288).

Сегодня недостаточно исследований, в которых рассматривается специфика влияния эмоционального выгорания учителя на отношение к образовательной среде всех ее участников: обучающихся, их родителей и самих педагогов. Изучение психологических характеристик образовательной среды выступает основой формирования отношения к ней ее участников, является актуальной и малоизученной проблемой.

Цель исследования — проведение эмпирического исследования влияния эмоционального выгорания учителя на отношение к образовательной среде школы.

Задачи исследования:

- 1) теоретически обосновать проблему влияния профессионального выгорания педагога на отношение к образовательной среде школы;
- 2) наметить и апробировать комплекс диагностических методов, позволяющих обнаружить проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и их влияние на формирование отношения к образовательной среде ее участников.

Гипотеза: особенности проявления синдрома эмоционального выгорания современного учителя оказывают влияние на отношение к образовательной среде школы.

Методы и методики исследования. В процессе исследования были использованы следующие психологические тесты: «Диагностика психологических условий отношения к школьной образовательной среде» (по Н. П. Бадьиной, В. Н. Афтенко) (Огородова, Пошехонова, 2025). «Диагностика профессионального и эмоционального выгорания» (по К. Маслач в адаптации Н. Е. Водопьяновой), (Водопьянова, 2025), методы логического, системно-структурного обобщения и систематизации общенаучной литературы, а также математико-статистическая обработка эмпирических данных (коэффициент линейной корреляции Пирсона).

Общее количество испытуемых составило 88 человек, из них педагоги средних классов — 44 человек, педагоги выпускных классов — 44 человек. Все испытуемые отбирались случайным образом в две выборки. Первая выборка составила 44 человека и включала учителей средних классов (6–7 классы). Аналогично вторая выборка также составила 44 человека и включала учителей выпускных классов (10–11 классы).

Обсуждение основных результатов исследования. Работа выполнена в рамках государственного задания по науке БУ «Сургутский государственный педагогический университет» на 2024–2026 годы по теме «Создание психологически безопасной среды в образовательных организациях ХМАО — Югры». В исследовании изучались следующие показатели эмоционального выгорания педагогов: психоэмоциональное истощение, деперсонализация (личностное отдаление), профессиональная мотивация (табл. 1). Далее изучались показатели отношения педагогов к психологическим характеристикам образовательной среды (табл. 2).

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня выраженности компонентов профессионального выгорания учителей средних и выпускных классов (n = 88), в баллах

№	Шкалы	Уровень профессионального выгорания		Значимые различия (по Пирсону*)
		Учителя средних классов	Учителя выпускных классов	
1	Эмоциональное истощение	23,16 (средний уровень)	33,20 (высокий уровень)	0,264*
2	Деперсонализация	11,12 (высокий уровень)	9,88 (средний уровень)	—
3	Редукция личных достижений	37,36 (низкий уровень)	31,68 (средний уровень)	

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,01 (выделено полужирным шрифтом).

Анализируя показатели выраженности компонентов профессионального выгорания, мы приходим к выводу, что по шкале «эмоциональное истощение» у учителей выпускных классов выявлен высокий уровень эмоционального истощения (33,20) в среднем значении, а у учителей средних классов данный показатель проявился на среднем уровне (23,16) в среднем значении. Результат указывает на то, что учителям выпускных классов свойственно постоянно затрачивать больше профессиональных ресурсов (физических, эмоциональных), чем учителям средних классов. Также можно утверждать, что учителям выпускных классов свойственно больше проявлять раздражительность при взаимодействии с учащимися.

По шкале «деперсонализация» высокий уровень проявился у учителей средних классов (11,12) в среднем значении, а у учителей выпускных классов выявлен средний уровень личностного отдаления или деперсонализации (9,88) в среднем значении. В результате выявлено, что учителям средних классов чаще всего свойственна личностная отдаленность и больше негативизма по отношению к субъектам профессиональной деятельности, может возникнуть зависимость от окружающих, влияние внешних оценок, а также нетолерантность в ситуациях общения.

По шкале «редукция личных достижений» у учителей выпускных классов проявился средний уровень данной шкалы (31,68) в среднем значении, а у учителей средних классов — низкий уровень (37,36) в среднем значении. Анализируя полученные данные, мы склоняемся к мысли, что у учителей средних классов прослеживается занижение самооценки с точки зрения профессиональной компетентности, тем самым происходит снижение профессиональной мотивации, что, в свою очередь, снижает заинтересованность в работе, вызывает неудовлетворенность собой.

В ходе корреляционного анализа выявлены следующие взаимосвязи профессионального выгорания у учителей средних и выпускных классов между показателями: эмоциональное истощение и деперсонализация ($r = 0,264$; $p < 0,01$). Данный результат указывает на то, что чем больше учителя средних и выпускных классов эмоционально истощены, тем сильнее происходит процесс деперсонализации, которая выражается в усилении негативизма по отношению к участникам образовательного процесса, а также личностной отдаленности и низкой толерантности в ситуациях общения.

Таким образом, анализ результатов показал, что у учителей средних классов проявления профессионального выгорания более выражены, чем у учителей выпускных классов.

Таблица 2

Сравнительный анализ уровня выраженности отношения педагогов средних и выпускных классов к психологическим характеристикам образовательной среды школы ($n = 88$), в баллах

№	Шкала	Уровень выраженности		Значимые различия (по Пирсону*)
		Учителя средних классов	Учителя выпускных классов	
1	Интенсивность образовательной среды	0,90 (высокий)	0,71 (высокий)	0,304
2	Эмоционально-психологический климат	0,39 (низкий)	0,39 (низкий)	—
3	Удовлетворенность образовательной средой	0,40 (низкий)	0,38 (низкий)	—
4	Демократичность образовательной среды	0,72 (высокий)	0,72 (высокий)	—
5	Содействие формированию познавательной мотивации	0,72 (высокий)	0,39 (низкий)	0,337
6	Удовлетворенность качеством образовательных услуг	0,49 (средний)	0,37 (низкий)	-0,335

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,05 (выделено полужирным шрифтом).

Анализ результатов отношения педагогов к психологическим характеристикам образовательной среды школы показал, что у учителей средних и выпускных классов высокие показатели по шкале «интенсивность образовательной среды», «демократичность образовательной среды». По шкале «содействие формированию познавательной мотивации» высокий показатель выражен у учителей средних классов.

Низкие показатели у учителей средних и выпускных классов выявлены по шкале «эмоционально-психологический климат». По показателю «удовлетворенность образовательной средой» есть незначительные различия в уровне выраженности (низкий и средний уровень). У учителей выпускных классов низкий уровень выявлен по показателю «содействие формированию познавательной мотивации» и «удовлетворенность качеством образовательных услуг».

В ходе корреляционного анализа были получены результаты, согласно которым учителя средних и выпускных классов выражают свое отношение к школьной образовательной среде. Выявлены значимые взаимосвязи отношения к образовательной среде школы у учителей средних и выпускных классов между показателями: «интенсивность образовательной среды» и «удовлетворенность образовательной средой» ($r = 0,304$; $p < 0,05$), а также «интенсивность образовательной среды» и «удовлетворенность качеством образовательных услуг» ($r = -0,335$; $p < 0,05$). Данные взаимосвязи указывают на то, что чем больше учителя средних и выпускных классов находятся в условиях повышенной учебной нагрузки, тем меньше они удовлетворены образовательной средой и качеством образовательных услуг.

Выявлена также положительная связь между показателями «содействие формированию познавательной мотивации» и «удовлетворенность качеством образовательных услуг» у вышеуказанных категорий учителей ($r = 0,337$; $p < 0,05$). Результат указывает на то, что чем больше учителя средних и выпускных классов получают поддержку со стороны администрации учреждения в отношении профессионального роста, тем лучше они удовлетворены качеством образовательных услуг.

Таблица 3

Взаимосвязь показателей профессионального выгорания учителей средних классов
и выраженности их отношения к школьной образовательной среде
(по Пирсону*) (n = 44)

№ п/п	Результат значения профессионального выгорания у учителей средних классов	Показатели отношения педагогов средних классов к психологическим характеристикам образовательной среды школы					
		Интенсивность образовательной среды	Эмоциональный и психологический климат	Удовлетворенность образовательной средой	Демократичность образовательной среды	Содействие формированию познавательной мотивации	Удовлетворенность качеством образовательных услуг
1	Эмоциональное истощение	0,342*	-0,125	-0,367*	0,191	0,019	0,019
2	Деперсонализация	-0,034	-0,245	-0,078	0,031	0,189	-0,126
3	Редукция личных достижений	-0,083	-0,009	-0,303*	-0,129	0,278	0,013

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,05 (выделено полужирным шрифтом).

У учителей средних классов выявлены следующие статистически значимые связи между показателями (табл. 3): эмоциональное истощение и интенсивность образовательной среды ($r = 0,342$; $p < 0,05$). Эта взаимосвязь указывает на восприятие учителем требований к его профессиональной деятельности как чрезмерных и приводит к эмоциональному истощению. Подтверждением этого является значимая взаимосвязь показателей эмоционального истощения и низкого уровня проявления удовлетворенности образовательной средой ($r = -0,367$; $p < 0,05$). Эмоциональное истощение негативно влияет на отношение к образовательной среде и часто становится причиной нарушения психологического здоровья учителя.

Далее по результатам исследования мы обнаруживаем отрицательную связь между показателями удовлетворенности образовательной средой и редукцией личных результатов учителя ($r = -0,303$; $p < 0,05$), что вновь подтверждает предыдущие утверждения, а именно чем выше заинтересованность, увлеченность работой, тем меньше удовлетворенность образовательной средой у учителей средних классов.

На следующем этапе исследования изучалась взаимосвязь показателей профессионального выгорания учителей выпускных классов и выраженности их отношения к школьной образовательной среде.

Таблица 4

Взаимосвязь показателей профессионального выгорания учителей выпускных классов
и выраженности их отношения к школьной образовательной среде
(по Пирсону*) (n = 44)

№ п/п	Показатели профессионального выгорания у учителей выпускных классов	Показатели отношения педагогов выпускных классов к психологическим характеристикам образовательной среды школы					
		Интенсивность образовательной среды	Эмоциональный и психологический климат	Удовлетворенность образовательной средой	Демократичность образовательной среды	Содействие формированию познавательной мотивации	Удовлетворенность качеством образовательных услуг
1	Эмоциональное истощение	-0,113	0,029	0,232	—	0,119	—
2	Деперсонализация	0,103	0,308*	0,105	0,220	-0,200	-0,211
3	Редукция личных достижений	-0,115	0,243	0,092	0,116	-0,042	0,098

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,05 (выделено полужирным шрифтом).

У учителей выпускных классов выявлена одна положительная взаимосвязь между показателями (табл. 4): эмоциональное выгорание в виде деперсонализации и отношение к образовательной среде школы — эмоционально-психологический климат ($r = 0,308$; $p < 0,05$). В исследовании обнаружилась следующая закономерность: чем больше у педагогов выпускных классов выражена деперсонализация, тем сильнее они испытывают эмоционально-психологический дискомфорт в образовательной среде, что выражается в усилении негативизма по отношению к участникам образовательного процесса, а также личностной отдаленности и низкой толерантности в ситуациях общения.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, результаты данного исследования подтвердили предположение о взаимосвязи эмоционального выгорания педагогов и отношения к образовательной среде школы. В ходе исследования обнаружено, что синдром профессионального выгорания у учителей средних и выпускных классов проявляется в эмоциональном истощении, раздражительности, деперсонализации, усилении негативизма и снижении профессиональной мотивации. Эти показатели эмоционального выгорания педагогов оказывают влияние на их ощущение эмоционально-психологического дискомфорта и неудовлетворенности образовательной средой школы.

Полученные нами результаты могут быть основой для разработки системы психологического сопровождения педагогической деятельности как необходимого условия сохранения ресурсного состояния педагогов в школьной образовательной среде.

Список источников

1. Баева И. А. Моделирование и технология создания безопасности образовательной среды // Психолого-педагогическая наука в практике современного образования : материалы конф. — М. : Персэ, 2014. — 244 с.
2. Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. — СПб. : Речь : Современный учебник, 2006. — 287 с.
3. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена — 2005. — № 5 (12). — С. 7–18.
4. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков // Психологическая наука и образование. — 2020. — № 6. — С. 6–16.
5. Березина Т. Н., Сечко А. В., Деулин Д. В. Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды // Психология и право. — 2023. — Т. 13, № 3. — С. 195–208.
6. Бруцкая Т. А. Педагогический потенциал проектной технологии // Молодой ученый. — 2022. — № 9 (404). — С. 149–150.
7. Варданян Ю. В., Парамонов А. А. Исследование особенностей психологических предпосылок эмоционального выгорания педагога // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — № 5. — С. 2–6.
8. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2025. — 299 с.
9. Долгов А. П., Сухова М. В. Проблемы воспроизводства научно-педагогических кадров // Проблемы современной экономики. — 2004. — № 4. — С. 228–231.
10. Дронова Е. И. Сравнительный анализ оценки психологической безопасности образовательной среды субъектами образовательного процесса // Мир педагогики и психологии. — 2020. — № 11 (52). — С. 98–105.
11. Левин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.
12. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2008. — № 9. — С. 16–20.
13. Некрасова М. В. Ресурсное состояние как профилактика эмоционального выгорания педагогов // Молодой ученый. — 2018. — № 17 (203). — С. 286–288.
14. Огородова Т. В., Пошехонова Ю. В. Методика диагностики психологических условий среды (Н. П. Бадина, В. Н. Афтенко) // Социальная психология образования : учеб. для вузов. — М. : Юрайт, 2025. — 132 с.
15. Пестов А. В., Бостанджиева Т. М. Взаимосвязь исследования психологической безопасности образовательной среды и негативных коммуникативных установок учителей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. — 2020. — № 5. — С. 63–65.
16. Пестов А. В. Моделирование и технологии создания психологической безопасности образовательной среды // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика : сб. ст. X Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. И. А. Загайнова [и др.]. — Йошкар-Ола : Стринг, 2020. — С. 142–146.

17. Пестов А. В. Особенности проявления экстремальной компетентности современного учителя как фактор психологической безопасности участников образовательной среды // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : сб. тр. III Всерос. науч.-практ. конф. — Симферополь, 2020. — С. 127–129.
18. Савченков А. В. Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2018. — Т. 8, № 5. — С. 22–39.
19. Спартакян Н. С., Синякова М. Г. Уровни анализа проблемы психологической безопасности педагога в современных исследованиях // Инсайт. — 2021. — № 7 (4). — С. 102–113.
20. Третьяков П. И., Шарай Н. А. Ресурсы развития культурно-образовательной среды школы в условиях социокультурного многообразия // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 10. — С. 5–9.
21. Ушаков А. А. Ресурсный потенциал интегративной образовательной среды педагога // Науковедение. — 2015. — Т. 7, № 4. — С. 70–75.
22. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. — М. : Академия, 2005. — 384 с.
23. Яблочников С. Л., Яблочникова И. О. Психологическая составляющая безопасности систем образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2015. — № 3 (10). — С. 286–288.
24. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения. Экспертиза, проектирование, управление. — М. : Народное образование, 2019. — 448 с.
25. Ясвин В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии // Известия Саратовского университета. Сер. «Психология. Педагогика». — 2018. — № 18. — С. 81–89.
26. Berezina T. N., Rybtsov S. A. Use of personal resources influencing the slowing down of biological aging depending on the type of personality // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. — 2022. — Vol. 12. — Pp. 1793–1809.
27. Cherniss C. Professional Burnout in human service organizations. — N. Y. : Praeger, 1980. — 233 p.
28. Edelwich E., Brodsky A. Stages of disillusionment in the helping professions. — N. Y. : Human Sciences Press, 1980. — 255 p.
29. Gedvilienė G., Didžiulienė R. The Interaction between Teachers' Professional Burnout and Professional Satisfaction // Pedagogical. — 2020. — Vol. 137 (1). — Pp. 67–81.
30. Gedvilienė G., Tūtlys, V., Lukošūnienė V. Professional qualities of teachers and their connection with qualifications of adult educators in Lithuania in the context of education reform // International Review of Education. — 2018. — Vol. 64 (4). — Pp. 465–481.
31. Good T. L., Lavigne A. L. Issues of teacher performance stability are not new: limitations and possibilities // Education Policy Analysis Archives. — 2014. — Vol. 23 (2). — Pp. 1–13.
32. Keller M. M., Chang M. L., Becker E. S. [et al.]. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study // Frontiers in Psychology. — 2014. — Vol. 5. — Pp. 1439–1441.
33. Kunter M., Klusmann U., Baumert J. [et al.]. Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development // Journal of Educational Psychology. — 2013. — Vol. 105, № 3. — Pp. 806–818.
34. Lee M., Schutz P., Taxer J. Teachers emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research // Social Psychology of Education. — 2016. — Vol. 19. — Pp. 845–861.
35. Li X., Xiao W., Sun C., Li W. Is it possible that teacher burnout in China will decrease with the growth of their professional identity? // Journal of Career Development. — 2022. — Vol. 50, N 1, iss. 5. — Pp. 983–996. — DOI: 10.1177/08948453221138937.
36. Pestov A. V., Bostandjieva T. M. Ta'lim muhiti ishtirokchilarining xavfsizligini shakllantirish omili sifatida o'qituvchining ekstremal kompetensiyasini namoyish qilish jarayoni // Илм ва маданият ёш олим ва етакчилар нигоҳида: иккинчи халқаро илмий-амалий онлайн конференция материаллари тўплами. — 2020. — Pp. 23–26.
37. Pestov A. V., Bostandjieva T. M. Zamonaviy psixologik-pedagogik tadqiqotlarda o'qituvchilarning hissiy charchash muammosini nazariy tahlil qilish // Илм ва маданият ёш олим ва етакчилар нигоҳида: халқаро илмий-амалий онлайн конференция материаллари тўплами, Қўкон ш. — Қўкон : Қўкон уни-верситети, 2020. — Pp. 210–212.
38. Voss T., Wagner W., Trautwein U. [et al.]. The impact of professional qualities on the knowledge of beginning teachers on management, interaction with the class on the emotional exhaustion of newly appointed teachers in the school // Contemporary Educational Psychology. — 2017. — Vol. 51. — Pp. 171–181.

References

1. Baeva I. A. Modeling and technology of creating a safe educational environment. *Psikhologo-pedagogicheskaya nauka v praktike sovremennogo obrazovaniya: materialy konf.* [Psychology and pedagogy in the practice of modern education: conference materials]. Moscow, Perse, 2014, 244 p. (In Russian).
2. Baeva I. A. *Obespecheniye psikhologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii.* [Ensuring psychological safety in an educational institution]. St. Petersburg, Rech, Sovremennyy uchebnik, 2006, 287 p. (In Russian).
3. Baeva I. A., Semikin V. V. Safety of the educational environment, psychological culture. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. I. Gertsena.* [Bulletin of the A. I. Herzen State University of Russia]. 2005, iss. 5 (12), pp. 7–18. (In Russian).

4. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V., Laktionova E. B. Psychological safety of the personality and values of adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological Science and Education]. 2020, iss. 6, pp. 6–16. (In Russian).
5. Berezina T. N., Sechko A. V., Deulin D. V. Relationship between professional burnout, age indicators, and characteristics of the educational environment. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2023, vol. 13, iss. 3, pp. 195–208. (In Russian).
6. Brutskeya T. A. Pedagogical potential of project-based technology. *Molodoy uchenyy*. [Young Scholar]. 2022, iss. 9 (404), pp. 149–150. (In Russian).
7. Vardanyan Yu. V., Paramonov A. A. Study of the psychological prerequisites for teachers' burnout. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [The World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2019, iss. 5, pp. 2–6. (In Russian).
8. Vodopyanova N. E. *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika: prakt. posobiye*. [Burnout syndrome. diagnostics and prevention: a practical guide]. Moscow, Yurait, 2025, 299 pp. (In Russian).
9. Dolgov A. P., Sukhova M. V. Problems of reproduction of scientific and pedagogical personnel. *Problemy sovremennoy ekonomiki*. [Problems of Modern Economy]. 2004, iss. 4, pp. 228–231. (In Russian).
10. Dronova E. I. Comparative analysis of the assessment of psychological safety of the educational environment by subjects of the educational process. *Mir pedagogiki i psikhologii*. [The World of Pedagogy and Psychology]. 2020, iss. 11 (52), pp. 98–105. (In Russian).
11. Levin V. A. *Obrazovatel'naya sreda ot modelirovaniya k proyektirovaniyu*. [Educational environment from modeling to design]. Moscow, Smysl, 2001, 365 p. (In Russian).
12. Mitrahovich V. A. Potential as a Pedagogical Category. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University]. 2008, iss. 9, pp. 16–20. (In Russian).
13. Nekrasova M. V. Resource state as a prevention of emotional burnout in teachers. *Molodoy uchenyy*. [Young Scholar]. 2018, iss. 17 (203), pp. 286–288. (In Russian).
14. Ogorodova T. V., Poshekhonova Yu. V. Methodology for diagnosing psychological conditions of the environment (N. P. Badina, V. N. Aftenko). *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya: ucheb. dlya vuzov*. [Social psychology of education: textbook for universities]. Moscow, Yurait, 2025, 132 p. (In Russian).
15. Pestov A. V., Bostandzhieva T. M. Relationship between study of psychological safety of the educational environment and teachers' negative communicative attitudes. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki*. [Modern Science: Important Issues of Theory and Practice]. 2020, iss. 5, pp. 63–65. (In Russian).
16. Pestov A. V. Modeling and technologies for creating psychological safety of the educational environment. *Psikhologicheskoye znaniye v kontekste sovremennosti: teoriya i praktika: sb. st. X Vseros. nauch.-prakt. konf. Pod red. I. A. Zagaynova i dr.* [Psychological Knowledge in the Context of Modernity: Theory and Practice: Collection of papers from the 10th All-Russian scientific and practical conference. Ed. by I. A. Zagaynov et al.]. Yoshkar-Ola, String, 2020, pp. 142–146. (In Russian).
17. Pestov A. V. Manifestation of extreme competence of a modern teacher as a factor in the psychological safety of participants in the educational environment. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye obrazovatel'nogo protsessa: sb. tr. III Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Psychological and Pedagogical Support of the Educational Process: Collection of papers from the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference]. Simferopol, 2020, pp. 127–129. (In Russian).
18. Savchenkov A. V. Extreme pedagogy as a factor in the formation of teacher emotional stability. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University]. 2018, vol. 8, iss. 5, pp. 22–39. (In Russian).
19. Spartakyan N. S., Sinyakova M. G. Levels of analysis of the problem of teachers' psychological safety in modern research. *Insait*. [Insight]. 2021, iss. 7 (4), pp. 102–113. (In Russian).
20. Tretyakov P. I., Sharai N. A. Resources for development of the cultural and educational environment of school in the context of sociocultural diversity. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*. [Pedagogical Education and Research]. 2011, iss. 10, pp. 5–9. (In Russian).
21. Ushakov A. A. Resource potential of teachers integrative educational environment. *Naukovedenie*. [Research Theory]. 2015, vol. 7, iss. 4, pp. 70–75. (In Russian).
22. Shamova T. I., Davydenko T. M., Shibanova G. N. *Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami*. [Management of Educational Systems]. Moscow, Akademiya, 2005, 384 p. (In Russian).
23. Yablochnikov S. L., Yablochnikova I. O. Psychological component of education system security. *Lichnost v menyayushchemsya mire: zdorovye, adaptatsiya, razvitiye*. [Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development]. 2015, iss. 3 (10), pp. 286–288. (In Russian).
24. Yasvin, V. A. *Shkolnaya sreda kak predmet izmereniya. Ekspertiza, proyektirovaniye, upravleniye*. [School Environment as a Subject of Measurement. Expertise, Design, and Management]. Moscow, Narodnoye Obrazovanie, 2019, 448 p. (In Russian).
25. Yasvin, V. A. Russian Psychological Research of Educational Environment. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser. Psikhologiya. Pedagogika*. [Saratov University Bulletin. Series: Psychology. Pedagogy]. 2018, iss. 18, pp. 81–89. (In Russian).
26. Berezina T. N., Rybtsov S. A. Use of personal resources influencing the slowing down of biological aging depending on the type of personality. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2022, vol. 12, pp. 1793–1809.

27. Cherniss C. *Professional Burnout in human service organizations*. N. Y., Praeger, 1980, 233 p.
28. Edelwich E., Brodsky A. *Stages of disillusionment in the helping professions*. N. Y., Human Sciences Press, 1980, 255 p.
29. Gedvilienė G., Didžiulienė R. The Interaction between Teachers' Professional Burnout and Professional Satisfaction. *Pedagogical*. 2020, vol. 137 (1), pp. 67–81.
30. Gedvilienė G., Tūtlys, V., Lukošūnienė V. Professional qualities of teachers and their connection with qualifications of adult educators in Lithuania in the context of education reform. *International Review of Education*. 2018, vol. 64 (4), pp. 465–481.
31. Good T. L., Lavigne A. L. Issues of teacher performance stability are not new: limitations and possibilities. *Education Policy Analysis Archives*. 2014, vol. 23 (2), pp. 1–13.
32. Keller M. M., Chang M. L., Becker E. S. et al. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*. 2014, vol. 5, pp. 1439–1441.
33. Kunter M., Klusmann U., Baumert J. et al. Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*. 2013, vol. 105, iss. 3, pp. 806–818.
34. Lee M., Schutz P., Taxer J. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*. 2016, vol. 19, pp. 845–861.
35. Li X., Xiao W., Sun C., Li W. Is it possible that teacher burnout in China will decrease with the growth of their professional identity? *Journal of Career Development*. 2022, vol. 50, pt. 1, iss. 5, pp. 983–996. DOI: 10.1177/08948453221138937.
36. Pestov A. V., Bostandjieva T. M. Demonstrating teachers' extreme competence as a factor in shaping the safety of participants in educational environment. *Ilm va madaniyat' esh olim va etakchilar nigohida: ikkinchi halk aro ilmiy-amaliy onlajn konferenciâ materiallari tûplami*. [Science and culture through the eyes of young scientists and leaders: collection of materials of the second international scientific-practical online conference]. 2020, pp. 23–26. (In Uzbek).
37. Pestov A. V., Bostandjieva T. M. Theoretical analysis of the problem of teachers' emotional burnout in modern psychological and pedagogical research. *Ilm va madaniyat' jo'sh olim va etakchilar nigohida: xalqaro ilmiy-amaliy onlajn konferenciya materiallari tûplami*. [Science and culture through the eyes of young scientists and leaders: a collection of materials from international scientific and practical online conference]. Kokand, Kokand University Publ., 2020, pp. 210–212. (In Uzbek).
38. Voss T., Wagner W., Trautwein U. et al. The impact of professional qualities on the knowledge of beginning teachers on management, interaction with the class on the emotional exhaustion of newly appointed teachers in the school. *Contemporary Educational Psychology*. 2017, vol. 51, pp. 171–181.

Информация об авторах

Пестов Александр Валерьевич — преподаватель отделения среднего профессионального образования Сургутского государственного университета.

Бостанджиева Татьяна Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Сургутского государственного педагогического университета.

Information about the authors

Pestov Aleksandr Valerievich — Lecturer at the Department of Secondary Vocational Education at Surgut State University.

Bostandzhieva Tatyana Mikhailovna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Psychology Department of Surgut State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 18.03.2025; одобрена после рецензирования 15.05.2025; принята к публикации 20.05.2025.

The article was submitted 18.03.2025; approved after reviewing 15.05.2025; accepted for publication 20.05.2025.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 139–146.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 139–146.

Научная статья

УДК 378.934:159.944

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.013

Формирование профессиональной стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел в рамках образовательного процесса образовательной организации МВД России

Гладких Иван Георгиевич

Воронежский институт МВД России

Воронеж, Россия

aspirantt@inbox.ru

Аннотация. Нестандартные, экстремальные условия служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел предъявляют все большие требования к их профессионализму. Особую актуальность имеет проблема поддержания психического здоровья личного состава, принимающего участие в реализации специальных операций, а также испытывающих действие различных психотравмирующих факторов. В связи с этим важное значение в рамках образовательного процесса имеет формирование профессиональной стрессоустойчивости как профессионально значимого качества будущих специалистов правоохранительной сферы.

В статье представлена характеристика основных состояний эмоциональной напряженности, возникающих у сотрудников органов внутренних дел в ходе выполнения профессиональных служебных задач.

Дано определение профессиональной стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел как профессионально значимого качества. Под ней понимается комплекс индивидуальных личностных свойств, который позволяет сотруднику органов внутренних дел, находящемуся в экстремальных и приближенных к ним условиях, переносить интеллектуальные, эмоциональные, волевые и иные профессиональные нагрузки без значительных отрицательных последствий, с сохранением интегрированного поведения и необходимой работоспособности.

На основе изучения психолого-педагогической литературы рассмотрен практический опыт формирования профессиональной стрессоустойчивости у курсантов и слушателей образовательной организации МВД России.

Раскрыты и описаны основные направления формирования профессиональной стрессоустойчивости у курсантов и слушателей в рамках учебной и воспитательной составляющей образовательного процесса образовательной организации МВД России.

Определены ключевые факторы формирования и развития профессиональной стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел: сила мотивов; наличие эмоционального, интеллектуального и волевого опыта выполнения служебных задач; проведение инструктажей; пример руководителя.

Выявлены основные средства формирования профессиональной стрессоустойчивости у обучающихся образовательной организации МВД России: получение знаний о психофизиологических процессах, происходящих в организме в стрессовых обстоятельствах; формирование «модели поведения» в условиях стресса; овладение приемами психологической саморегуляции.

Результаты исследования могут быть использованы научными работниками, преподавателями, обучающимися образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: образовательный процесс, органы внутренних дел, курсанты, слушатели, профессионально значимые качества, профессиональная стрессоустойчивость, обучение, воспитание, формирование, ауторегуляция.

Для цитирования: Гладких И. Г. Формирование профессиональной стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел в рамках образовательного процесса образовательной организации МВД России // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 139–146. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.013.

Original article

Formation of professional stress resistance in internal affairs officers within the educational process at an educational organization of Russian Ministry of Internal Affairs

Ivan Georgievich Gladkikh

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Voronezh, Russia
aspirantt@inbox.ru

Abstract. Non-standard, extreme conditions of service activities of employees of internal affairs bodies place increasing demands on their professionalism. The problem of maintaining the mental health of personnel participating in the implementation of special operations, as well as experiencing the effects of various psychotraumatic factors, is of particular relevance. In this regard, the formation of professional stress resistance as a professionally significant quality of future law enforcement specialists is of paramount importance within the educational process.

The article presents the characteristics of the main states of emotional tension that arise in employees of internal affairs bodies during the performance of professional official tasks.

We define stress resistance of employees of internal affairs bodies as a professionally significant quality, a set of individual personal properties that allows an employee in risky and extreme conditions to endure intellectual, emotional, volitional and other professional loads without significant negative consequences, while maintaining integrated behavior and endurance.

Based on the study of psychological and pedagogical literature, we analyze the practical experience of developing professional stress resistance in cadets and students of an educational institution of the Ministry of Internal Affairs.

We also describe the main areas of developing professional stress resistance in cadets and students within the framework of the educational and upbringing component of the educational process of the institution.

The key factors of forming and developing professional stress resistance of employees of internal affairs bodies are determined: the strength of motives; the presence of emotional, intellectual and volitional experience in performing official tasks; conducting briefings; the commander's personal example.

The main means of forming professional stress resistance in students of the educational organization of the Russian Ministry of Internal Affairs are as follows: obtaining knowledge about the psychophysiological processes occurring in the body under stress; forming a stress-proof "behavior model"; mastering techniques of psychological self-regulation.

The results of the study can be used by researchers, teachers, students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: educational process, internal affairs bodies, cadets, students, professionally significant qualities, professional stress resistance, training, education, formation, self-regulation.

For citation: Gladkikh I. G. Formation of professional stress resistance in internal affairs officers within the educational process at an educational organization of Russian Ministry of Internal Affairs // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 139–146. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.013.

Введение. Выполнение специалистами правоохранительной сферы служебных задач нередко осуществляется в ситуациях воздействия стресс-факторов (ненормированный рабочий день, контакт с правонарушителями, сопряженный с риском для здоровья и жизни, необходимость полной отдачи психических и физических сил при выполнении служебных обязанностей

и т. д.), что вызывает состояния эмоциональной напряженности. Подобные состояния отражаются на восприятии сотрудниками складывающейся обстановки, образе мышления, поведении, приводят к снижению эффективности профессиональной деятельности, тяжелым последствиям для здоровья и психики и т. п. Одним из важных результатов образовательного процесса образовательной организации МВД России является сформированность у выпускников профессиональной стрессоустойчивости как профессионально значимого качества личности.

Цель исследования — раскрыть опыт формирования профессиональной стрессоустойчивости у сотрудников органов внутренних дел в образовательной организации МВД России.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что получение обучающимися образовательных организаций системы МВД России знаний о психофизиологических процессах, происходящих в организме в стрессовых обстоятельствах, формирование «моделей поведения» в условиях стресса, а также овладение приемами психологической саморегуляции в рамках образовательного процесса способствуют эффективному формированию профессиональной стрессоустойчивости как профессионально значимого качества.

Основными **методами исследования** были изучение, обобщение и систематизация психолого-педагогической литературы по исследуемой теме.

Обсуждение основных результатов. Особые, нестандартные, экстремальные условия служебной деятельности неизбежно влияют на психику сотрудника органов внутренних дел. При этом он может испытывать различные состояния эмоциональной напряженности (Кривенков, 2023).

Тревога представляет собой эмоциональное состояние, проявляющееся в ощущениях беспокойства, внутренней напряженности, неопределенного чувства страха и т. п. Данное состояние является результатом восприятия сотрудником ситуации как опасной или потенциально опасной, неотвратимой, влекущей за собой тяжелые последствия и лишения. Возникающее состояние беспокойства может иметь как вполне конкретный и осмысленный, так и неопределенный, неосознаваемый характер, проявляться в виде смутного, но интенсивного чувства надвигающейся беды. Тревожность — индивидуальное качество личности, представляющее собой склонность к частому и интенсивному переживанию состояния тревоги по незначительным поводам.

Состояние страха, которое может испытывать сотрудник, имеет некоторое сходство с вышеупомянутым состоянием тревоги (ощущение опасности, беспомощности, беззащитности и т. д.), однако отличается тем, что представляет собой реакцию на конкретную, объективно существующую, реально проявляющуюся угрозу. Причины страха разнообразны: пребывание в условиях, угрожающих жизни и здоровью; воздействие внешних факторов, способных нанести физический урон (высота, перестрелка, взрывы, пожары и т. д.); невозможность выполнить поставленную задачу, наступление обусловленных этим критических последствий и др. Страх, таким образом, можно охарактеризовать, как продолжение не устраненного источника тревоги (Кислова, 2017).

Фрустрация чаще всего определяется как психическое состояние, характеризующееся наличием сильного мотива и невозможностью его реализации. Имея тесную связь с внутриличностными конфликтами, внутренними и внешними барьерами, она отрицательно влияет на поведение сотрудника (генерализованная агрессивность, двигательное возбуждение, стереотипия, регрессия, апатия и др.) (Мельник-Веденеев, 2021).

Профессиональная служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел имеет выраженный стрессогенный характер, что указывает на постоянное воздействие профессионального стресса на психическое здоровье сотрудников (Кора, 2017).

Стресс — одна из возможных реакций организма на экстремальные ситуации. Использование термина «стресс» в современной научной литературе отражает, как правило, три его значения:

- 1) любое внешнее событие или стимул, вызывающий у человека возбуждение или напряжение;
- 2) субъективная реакция напряжения и возбуждения;
- 3) неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование или воздействие (по Г. Селье).

Специфика психологической природы стресса заключается в том, что он может быть обусловлен ненаступившими событиями, имеющими мнимый характер. При этом сознание человека сходным образом реагирует как на реальную опасность, так и на угрозу или напоминание о ней, которые могут вызывать даже более сильные вегетативные реакции (Бодров, 2024).

Специалист в области экстремальной психологии И. О. Котенёв провел исследование сотрудников правоохранительной сферы, работающих в чрезвычайных ситуациях. На основе полученных результатов ученый констатирует, что влияние экстремальной ситуации на человека не

всегда носит исключительно негативный характер и не всегда психологически травмирует его. Так, большая часть обследованных сотрудников сохраняла способность к оптимальной работоспособности (около 70 %); половина сотрудников демонстрировала повышенную работоспособность и боеспособность; 1/5 личного состава эффективно преодолевали негативные условия и факторы служебной деятельности. Способность сохранить и реализовать такие способности в экстремальных ситуациях свидетельствует о высоком профессионализме сотрудников (Котенёв, 1996).

Формирование профессиональной стрессоустойчивости реализуется в рамках и воспитательной, и учебной составляющих образовательного процесса образовательной организации МВД России.

В системе воспитания принято выделять два взаимосвязанных, взаимодополняющих и взаимообуславливающих компонента: самовоспитание и личностное развитие (Кудин, 2017). Их реализация осуществляется через следующие составляющие:

- формирование у обучающегося уверенности в себе, своих знаниях, умениях, навыках и способностях, в своей подготовленности к выполнению задач в опасных, экстремальных, нестандартных ситуациях;

- формирование уверенности в коллективе и системе, которым он принадлежит, высокой социальной значимости их целей, слаженности действий, товариществе, взаимопомощи и взаимоподдержке;

- постоянное повышение уровня профессионализма и профессиональной компетентности, формирование убежденности в осмысленности, конструктивности, продуктивности принимаемых решений и выполняемых действий;

- осуществление постепенного и последовательного перехода от состояния тревожности (отвлекающих мыслей, беспокойства, недостатка или отсутствия сна, рассеянности, сложностей с удержанием внимания и запоминанием и т. д.) к состоянию концентрации внимания (умению избирательно фокусироваться на профессионально важных аспектах окружающей действительности, своих внутренних ощущениях и т. п.);

- моделирование экстремальных и опасных ситуаций, эффективно осуществляемое такими педагогическими средствами и методами, как, например, полоса препятствий, психологическая полоса препятствий, профессионально-психологический полигон, учения, инструктажи, деловые игры, тренировка индивидуальных и коллективных действий, выполняемых по различным сигналам тревоги;

- работа по поддержанию оптимального социально-психологического климата, сохранению позитивного настроения, положительных эмоций и переживаний у обучающихся.

Учебная составляющая образовательного процесса включает в себя, помимо прочего, обучение курсантов и слушателей методам психологической саморегуляции, специальным психотехникам и приемам (дыхательным упражнениям и техникам, словесным способам самовоздействия по типу самоприказов, самопрограммирования, самоодобрения, навыкам управления мышечным тонусом, чередования расслабления и напряжения отдельных участков тела и т. д.). Данные методы, психотехники и приемы ориентированы на быструю нейтрализацию негативных эмоциональных переживаний, формирование позитивного эмоционального фона, активизацию мыслительного процесса в четко заданном конструктивном русле. Так, например, психотехника восприятия ситуации по принципу «будь что будет» способствует локализации страха за счет того, что мозг сотрудника в данном случае прекращает деятельность по подсчету возможных угроз и их вариантов. В результате на смену спутанным, лихорадочным мыслям приходит обостренное восприятие обстановки, сотрудник эффективнее включается в деятельность.

Обучение специальным дыхательным упражнениям, связанным с управлением дыханием, контролем его глубины, протяженности, плавности, длительности вдохов и выдохов, позволяет сотрудникам влиять на мышечный тонус, эмоциональное состояние. Ключичное дыхание (верхнее, верхнегрудное, поверхностное) сопровождается движениями плеч и ключиц, обеспечивает заполнение воздухом лишь верхних частей легких. Данный вид дыхания рекомендуется применять после длительной монотонной работы, когда нужно быстро скинуть усталость и подготовиться к активной деятельности. Дыхание, сопровождающееся движениями мышц живота, выполняемое посредством медленных и глубоких вдохов и выдохов, является релаксационным. Оно понижает уровень возбудимости нервных центров, расслабляет тело, вызывает общее чувство успокоения, безмятежности, умиротворенности. Грудное дыхание, осуществляемое, в отличие от брюшного, часто, резко и прерывисто, возбуждает, увеличивает нервно-психическую напряженность, приводит мышцы в тонус, обеспечивает высокую работоспособность всего организма, вызывает состояние готовности к выполнению активных действий (Лукашкова, Мискевич, Савицкая, 2008).

Рассмотрим четыре ключевых фактора формирования и развития профессиональной стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел.

1. Сила мотивов. Чем более внутренний, осознанный и принятый характер имеет система мотивов служебной деятельности сотрудника, тем выше его эмоционально-волевая устойчивость. Для того чтобы эффективно преодолевать сложности служебной деятельности, сотрудник должен быть внутренне собранным, мобилизованным, обладать большим желанием добиться высоких результатов в своем деле, демонстрировать полную готовность к преодолению всех трудностей и невзгод на пути к успеху.

2. Наличие эмоционального, интеллектуального и волевого опыта выполнения служебных задач. Для интенсификации процесса адаптации обучающихся к условиям экстремального характера целесообразно проводить специальную (в том числе психологическую) подготовку, инструктажи, учения, организовывать просмотр тематических видеоматериалов, обучать навыкам идеомоторных тренировок (воссоздание в уме техники движений и действий) и т. п.

3. Проведение инструктажей. Данные мероприятия, осуществляемые перед несением службы, являются обязательными. Доводимая до сотрудников информация должна быть полной, избыточной, содержать в себе необходимые в различных ситуациях алгоритмы действий и их последовательность. Эффективность решения служебных задач во многом зависит именно от инструктажей.

4. Пример руководителя. Грамотные, взвешенные, спокойные действия преподавателей, сотрудников курсового звена, комендантского отделения являются залогом успешности учебной и служебной деятельности обучающихся. Профессорско-преподавательский состав и другие субъекты образовательного процесса должны быть авторитетом, а их решения и мнения иметь вес для курсантов и слушателей (Труфанов, 2022). Значимость данных факторов для обучающихся образовательных организаций МВД России обусловлена тем, что курсанты и слушатели совмещают учебную деятельность со служебной, являясь действующими сотрудниками МВД России.

Исследования И. О. Котенёва также показали, что до 20 % обследуемых сотрудников оказались неспособными эффективно использовать имеющиеся у них психические резервы и ресурсы, что, естественно, негативно влияло на их решения, действия, поведение в целом.

В свою очередь, 10 % сотрудников продемонстрировали дезадаптивные психологические реакции на воздействие стресс-факторов: симптоматику переутомления (значительное снижение работоспособности, ярко выраженные эмоциональные переживания негативного характера, проявления апатии, слабости, вялости, чувство бессилия и безнадежности, отсутствие сильных мотивов и побуждений и др.) и, наоборот, перевозбуждения (беспочвенное состояние эйфории, повышенная суетливость, чрезмерная речевая активность, беспорядочность движений и низкая общая продуктивность деятельности в целом) (Котенёв, 1996).

Очевидно, что сотрудники, относящиеся к вышеописанной категории, контрпродуктивно реагировали на воздействующую на них совокупность экстремальных факторов исходя из своих недостаточно развитых индивидуальных способностей противостоять им, справляться с ними.

В отличие от них, цельной, социально развитой личности сотрудника, уровень подготовки которого достаточен для принятия конструктивных решений и выполнения эффективных действий при попадании в экстремальную ситуацию, будут свойственны:

- согласованность мотивов, отсутствие внутриличностных конфликтов;
- установка на поведение, соответствующее нравственным представлениям сотрудника о границах допустимого и недопустимого, об этике поведения, отвечающее требованиям его моральных ориентиров и ценностей;
- целеустремленность, решительность, вера в успех, подкрепленные осознанием правильности своей позиции, наличием системы сформированных профессиональных умений и навыков, выработанных личностных и профессиональных качеств, боевой дух, азарт, заинтересованность;
- осознанное отношение к происходящим событиям, понимание их сущности и содержания, четкое представление о роли и значении в этих событиях самого себя, служебного коллектива, системы органов внутренних дел в целом;
- высокий уровень готовности к выполнению решительных действий, преодолению сложных препятствий, к напряженной работе в режиме полной самоотдачи;
- наблюдательность, внимательность, бдительность, осторожность, осмотрительность, устойчивость к расслабляющим и дезориентирующим факторам;
- оптимальность психического состояния, владение собой, самоконтроль (Кокурин, Петров, 2018).

На основе всего рассмотренного можно с полной уверенностью свидетельствовать о том, что профессиональная стрессоустойчивость является профессионально значимым качеством сотрудников органов внутренних дел, формирование которого в рамках образовательного процесса образовательной организации МВД России способствует эффективному выполнению будущими специалистами служебных задач правоохранительной деятельности.

Исследования в области экстремальной психологии и педагогики позволяют определить основные средства формирования профессиональной стрессоустойчивости у обучающихся образовательной организации МВД России. К таким средствам могут быть отнесены следующие:

- получение и накопление обучающимися знаний и представлений о протекающих в организме человека психофизиологических процессах, вызванных экстремальными условиями и стрессовыми обстоятельствами; соответствующие знания и представления способствуют пониманию сотрудниками своих состояний, чувств, переживаний в ситуации стресса, осуществлению контроля эмоциональных и поведенческих реакций (Филиппова, Карпенкова, 2020);

- формирование «моделей поведения», адекватной стрессовым ситуациям; отработка обучающимися тактики выполнения служебных задач в экстремальных ситуациях, доведение их профессиональных умений до уровня автоматических действий, реализующихся в ходе систематических тренировок, что позволит оперативно реагировать на стресс-факторы и адаптироваться к ним;

- освоение техник и приемов психологической саморегуляции; умение оказать психологическую помощь самому себе, стабилизировать собственное эмоционально-психическое состояние обеспечивает поддержание работоспособности в опасных условиях выполнения служебных задач (Доттуев, 2022).

Ауторегуляция представляет собой процесс сознательного регулирования сотрудником своего эмоционального состояния. Наиболее распространенными методиками ауторегуляции являются релаксация, концентрация, дыхательные техники, самопрограммирование на устойчивость к стрессу.

Релаксация — методика психического и физического расслабления, умение произвольно управлять своей мышечной активностью.

Концентрация — техника, предполагающая сосредоточение внимания на отдельных явлениях и объектах действительности (на мыслях или действиях, на тех или иных частях тела и др.). Она позволяет отвлечься от внутренних переживаний стрессовой ситуации, сконцентрироваться на ее значимых внешних аспектах и адекватных им действиях.

Дыхательные техники и практики являются эффективным средством воздействия на физическое и психическое состояние, поскольку способствуют снижению тревожности, раздражительности, интенсивности стрессовых переживаний, нормализуют психоэмоциональное состояние сотрудника.

Одной из наиболее распространенных и эффективных методик саморегуляции является самопрограммирование на устойчивость к стрессу. Она предполагает переосмысление и изменение интерпретации сотрудником имеющейся ситуации, формирование программы эффективных действий на основе постановки цели и задач, осознание необходимости изменений собственных установок и убеждений. Методы самопрограммирования включают в себя планирование, позитивное мышление, аффирмации, якорение, медитации и т. д. (Чуносков, Таранин, 2018).

Таким образом, наличие у курсантов и слушателей образовательной организации МВД России знаний и представлений о психофизиологических процессах и эмоциональных состояниях, вызываемых условиями стресса, а также формирование профессиональной стрессоустойчивости, являются важнейшей предпосылкой их эффективной последующей служебной деятельности.

Выводы и перспективы исследований. Профессиональная стрессоустойчивость является профессионально значимым качеством сотрудника органов внутренних дел, которое позволяет ему сохранять работоспособность и переносить моральные, эмоциональные и иные нагрузки в экстремальных ситуациях.

Повышению эффективности формирования профессиональной стрессоустойчивости обучающихся в рамках образовательного процесса образовательной организации МВД России способствуют получение знаний о психофизиологических процессах, происходящих в организме в стрессовых обстоятельствах; формирование «моделей поведения» в условиях стресса; овладение приемами психологической саморегуляции.

Перспективными направлениями данного исследования можно считать выявление особенностей формирования профессиональной стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел в образовательной организации МВД России, разработку и экспериментальное апробирование моделей данного процесса, а также соответствующих инновационных педагогических технологий.

Список источников

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — 3-е изд. — М. : Ай Пи Ар Медиа, 2024. — 528 с. — URL : <https://www.iprbookshop.ru/140964.html> (дата обращения: 06.06.2025).
2. Доттуев Т. И. Педагогическая стратегия развития эмоционально-волевой саморегуляции у сотрудников полиции в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Грозный, 2022. — 18 с.
3. Кислова Н. А. Влияние тревоги, страха, агрессии на военнослужащих и сотрудников органов внутренних дел, находящихся в зоне боевых действий // Экспертное мнение : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. — Пенза : Наука и Просвещение, 2017. — Ч. 1. — С. 217–219.
4. Кокурин А. В., Петров В. Е. Личностные особенности военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов, обуславливающие психологическую готовность к несению службы с огнестрельным оружием // Lex Russica (Русский закон). — 2018. — № 9 (142). — С. 119–128. — DOI: 10.17803/1729-5920.2018.142.9.119-128.
5. Кора Н. А. Влияние профессионального стресса на психическое здоровье сотрудников полиции // Вестник Амурского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2017. — № 76. — С. 100–108.
6. Котенёв И. О. Психологические реакции работников милиции в чрезвычайных обстоятельствах и постстрессовые состояния: предупреждение и психологическая коррекция // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 1996. — № 1 (3). — С. 76–84.
7. Кривенков Ю. В. Психологические аспекты деятельности сотрудников органов внутренних дел, обусловленные выполнением профессиональных обязанностей // Высшая школа: науково-методичні і публіцистичні часописи. — 2023. — № 1 (153). — С. 50–53.
8. Кудин В. А. Профессионально-нравственное самосовершенствование сотрудника органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2017. — № 4 (76). — С. 8–12.
9. Лукашкова И. Л., Мискевич Т. В., Савицкая О. В. Дыхательная гимнастика : метод. рекоменд. — Могилев : Могилев. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2008. — 48 с.
10. Мельник-Веденеев Я. Р. Психические состояние тревожности, фрустрации и депрессии в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел недавно принятых на службу // Вопросы совершенствования правоохранительной деятельности: взаимодействие науки, нормотворчества и практики : IV Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых : сб. науч. тр. / сост. Р. Б. Осокин. — М. : Моск. ун-т МВД РФ им. В. Я. Кикотя, 2021. — С. 528–531.
11. Труфанов Н. И. К вопросу о профилактике стрессовых состояний у сотрудников органов внутренних дел // Прикладная юридическая психология. — 2022. — № 2 (59). — С. 54–60. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-profilaktike-stressovyh-sostoyaniy-u-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del> (дата обращения: 02.06.2025).
12. Филиппова А. А., Карпенкова П. М. Понятие стресса и стрессоустойчивости личности // Молодой ученый. — 2020. — № 43 (333). — С. 88–92. — URL : <https://moluch.ru/archive/333/74366/> (дата обращения: 04.06.2025).
13. Чуносом М. А., Таранин М. А. Психологическая саморегуляция как условие успешного выполнения сотрудником органов внутренних дел оперативно-служебных задач // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 58-3. — С. 371–373.

References

1. Bodrov V. A. *Psikhologicheskii stress: razvitiye i preodoleniye*. [Psychological Stress: Development and Overcoming]. Moscow, IPR Media, 2024, 528 p. Available at: <https://www.iprbookshop.ru/140964.html> (accessed: 06.06.2025). (In Russian).
2. Dottuev T. I. *Pedagogicheskaya strategiya razvitiya emotsionalno-volevoy samoregulyatsii u sotrudnikov politsii v sisteme povysheniya kvalifikatsii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Pedagogical Strategy for Developing Emotional-Volitional Self-Regulation in Police Officers in the System of In-Service Training: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Grozny, 2022, 18 p. (In Russian).
3. Kislova N. A. Impact of anxiety, fear, and aggression on military personnel and employees of internal affairs bodies serving in combat zones. *Ekspertnoye mneniye: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch.* [Expert Opinion: Collection of articles of International Research and Practical Conference: in 2 pts.]. Penza, Nauka i Prosveshcheniye, 2017, pt. 1, pp. 217–219. (In Russian).
4. Kokurin A. V., Petrov V. E. Personality traits of military personnel and law enforcement officers determining their psychological readiness to use firearms. *Lex Russica*. [Russian Law]. 2018, iss. 9 (142), pp. 119–128. DOI: 10.17803/1729-5920.2018.142.9.119-128. (In Russian).
5. Kora N. A. Impact of professional stress on the mental health of police officers. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki*. [Bulletin of Amur State University. Series: Humanities]. 2017, iss. 76, pp. 100–108. (In Russian).

6. Kotenev I. O. Psychological reactions of police officers in emergencies and post-stress states: prevention and psychological correction. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*. [Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies]. 1996, iss. 1 (3), pp. 76–84. (In Russian).
7. Krivenkov Yu. V. Psychological aspects of the activities of employees of internal affairs bodies, in performance of professional duties. *Vysheystshaya shkola: nauchno-metodicheskaya i publitsisticheskaya zhurnaly*. [Higher school: scientific-methodological and publicistic journal]. 2023, iss. 1 (153), pp. 50–53. (In Russian).
8. Kudin V. A. Professional and moral self-improvement of an employee of internal affairs bodies. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta MVD Rossii*. [Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2017, iss. 4 (76), pp. 8–12. (In Russian).
9. Lukashkova I. L., Miskevich T. V., Savitskaya O. V. *Dykhatel'naya gimnastika: metod. rekomend.* [Breathing exercises: methodological recommendations]. Mogilev, Mogilev State University named after A. A. Kuleshov, 2008, 48 p. (In Russian).
10. Melnik-Vedenev Ya. R. Mental state of anxiety, frustration and depression in the professional activities of recently hired employees of internal affairs bodies. *Voprosy sovershenstvovaniya pravookhranitel'noy deyatel'nosti: vzaimodeystviye nauki, normotvorchestva i praktiki: IV Vseros. nauch.-prakt. konf. molodykh uchennykh: sb. nauch. tr. Sost. R. B. Osokin*. [Issues of improving law enforcement activities: interaction of science, legislation and practice: IV All-Russian scientific and practical conference of young scientists: collection of scientific papers. Comp. by R. B. Osokin]. Moscow, Moscow University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation named after V. Ya. Kikot]. 2021, pp. 528–531. (In Russian).
11. Trufanov N. I. On prevention of stress in employees of internal affairs bodies. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. [Applied Legal Psychology]. 2022, iss. 2 (59), pp. 54–60. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-profilaktike-stressovyh-sostoyaniy-u-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del> (accessed: 02.06.2025). (In Russian).
12. Filippova A. A., Karpenkova P. M. Concepts of stress and stress resilience of an individual. *Molodoy uchenyy*. [Young Scholar]. 2020, iss. 43 (333), pp. 88–92. Available at: <https://moluch.ru/archive/333/74366/> (accessed: 04.06.2025). (In Russian).
13. Chunosov M. A., Taranin M. A. Psychological self-regulation as a condition for the successful performance of operational-service tasks by employees of internal affairs bodies. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Problems of modern pedagogical education]. 2018, iss. 58-3, pp. 371–373. (In Russian).

Информация об авторе

Гладких Иван Георгиевич — преподаватель кафедры психологии и педагогики Воронежского института МВД России.

Information about the author

Gladkikh Ivan Georgievich — Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of the Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia.

Статья поступила в редакцию 18.06.2025; одобрена после рецензирования 30.09.2025; принята к публикации 07.10.2025.

The article was submitted 18.06.2025; approved after reviewing 30.09.2025; accepted for publication 07.10.2025.

Научная статья

УДК 159-051

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.014

Альтруизм и патриотизм как профессионально важные ценности будущих психологов служебной деятельности

Константинова Дарья Игоревна

Псковский государственный университет

Псков, Россия

darycon2001@yandex.ru

Аннотация. В связи со спецификой работы психолога служебной деятельности необходимо искать дополнительные ресурсы, которые защитят специалистов от негативных факторов трудовой деятельности и стимулируют к выполнению служебных обязанностей. В качестве таких ресурсов в данной статье рассматриваются альтруизм и патриотизм, то есть ориентация на помощь другим людям без выгоды для себя и сопричастность к защите интересов государства. Опираясь на многочисленные исследования в области изучения альтруизма и патриотизма как факторов просоциального поведения, автор уделяет более пристальное внимание рассмотрению данных феноменов в контексте профессионально значимых ценностей, выделяемых с учетом специфики труда психологов служебной деятельности. Исходя из этого целью исследования стал анализ альтруизма и патриотизма в структуре ценностной сферы студентов, обучающихся по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности». Отталкиваясь от предположения о том, что патриотизм будет связан с ценностями универсализма, безопасности, традиций, социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе, а альтруизм будет соотноситься с ценностями доброты, конформности, а также помощи другим людям и милосердия, автором для изучения данных ценностей студентов были использованы следующие методы: анкетирование, в том числе ассоциативный эксперимент, тестирование с применением авторского опросника и методы математико-статистической обработки данных (частотный и корреляционный анализ). В результате исследования было выявлено, что у студентов ориентация на альтруистическое поведение преобладает над ценностями патриотизма, который больше проявляется на эмоциональном уровне, чем на поведенческом. Структура корреляционных взаимосвязей позволила объединить в единый комплекс альтруизм и патриотизм с такими ценностями, как традиции, конформизм, помощь другим людям и милосердие, универсализм, безопасность государства и семьи. Все эти ценности могут быть отнесены к категории традиционных, обеспечивают стабильность и безопасность социальных систем и направлены на поддержание благополучия как отдельной личности, так и больших и малых социальных групп. Таким образом, гипотеза была подтверждена. В качестве основной перспективы исследования можно предложить разработку и апробацию психолого-педагогической программы, направленной на укрепление альтруизма и патриотизма в процессе профессиональной подготовки психологов.

Ключевые слова: альтруизм, патриотизм, психология служебной деятельности, профессионально важные ценности, студенты, ресурс, просоциальное поведение, страна, государство, воспитание.

Для цитирования: Константинова Д. И. Альтруизм и патриотизм как профессионально важные ценности будущих психологов служебной деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 147–157. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.014.

Original article

Altruism and patriotism as professionally important values of psychologists in law enforcement agencies and military units

Daria Igorevna Konstantinova

Pskov State University

Pskov, Russia

darycon2001@yandex.ru

Abstract: Due to the specifics of the work of a psychologist at law enforcement agencies and military units, it is necessary to look for additional resources that will protect officers from negative factors of work and stimulate them to perform their duties. Altruism and patriotism are considered as such resources in this article, i.e. orientation towards helping other people without self-benefit, and involvement in protecting the state interests. Basing on numerous studies in altruism and patriotism as factors of socially oriented behavior, the author pays closer attention to the consideration of these phenomena in the context of professionally significant values, related to the specifics of the work of psychologists of law enforcement agencies and military units. Thus, the purpose of the study was to analyze altruism and patriotism in the structure of the value sphere of students studying for specialty 37.05.02 "Psychology of law enforcement agencies and military units." Based on the assumption that patriotism is interconnected with the values of universalism, safety, traditions, and social activism to achieve positive changes in society, and altruism correlates with such values as kindness, conformity, assistance and mercy, the author used the following methods to study these values of students: questionnaires, in particular associative experiments, testing and methods of mathematical and statistical data processing (frequency and correlation analysis) The study revealed that students' orientation towards altruistic behavior prevails over the values of patriotism. Students' patriotism is more evident on the emotional level than on behavior. The structure of correlational relationships made it possible to correlate altruism and patriotism to such values as tradition, conformity, help and mercy, and the security of the state and family into a single complex. All these values can be called traditional, as they ensure stability and security of social systems and are aimed at maintaining the well-being of both individuals and large and small social groups. Thus, our hypothesis was confirmed. The main prospect of the research is development and testing of a psychological and pedagogical program aimed at strengthening altruism and patriotism in the process of professional training of psychologists.

Keywords: altruism, patriotism, students, psychology of law enforcement agencies and military units, professionally important values, students, resource, socially oriented behavior, country, state, upbringing.

For citation: Konstantinova D. I. Altruism and patriotism as professionally important values of psychologists in law enforcement agencies and military units // Psikhologo-pedagogicheskii poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 147–157. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.014.

Введение. Особенности деятельности психолога в силовых структурах и воинских подразделениях накладывают определенный отпечаток на личность сотрудника. В подобных организациях психолог взаимодействует с большим количеством людей в условиях ограниченного времени, работая не только с сотрудниками правоохранительных органов, их семьями, но и с людьми, которые пострадали в результате чрезвычайных ситуаций. Он занимается профессиональным психологическим отбором, консультированием, психопрофилактикой, реадaptацией, реабилитацией сотрудников (Об утверждении профессионального стандарта «Психолог в служебной деятельности», 2023). Из-за большой нагрузки и низкой оплаты труда идет кадровый отток сотрудников в области психологии. Осложнение геополитической обстановки в современном мире также негативно влияет на уровень напряженности в деятельности этой категории работников, вследствие чего не каждый специалист сможет быть психологом в подобных организациях.

Чтобы психолог смог более успешно справляться с нагрузкой, ему необходимо опираться на внешние и внутренние ресурсы. Один из таких ресурсов мы видим в системе ценностей личности. Согласно М. Рокичу, ценности имеют мотивационную составляющую (Палкин, 2019, с. 86), способны определять поведение и деятельность человека как в жизни, так и в профессии. Соответственно, психолог служебной деятельности, действуя в сложных и напряженных условиях службы, может опираться на свою ценностно-смысловую сферу как фактор, который создает дополнительную мотивацию к решению профессиональных задач в интересах безопасности государства и оказания помощи личному составу подразделений и гражданам, пострадавшим в результате чрезвычайных ситуаций.

В качестве ценностей, наиболее значимых в профессиональном аспекте для психолога служебной деятельности, мы выделяем альтруизм и патриотизм, то есть ориентацию на помощь другим людям без выгоды для себя и сопричастность интересам своего государства и соотечественников. В исследовании мы опираемся на подход Е. А. Климова, который в структуре профессионально важных качеств выделял профессионально важные ценности, специфичные для каждого типа профессий. Е. А. Климов в работе «Психология профессионала» определяет важность гражданских качеств и готовности бескорыстно прийти на помощь другим людям в деятельности типа «Человек — Человек». Без этих качеств, по его мнению, человек должен считаться не пригодным для работы в профессиях данного типа (Климов, 1996, с. 133–134).

С прикладной точки зрения наше исследование направлено на решение проблемы определения содержания патриотизма и альтруизма как ценностных ориентаций в сознании молодежи, которые находят отражение в поведенческой направленности на совершение просоциальной активности на благо окружающих. При этом альтруизм и патриотизм рассматриваются в тесной взаимосвязи с другими компонентами ценностной сферы.

Как научное понятие термин «альтруизм» рассматривается еще со времен О. Конта, который провозгласил лозунг «Живи для других» в качестве основного принципа человеческого общежития, однако в современной психологии сравнительно немного четких определений этого явления. Так, по мнению Д. Бэтсона, альтруизм — вид мотивационного состояния, конечной целью которого является улучшение состояния другого (Гулевич, Сариева, 2025). В работе С. Фейгин и ее коллег альтруизм рассматривается как добровольное действие, совершаемое в интересах другого лица в качестве главной мотивации, без сознательного ожидания вознаграждения или с осознанным или неосознанным ожиданием вознаграждения (Ясин, 2020, с. 78).

Авторы по-разному смотрят на природу альтруизма. Выделяются мотивационные, поведенческие, диспозиционные подходы к анализу альтруизма (Ясин, 2020 ; Казанцева, 2016). Мотивационный подход концентрируется в первую очередь на причинах, которые побуждают помогать другому человеку. При этом сложились две традиции в определении движущих сил помогающего поведения — утилитарно-прагматические и морально-гуманистические теории (Палкин, 2019, с. 85). Первые утверждают, что, оказывая помощь другому, человек прежде всего стремится к собственным целям — это реципрокный альтруизм, основанный на равноценном обмене, альтруизм как попытка заслужить социальное одобрение, альтруизм как вид эгоизма, преследующего выгоду и т. д. Морально-гуманистические теории признают возможность совершения бескорыстного поступка (концепция существования «чистого» или истинного альтруизма, например теория альтруизма — эмпатии). Поведенческий подход рассматривает альтруизм как социальное поведение, осуществляемое с целью достижения позитивных результатов для другого (Раштон, Крисджон, Феккен, 1981, с. 298), поэтому важен результат поступка, соотношение выгоды получателя помощи («реципиента») и затрат помогающего («донора») (Казанцева, 2016, с. 9). Существенный недостаток данного подхода заключается в том, что не учитывается мотив совершения помогающего поведения.

Согласно диспозиционному подходу, который объясняет причины любых видов социального поведения с точки зрения устойчивых психических качеств, альтруизм представляет собой свойство личности (Казанцева, 2016, с. 16). Помимо личностных черт к диспозициям личности могут быть отнесены ее ценности и ценностные ориентации, что отражено, например, в теории диспозициональной регуляции социального поведения В. А. Ядова (Данилов, 2013, с. 36). Ценности и установки — детерминанты деятельности, поступка личности. В рамках исследования мы будем исходить из тезиса о том, что человек только тогда может совершать альтруистические действия, когда альтруизм находится в системе его ценностей.

В настоящее время возрастает интерес к эмпирическим исследованиям альтруизма, часто его рассматривают в преломлении к специфике профессиональной деятельности, возрасту. В работе нас прежде всего интересует изучение альтруизма в студенческом возрасте.

В работе К. О. Лазуто, С. А. Махина (2016) было показано, что уровень альтруистических ориентаций может иметь возрастную специфику. Сравнительный анализ трех возрастных групп (подростковый период, ранняя зрелость и поздняя зрелость) зафиксировал у представителей ранней зрелости, к которым можно отнести и студентов, самый низкий уровень альтруизма. Похожие данные были получены в исследовании Т. В. Черниковой (2011), которая констатировала, что уровень альтруизма студентов-заочников выше, чем у студентов очного отделения на юридических направлениях подготовки. Анализ, представленный в публикации Ю. В. Ковалевой (2012), показал, что в числе мотивов помогающего поведения студентов можно выделить как бескорыстную помощь, так и социально-нормативные и эгоистические мотивы.

Вероятно, данная тенденция свидетельствует о том, что в период ранней зрелости у обучающихся преобладает более прагматическая ориентация на себя и собственные интересы, которая может быть обусловлена необходимостью активного самоутверждения во всех жизненных сферах. Это подтверждает необходимость целенаправленного формирования у студентов альтруистических мотивов в тех сферах профессиональной подготовки, где данные качества являются профессионально значимыми.

Именно поэтому часто предметом психологических исследований становятся проявления альтруизма студентов — представителей «помогающих» профессий (учителя, логопеды, психологи, социальные работники, воспитатели и т. д.) (Шмелева, Кисляков, Стародубцева, Прияткин, 2021 ; Сорокоумова, Ларикова, 2022 ; Чувашова, Артамонова, 2022). В то же время сведений о развитии альтруизма у психологов служебной деятельности крайне мало. В частности, в исследовании Д. Г. Чувашовой и В. В. Артамоновой (2022) был выявлен средний уровень альтруизма у студентов данного направления подготовки. При интерпретации полученных результатов авторы подчеркивают, что это можно считать оптимальным уровнем, поскольку при более высоких показателях альтруизма также возрастает и риск профессионального выгорания специалиста.

Патриотизм является междисциплинарным понятием, который изучается многими гуманитарными науками, однако в психологической литературе определение и понимание природы этого феномена все еще остается предметом дискуссий.

Согласно наиболее распространенной точке зрения патриотизм причисляют к сфере высших социальных чувств личности (К. Изард). В словарях патриотизм чаще всего ассоциируется с любовью к Родине. В. А. Кольцова и В. А. Соснин определяют патриотизм как «одну из базовых составляющих национального самосознания народа, выражающуюся в чувствах любви, гордости и преданности своему отечеству, его истории, культуре, традициям и быту, в чувстве нравственного долга его защиты, а также в признании самобытности и самоценности других сообществ, в осознании их права на самобытность и существование без конфронтации друг с другом» (2005, с. 90). А. Н. Лебедев и О. В. Гордякова придерживаются поведенческого подхода в анализе патриотизма, рассматривают его как один из видов социального поведения (2016, с. 29).

Многие авторы придерживаются мнения о многокомпонентной структуре патриотизма. В ней чаще всего выделяют три составляющие: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент. Когнитивный компонент — знания и представления о своем государстве, эмоциональный — эмоции и чувства, проявляемые по отношению к своей Родине, поведенческий — деятельность, направленная на благо страны и своего народа. Попытки применения этих компонентов представлены в немногочисленных диагностических методиках, направленных на исследование патриотизма. Такая классификация положена, например, в основу известной методики «Патриограмма», авторами которой являются А. В. Потемкин, С. И. Кудинов (Потемкин, 2008). В. В. Барабанщикова и соавторы (2023) в методике по изучению патриотизма выделяют следующие компоненты: военный, исторический, экономический, политический, культурный, географический, научно-технический, социальный, которые также проявляются на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Согласно позиции ряда исследователей (Колпина, 2016 ; Юревич, 2016), у большинства российского населения, в том числе у молодежи, исходя из анализа проведенных опросов, не развит когнитивный и поведенческий компоненты патриотизма. Низким уровнем проявления поведенческого компонента объясняется и стремление молодежи к эмиграции, как свидетельствуют опросы О. А. Зайцевой (2011), Н. В. Муращенковой (2021). Более оптимистичная точка зрения представлена, например, в исследовании Е. А. Емельяновой (2021), которая отмечает, что молодые люди сегодня более заинтересованы в осознании своей гражданской позиции, чем молодежь 10 лет назад. В работе В. В. Барабанщиковой и коллег (2023), проведенной на достаточно большой выборке в 1600 человек, 8 % которой составляли студенты, было показано, что в целом для российских граждан был выявлен средний уровень патриотизма.

Известно, что патриотизм развивается с детства, и на его формирование оказывают влияние многие социальные институты. Согласно проведенному Ю. С. Бузыкиной (2019) опросу, наиболее значимым фактором формирования патриотизма является школа (так считают 46 % респондентов). В другом опросе отмечено, что наибольшее влияние на формирование патриотизма личности оказала семья (44,7 %) (Низова, Рыбакова, 2016). А. С. Отраднова (2021) указывает на роль профессии в формировании патриотического поведения. Это еще раз подчеркивает важность изучения альтруизма и патриотизма в период их становления во время обучения в вузе, когда появляются дополнительные возможности раскрытия таких качеств через приобщение студентов к профессиональной деятельности.

Основная *цель исследования* — определить место альтруизма и патриотизма в структуре профессионально важных ценностей студентов, обучающихся по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности».

В работе мы исходили из предположения, что альтруизм и патриотизм как профессионально важные ценности психолога служебной деятельности следующим образом будут включены в структуру ценностных ориентаций личности: патриотизм будет взаимосвязан с ценностями универсализма, безопасности, традиций, социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе, а альтруизм, в свою очередь, будет соотноситься с ценностями доброты, конформности, а также помощи другим людям и милосердия.

Методики исследования. Для измерения профессионально важных ценностей будущих специалистов применялись следующие методы: 1) анкетирование, включающее в том числе ассоциативный эксперимент; 2) авторский опросник диагностики патриотизма; 3) методика Дж. Винни «Гражданская идентичность» в модификации М. В. Шакуровой (2014); 4) методика социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной (шкала «Ориентация на альтруизм/эгоизм»); 5) методика измерения альтруистических установок М. И. Ясина (2020); 6) методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (часть 2 «Профиль личности»); 7) Опросник ценностных ориентаций С. Бубновой (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

Авторский опросник диагностики патриотизма был разработан совместно с научным руководителем и прошел психометрическую проверку в рамках выпускной квалификационной работы автора. Не останавливаясь подробно на психометрических показателях опросника, отметим лишь, что в нем была выделена факторная структура, включающая в себя 5 шкал:

- шкала 1 — «Эмоциональный компонент патриотизма» связана с эмоциями и чувствами, которые личность испытывает по отношению к своей стране;
- шкала 2 — «Поведенческий компонент» — деятельность, которую осуществляет личность на благо своего государства;
- шкала 3 — «Военно-патриотическое воспитание» — отношение личности к военной службе, знание истории своей страны, готовность защищать ее и приобщать к этой деятельности младшее поколение;
- шкала 4 — «Предпочтение отечественного» — выбор личности в пользу отечественных товаров и услуг;
- шкала 5 — «Солидарность с согражданами» — положительная установка на проживание в своей стране, сопереживание гражданам своей страны и помощь им при необходимости.

Общий балл по пяти шкалам образует показатель «Патриотизм».

Выборка исследования составила 53 студента, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности», из них 19 % — юноши, 81 % — девушки. Средний возраст испытуемых — 21 год. По специальности планируют работать 83 % респондентов.

Обсуждение основных результатов. В ходе анкетирования студентам было предложено оценить по 4-балльной шкале Лайкерта перечень из 20 ценностей, которые могут быть актуальны для молодежи. В качестве самых важных для себя респонденты считают следующие ценности: безопасность семьи, самоуважение, материальное благополучие, свобода, здоровье (средний балл выше 3,5). Патриотизм студентов занял позицию со средним значением в 2,4 балла и вошел в число наименее выраженных ценностей в данной выборке, в то время как «помощь другим людям» имеет средний балл 3,2, то есть ценность альтруизма представлена на уровне выше среднего.

Ассоциативный эксперимент предполагал перечисление испытуемыми по 5 ассоциаций, возникающих на слова «Патриотизм» и «Альтруизм», в результате чего было получено 234 ассоциации на первое понятие и 204 ассоциации — на второе понятие. Патриотизм студенты чаще всего ассоциируют с такими явлениями, как «Родина» (33 %), «Страна» (18 %), «Любовь» (16 %), «Верность» (14 %), «Защита» (13 %), «Гордость» (12 %), «Долг» (9 %). Все они тесно связаны с тем, что транслирует российское общество в понятии «патриотизм». Большинство студентов альтруизм связывается с категориями: «Помощь» (36 %), «Доброта» (29 %), «Бескорыстность» (20 %), «Любовь» (10 %), «Сострадание» (7 %) и «Забота» (8 %). Сущность всех этих представлений перекликается с содержанием концепции подлинного альтруизма (бескорыстная помощь другим людям на основании механизма эмпатии).

Исследование гражданско-патриотической направленности студентов с помощью авторского опросника представлено в таблице 1. Оно показало, что студенты в целом позитивно идентифицируют себя как граждане своего государства.

Количество студентов с различной степенью выраженности
компонентов патриотизма, в %

Компоненты патриотизма	Уровень выраженности компонентов патриотизма		
	Высокий	Средний	Низкий
Эмоциональный компонент патриотизма	28	46	26
Поведенческий компонент патриотизма	21	53	26
Военно-патриотическое воспитание	25	47	28
Предпочтение отечественного	21	49	30
Солидарность с согражданами	23	58	19
Патриотизм (общий балл)	17	57	26

При преобладании средних показателей выявляется тенденция к некоторому снижению уровня выраженности поведенческого компонента патриотизма и предпочтения отечественных товаров и услуг (стремление отдыхать на Родине, покупать продукцию отечественных производителей). В то же время наибольшее количество респондентов с высокими показателями наблюдается по шкале «Эмоциональный компонент патриотизма». В нашем исследовании была подтверждена закономерность, подчеркиваемая некоторыми авторами, что часто граждане считают себя патриотами, но их проявление патриотизма больше выражено на эмоциональном уровне, чем на уровне действий и поступков на благо своего государства. Анализ общего балла по опроснику «Патриотизм» свидетельствует о наличии у 26 % низкого уровня и только у 17 % — высокого.

Основным диагностическим инструментом, который помог нам охарактеризовать уровень проявления альтруизма у будущих психологов служебной деятельности, был опросник Ясина. По данным этого опросника более половины студентов (56 %) показали средний уровень склонности альтруизму, 25 % выборки имеют высокий уровень, меньшая часть (19 %) продемонстрировала незначительный уровень альтруизма. На наш взгляд, выделенное соотношение является вполне благоприятным для профессиональной деятельности в сфере психологии, поскольку отражает достаточный уровень выраженности установки на оказание помощи, если другой человек испытывает трудности.

Ценностная сфера студентов характеризовалась большим количеством переменных, полученных благодаря опросникам Ш. Шварца, С. Бубновой, а также стандартизированным шкалам авторской анкеты. Преобладающими оказались ценности, связанные с получением удовольствия от жизни и наслаждения ею. Зафиксирована тенденция к высокому уровню по шкалам «Гедонизм» (у 32 % испытуемых), «Приятное времяпрепровождение, отдых» (28 %), «Поиск прекрасного, наслаждение им, эстетическая ориентация» (38 %), «Безопасность» (32 %). Многим студентам важно иметь стабильный образ жизни при отсутствии угроз собственному комфорту. Позитивно, что у 40% респондентов на высоком уровне оказались также ценности социальной активности (40 %), им свойственно стремление вносить позитивные изменения в жизнь общества.

В то же время тенденцию к низким показателям имеют ценности: «Здоровье» (26 %), «Высокий социальный статус, управление людьми» (32 %), «Признание, уважение людей, влияние на окружающих» (21 %), «Традиции» (25 %). Относительно невысокая значимость показателей «Здоровье» и «Традиции» может быть объяснена возрастными особенностями исследуемой выборки, однако одновременно с этим понятно, что у студентов уменьшается стремление к амбициозным карьерным целям, которые обычно свойственны молодежи. Возможно, это происходит из-за их усиленного стремления сохранить комфорт и благополучие.

Основным методом, который позволяет проверить выдвинутую гипотезу, является корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена, результаты которого представлены в виде корреляционных плеяд на рис. 1 и 2.

Относительно взаимосвязей по показателю патриотизма (рис. 1) прежде всего отметим корреляции с характеристиками гражданской идентичности (методика Дж. Винни). Патриотизм соотносится как с общим уровнем гражданской идентичности ($r = 0,719$, при $p \leq 0,01$), так и с ее отдельными компонентами — когнитивным ($r = 0,571$, при $p \leq 0,01$) и аффективным ($r = 0,645$, при $p \leq 0,01$). Это еще раз подтверждает конструктивную валидность авторского опросника патриотизма.



Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей шкалы «Патриотизм»

Наиболее важными для нас представляются корреляции патриотизма с элементами ценностной сферы: конформностью ($r = 0,477$, при $p \leq 0,01$), традициями ($r = 0,396$, при $p \leq 0,01$), помощью другим людям и милосердием ($r = 0,271$, при $p \leq 0,05$). Идентификация себя со своей страной, осознание своей солидарности с согражданами требует от личности ставить в приоритет интересы других людей, что будет связано с проявлениями конформности и взаимопомощи.

Закономерной, на наш взгляд, является связь патриотизма и ориентации на альтруизм по методике О. Ф. Потемкиной ($r = 0,408$, при $p \leq 0,01$), поскольку первый из них направлен на поддержание благополучия конкретных людей и значимых социальных групп, а второй — на обеспечение благополучия государства и страны в целом.

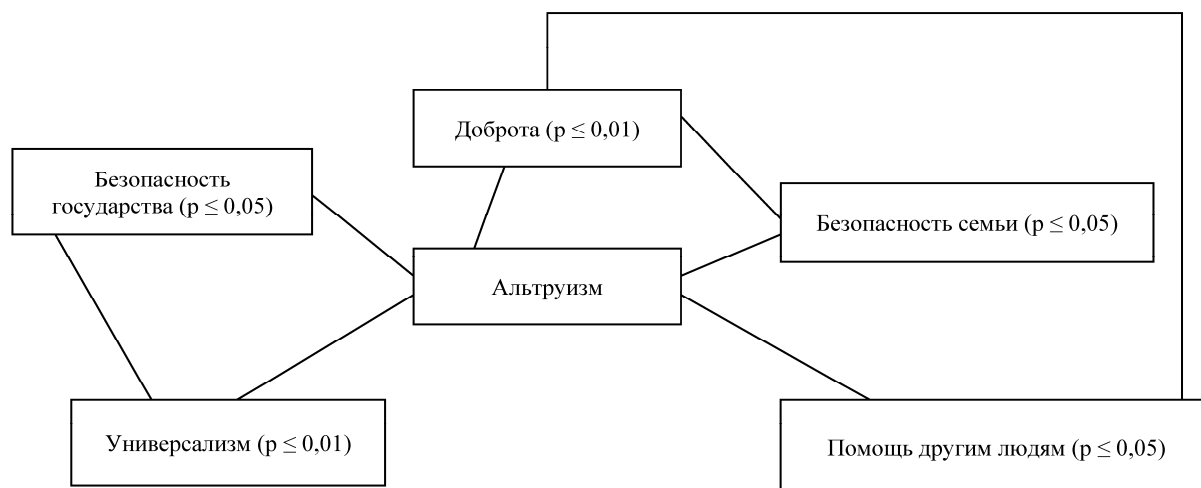


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей шкалы «Альтруизм»

Корреляционные взаимосвязи переменной «Альтруизм» (см. рис. 2) условно можно разделить на два смысловых блока. С одной стороны, это связи с ценностями «Безопасность семьи» ($r = 0,458$, при $p \leq 0,05$), «Доброта» ($r = 0,559$, при $p \leq 0,01$), «Помощь другим людям, милосердие» ($r = 0,499$, при $p \leq 0,05$), все они относятся к проявлению заботы о своем ближайшем окружении. С другой стороны, это корреляции с категориями «Универсализм» ($r = 0,450$ при $p \leq 0,01$) и «Безопасность государства» ($r = 0,405$, при $p \leq 0,05$), отражающими более крупный масштаб

социальной активности, обеспечение благополучия больших сообществ людей и всего человечества в целом.

Таким образом, корреляционный анализ позволил в значительной степени подтвердить выдвинутую в исследовании гипотезу и уточнить место патриотизма и альтруизма в системе ценностей студентов, будущих психологов служебной деятельности. На основе результатов исследования альтруизм и патриотизм можно отнести к структуре традиционных ценностей, обеспечивающих стабильность и безопасность общества на уровне поддержания благополучия малых и больших социальных групп.

Выводы и перспективы исследований. Резюмируя результаты исследования, еще раз подчеркнем важность формирования ориентации на альтруизм и патриотизм в ходе профессиональной подготовки будущих психологов служебной деятельности, поскольку эти установки детерминируют просоциальное поведение, направленное как на благополучие отдельных лиц, нуждающихся в психологической помощи, так и на обеспечение интересов государства и общества.

В целом стремление к альтруистическому поведению оказалось выраженным у студентов сильнее, чем проявления патриотизма. Примерно у четвертой части студентов ярко проявляется стремление помогать другим людям без выгоды для себя. Патриотизм у студентов представлен больше на эмоциональном уровне, чем на уровне поведения, действий и поступков на благо своей страны. Это подчеркивает необходимость проведения психолого-педагогических мероприятий по его формированию на деятельностном уровне в целях совершенствования морально-психологического обеспечения служебной деятельности.

Перспективы исследования могут быть связаны с расширением выборки испытуемых, проведением сравнительного анализа развития альтруизма и патриотизма на младших и старших курсах, а также с апробацией психолого-педагогических программ, направленных на укрепление этих профессионально важных ценностей.

Список источников

1. Барабанщикова В. В., Иванова С. А., Арефьева Н. А. [и др.]. Ценностная ориентация «патриотизм»: сущность, содержание и оценка сформированности // Национальный психологический журнал. — 2023. — № 4 (18). — С. 99–114. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?edn=jxsrmm> (дата обращения: 25.03.2024).
2. Бузыкина Ю. С. Психологические характеристики и представление о патриотизме у молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — № 4. — С. 1–8. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=41419730&ysclid=m60mi5982b601520083> (дата обращения: 22.03.2024).
3. Гордякова О. В., Лебедев А. Н. Теоретические и методологические вопросы изучения патриотизма как социального чувства и социально ориентированного поведения // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2016. — № 1 (1). — С. 23–40. — URL : <https://listina.msu.ru/publications/article/28092040/> (дата обращения: 10.02.2024).
4. Гулевич О. А., Сариева И. Р. Социальная психология : учеб. и практикум для вузов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2025. — 424 с. — URL : <https://urait.ru/bcode/560349> (дата обращения: 03.02.2025).
5. Данилов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : диспозиционная концепция. — 2-е изд., расшир. — М. : ЦСПиМ, 2013. — 376 с.
6. Егоров И. В. Специфика гражданской и профессиональной идентичности студенческой молодежи России в зависимости от типа аттитюда патриотизма // Актуальные проблемы психологического знания. — 2018. — № 4 (49). — С. 51–61. — URL : <https://elibrary.ru/yvpxfj?ysclid=m60ml4dpn4817354853> (дата обращения: 15.11.2023).
7. Емельянова Е. А. Проявление гражданской позиции в контексте развития эго-идентичности в ранней и поздней юности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. «Психология». — 2021. — № 3 (11). — С. 250–264. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-grazhdanskoy-pozitsii-v-kontekste-razvitiya-ego-identichnosti-v-ranney-i-pozdne-yunosti> (дата обращения: 22.01.2024).
8. Зайцева О. А. Патриотизм в среде молодежи // Мониторинг общественного мнения. — 2011. — № 4 (104). — С. 103–106. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-srede-molodezhi> (дата обращения: 11.02.2024).
9. Казанцева Т. В. Альтруизм : феномен и операционализация // Петербургский психологический журнал. — 2016. — № 14. — С. 1–20. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25781174> (дата обращения: 03.02.2025).
10. Климов Е. А. Психология профессионала. — М. : Ин-т практ. психологии, 1996. — 400 с.

11. Ковалева Ю. В. Мотивы помогающего поведения и их связь с самоотношением личности // Современные исследования социальных проблем. — 2012. — № 12 (20). — С. 1–18. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-pomogayuschego-povedeniya-i-ih-svyaz-s-samootnosheniem-lichnosti> (дата обращения: 03.03.2024).
12. Колпина Л. В. О специфике российского патриотизма // Россия и современный мир. — 2016. — С. 182–189. — URL : <https://elibrary.ru/xihtst> (дата обращения: 13.02.2024).
13. Кольцова В. А., Соснин В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журнал. — 2005. — № 4 (26). — С. 89–98. — URL : <https://maryxmas.livejournal.com/1223795.html> (дата обращения: 10.02.2025).
14. Лазуто К. О., Махин С. А. Половозрастные особенности взаимосвязи между личностной эмпатией, альтруизмом и эгоизмом // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Сер. «Социология. Педагогика. Психология». — 2016. — № 4 (68). — С. 106–114. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-vzaimosvyazimezhdu-lichnostnoy-empatiy-altruizmom-i-egoizmom> (дата обращения: 12.12.2023).
15. Муращенкова Н. В. Взаимосвязь ценностей и эмиграционных намерений студенческой молодежи г. Смоленска // Социальная психология и общество. — 2021. — № 1 (12). — С. 77–93. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=45074578> (дата обращения: 04.02.2024).
16. Низова Л. М., Рыбакова А. П. Патриотизм в студенческой среде // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 4 (1). — С. 70–74. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-studencheskoy-srede> (дата обращения: 17.01.2024).
17. Отраднова А. С. Содержательные характеристики патриотизма у курсантов образовательной организации МВД России и сотрудников органов внутренних дел // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. — 2021. — № 3 (6). — С. 80–91. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=46136686> (дата обращения: 29.11.2023).
18. Палкин К. А. Ценностные компоненты в психологической структуре личности волонтера // Современная зарубежная психология. — 2019. — № 1 (8). — С. 84–91. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37642743> (дата обращения: 03.02.2025).
19. Потемкин А. В. Новые методы диагностики патриотизма // Известия Волгоградского государственного университета. Сер. «Педагогические науки». — 2008. — № 4. — С. 39–42. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-metody-diagnostikipatriotizma/viewer> (дата обращения: 22.02.2024).
20. Об утверждении профессионального стандарта «Психолог в служебной деятельности : приказ М-ва труда и соц. защиты РФ от 27 апреля 2023 г. № 395н. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305310007> (дата обращения : 07. 02. 2024).
21. Раштон Дж. Ф., Крисджон Р. Д., Феккен Г. С. Альтруистическая личность и шкала самоотчета об альтруизме // Личность и индивидуальные различия. — 1981. — № 2 (4). — С. 293–302. — URL : https://www.academia.edu/2019458/The_altruistic_personality_and_the_self_report_altruism_scale (дата обращения: 09.02. 2025).
22. Сорокоумова С. Н., Ларикова Э. Н. Смысложизненные ориентации в структуре личности будущих дефектологов // Вестник Мининского университета. — 2022. — № 1 (10). — С. 1–9. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305310007> (дата обращения: 09.02.2025).
23. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 362 с.
24. Черникова Т. В. Социально-психологические установки и карьерные притязания студентов юридических профессий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2011. — С. 132–135. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=16562115> (дата обращения: 30.10.2023).
25. Чувашова Д. Г., Артамонова В. В. Особенности профессионально-этической направленности студентов «помогающих» профессий // Общество: социология, психология, педагогика. — 2022. — № 8. — С. 119–124. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalno-eticheskoy-napravlennosti-studentov-pomogayushih-professiy> (дата обращения: 10.03.2024).
26. Шакурова М. В. Диагностика результатов процесса формирования гражданской идентичности школьников // Классный руководитель. — 2014. — № 1. — С. 58–72. — URL : <http://catalog.kembibl.ru/notices/index/IdNotice:271618/Source:default#> (дата обращения: 13.02.2024).
27. Шмелева Е. А., Кисляков П. А., Стародубцева Л. В., Прияткина Н. Ю. Просоциальная активность будущих педагогов // Вестник Мининского университета. — 2021. — № 4 (9). — С. 13. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/prosotsialnaya-aktivnost-buduschih-pedagogov/viewer> (дата обращения: 05.02.2025).
28. Юревич А. В. Психологические аспекты патриотизма // Прикладная юридическая психология. — 2016. — № 1. — С. 5–21. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-patriotizma> (дата обращения: 05.11.2023).
29. Ясин М. И. Методика альтруистических установок // Психологический журнал. — 2020. — № 1 (41). — С. 77–85. — URL : <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/633949428.pdf> (дата обращения: 12.11.2023).

References

1. Barabanshchikova V. V., Ivanova S. A., Arefyeva N. A. et al. The value orientation of “patriotism”: essence, content, and assessment of achievement. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal*. [National Psychological Journal]. 2023, iss. 4 (18), pp. 99–114. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=jxsrm> (accessed: 25.03.2024). (In Russian).
2. Buzykina Yu. S. Psychological characteristics and young people’s ideas about patriotism. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [The World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2019, iss. 4, pp. 1–8. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41419730&ysclid=m60mi5982b601520083> (accessed: 22.03.2024). (In Russian).
3. Gordyakova O. V., Lebedev A. N. Theoretical and methodological issues in study of patriotism as a social feeling and socially oriented behavior. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsialnaya i ekonomicheskaya psikhologiya*. [Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology]. 2016, iss. 1 (1), pp. 23–40. Available at: <https://istina.msu.ru/publications/article/28092040/> (accessed: 10.02.2024). (In Russian).
4. Gulevich O. A., Sarieva I. R. *Sotsialnaya psikhologiya: ucheb. i praktikum dlya vuzov. 3-ye izd., ispr. i dop.* [Social Psychology: A Textbook and Workshop for Universities]. Moscow, Yurait, 2025, 424 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/560349> (accessed: 03.02.2025). (In Russian).
5. Danilov V. A. *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsialnogo povedeniya lichnosti: dispozitsionnaya kontseptsiya*. [Self-regulation and forecasting of social behavior of an individual: a dispositional concept]. Moscow, TsSPiM, 2013, 376 p. (In Russian).
6. Egorov I. V. Specifics of civic and professional identity of student youth in Russia depending on the type of patriotic attitude. *Aktualnyye problemy psikhologicheskogo znaniya*. [Important issues of psychological knowledge]. 2018, iss. 4 (49), pp. 51–61. Available at: <https://elibrary.ru/yvpxfj?ysclid=m60ml4dpn4817354853> (accessed: 15.11.2023). (In Russian).
7. Emelyanova E. A. Manifestation of a civic position in the context of ego-identity development in early and late adolescence. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. Psikhologiya*. [Bulletin of St. Petersburg University. Series Psychology]. 2021, iss. 3 (11), pp. 250–264. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-grazhdanskoy-pozitsii-v-kontekste-razvitiya-ego-identichnosti-v-ranney-i-pozdney-yunosti> (accessed: 22.01.2024). (In Russian).
8. Zaitseva O. A. Patriotism among young people. *Monitoring obshchestvennogo mneniya*. [Monitoring of Public Opinion]. 2011, iss. 4 (104), pp. 103–106. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-srede-molodezhi> (accessed: 11.02.2024). (In Russian).
9. Kazantseva T. V. Altruism: phenomenon and operationalization. *Peterburgskiy psikhologicheskiy zhurnal*. [Petersburg Psychological Journal]. 2016, iss. 14, pp. 1–20. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25781174> (accessed: 03.02.2025). (In Russian).
10. Klimov E. A. *Psikhologiya professionala*. [Psychology of a Professional]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 1996, 400 p. (In Russian).
11. Kovaleva Yu. V. Motives of helping behavior and their connection with a person’s self-attitude. *Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem*. [Modern Studies of Social Problems]. 2012, iss. 12 (20), pp. 1–18. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-pomogayuschego-povedeniya-i-ih-svyaz-s-samootnosheniem-lichnosti> (accessed: 03.03.2024). (In Russian).
12. Kolpina L. V. On the specifics of Russian patriotism. *Rossiya i sovremennyy mir*. [Russia and the Modern World]. 2016, pp. 182–189. Available at: <https://elibrary.ru/xihtst> (accessed: 13.02.2024). (In Russian).
13. Koltsova V. A., Sosnin V. A. Social and psychological problems of patriotism and the specifics of its cultivation in modern Russian society. *Psikhologicheskiy zhurnal*. [Psychological Journal]. 2005, iss. 4 (26), pp. 89–98. Available at: <https://maryxmas.livejournal.com/1223795.html> (accessed: 10.02.2025). (In Russian).
14. Lazuto K. O., Makhin S. A. Gender and age features of relationship between personal empathy, altruism, and egoism. *Uchenyye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Ser. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya*. [Scientific notes of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Series Sociology. Pedagogy. Psychology]. 2016, iss. 4 (68), pp. 106–114. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-vzaimosvyazimezhdu-lichnostnoy-empatiiy-altruizmom-i-egoizmom> (accessed: 12.12.2023). (In Russian).
15. Murashchenkova N. V. Relationship between values and emigration intentions of smolensk student youth. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social Psychology and Society]. 2021, iss. 1 (12), pp. 77–93. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45074578> (accessed: 04.02.2024). (In Russian).
16. Nizova L. M., Rybakova A. P. Patriotism in the student environment. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*. [International Journal of Humanitarian and Natural Sciences]. 2016, iss. 4 (1), pp. 70–74. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-studencheskoy-srede> (accessed: 17.01.2024). (In Russian).

17. Otradnova A. S. Substantive characteristics of patriotism among cadets of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia and employees of the Internal Affairs bodies. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya trayektoriya*. [Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory]. 2021, iss. 3 (6), pp. 80–91. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46136686> (accessed: 29.11.2023). (In Russian).
18. Palkin K. A. Value components in the psychological structure of a volunteer's personality. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. [Modern Foreign Psychology]. 2019, iss. 1 (8), pp. 84–91. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37642743> (accessed: 03.02.2025). (In Russian).
19. Potemkin A. V. New methods of diagnosing patriotism. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogicheskiye nauki*. [Bulletin of Volgograd State University. Series Pedagogical Sciences]. 2008, iss. 4, pp. 39–42. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-metody-diaagnostikipatriotizma/viewer> (accessed: 22.02.2024). (In Russian).
20. *Ob utverzhdenii professionalnogo standarta "Psikholog v sluzhebnoy deyatelnosti": prikaz M-va truda i sots. zashchity RF ot 27 aprelya 2023 g. No 395n*. [On approval of the professional standard "Psychologist in service activities": order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of April 27, 2023, No 395n]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305310007> (accessed: 07.02.2024). (In Russian).
21. Rushton J. F., Chrisjohn R. D., Fekken G. S. Altruistic Personality and the Self-Report Altruism Scale. *Lichnost i individualnyye razlichiya*. [Personality and Individual Differences]. 1981, iss. 2 (4), pp. 293–302. Available at: https://www.academia.edu/2019458/The_altruistic_personality_and_the_self_report_altruism_scale (accessed: 09.02.2025). (In Russian).
22. Sorokoumova S. N., Larikova E. N. Life-meaning orientations in the personality structure of future defectologists. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2022, iss. 1 (10), pp. 1–9. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305310007> (accessed: 09.02.2025). (In Russian).
23. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp*. [Social and psychological diagnostics of personality and small group development]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002, 362 p. (In Russian).
24. Chernikova T. V. Social and psychological attitudes and career aspirations of students of law. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University]. 2011, pp. 132–135. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16562115> (accessed: 30.10.2023). (In Russian).
25. Chuvashova D. G., Artamonova V. V. Features of the professional and ethical orientation of students of "helping" professions. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. [Society: sociology, psychology, pedagogy]. 2022, iss. 8, pp. 119–124. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalno-eticheskoy-napravlenosti-studentov-pomogayushchih-professiy> (accessed: 10.03.2024). (In Russian).
26. Shakurova M. V. Diagnostics of the results of the process of forming civic identity in schoolchildren. *Klassnyy rukovoditel*. [Class Teacher]. 2014, iss. 1, pp. 58–72. Available at: <http://catalog.kembibl.ru/notices/index/IdNotice:271618/Source:default#> (accessed: 13.02.2024). (In Russian).
27. Shmeleva E. A., Kislyakov P. A., Starodubtseva L. V., Priyatkina N. Yu. Prosocial activity of future teachers. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2021, iss. 4 (9), pp. 13. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/prosotsialnaya-aktivnost-buduschih-pedagogov/viewer> (accessed: 05.02.2025). (In Russian).
28. Yurevich A. V. *Psychological aspects of patriotism. Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. [Applied legal psychology]. 2016, iss. 1, pp. 5–21. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-patriotizma> (accessed: 05.11.2023). (In Russian).
29. Yasin M. I. Methodology of altruistic attitudes. *Psikhologicheskij zhurnal*. [Psychological journal]. 2020, iss. 1 (41), pp. 77–85. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/633949428.pdf> (accessed: 12.11.2023). (In Russian).

Информация об авторе

Константинова Дарья Игоревна — ассистент кафедры психологии и сопровождения развития ребенка Псковского государственного университета.

Information about the author

Konstantinova Daria Igorevna — Assistant lecturer of the Department of Psychology and Child Development Support at Pskov State University.

Статья поступила в редакцию 25.02.2025; одобрена после рецензирования 28.04.2025; принята к публикации 06.05.2025.

The article was submitted 25.02.2025; approved after reviewing 28.04.2025; accepted for publication 06.05.2025.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 158–167.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 158–167.

Научная статья

УДК 159.922.76

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.015

Сопоставительный анализ состояния временных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития

Бутко Галина Анатольевна

Московский городской педагогический университет,

Институт психологии и комплексной реабилитации

Москва, Россия

butkoga@mgpu.ru

Ионова Ралина Федоровна

СОШ № 10

Московская область, г. о. Долгопрудный, Россия

ralinalod05@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные результаты проведенного исследования временных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития того же возраста. Исследование носило сравнительный характер. Его основной целью стало изучение сформированности временных представлений у старших дошкольников данных нозологических групп для дальнейшей разработки индивидуального и дифференцированного подхода к коррекционно-развивающей работе с этими детьми. В качестве методов исследования использовались изучение педагогической документации, наблюдение за детьми, психолого-педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных. Проведенное исследование способствовало расширению представлений о способности детей с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития в осознании сложных временных понятий. На основе данных, полученных в результате исследования, возможна конкретизация основных принципов и методов работы по формированию временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Статья может быть полезна педагогам-дефектологам, работающим с данными категориями детей, логопедам, воспитателям при реализации адаптированных образовательных программ на уровне дошкольного образования.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, задержка психического развития, старший дошкольный возраст, сравнительный анализ, временные представления, части суток, времена года, временные наречия, причинно-следственные связи, старшинство людей.

Для цитирования: Бутко Г. А., Ионова Р. Ф. Сопоставительный анализ состояния временных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 158–167. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.015.

Original article

Comparative analysis of temporal representations in older preschoolers with general speech underdevelopment and mental retardation

Galina Anatolievna Butko

Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of Moscow City University
Moscow, Russia
butkoga@mgpu.ru

Ralina Fedorovna Ionova

Secondary School N 10
Dolgoprudny District, Moscow Region, Russia
ralinalod05@yandex.ru

Abstract. The article contains information about the main results of a study of the temporal representations of older preschool children with general speech underdevelopment and children with mental retardation of the same age. This is a comparative study. Its main purpose was to study the formation of temporal representations in older preschoolers of these nosological groups in order to further develop individual and differentiated approaches to correctional and developmental work with these children. The research methods used were the study of pedagogical documentation, observation of children, psychological and pedagogical experiment, quantitative and qualitative analysis of the data obtained. The conducted research contributed to better understanding of the ability of children with general speech underdevelopment / mental retardation in understanding complex temporal concepts. Based on the data obtained in the study, it is possible to specify the main principles and methods of work on formation of temporal representations in preschoolers with general speech underdevelopment and mental retardation. The article may be useful for speech pathologists working with these categories of children, speech therapists, and educators in the implementation of adaptive educational programs at the preschool level.

Keywords: general speech underdevelopment, mental retardation, senior preschool age, comparative analysis, temporal representations, parts of the day, seasons, temporal adverbs, causal relationships, seniority of people.

For citation: Butko G. A., Ionova R. F. Comparative analysis of temporal representations in older preschoolers with general speech underdevelopment and mental retardation // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 158–167. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.015.

Введение. Умение ориентироваться во времени является основным условием для полноценной, продуктивной жизнедеятельности человека в современном мире. Для организации деятельности человечество создало собственную систему измерения времени, поэтому взрослым необходимо передавать эти знания, формируя таким образом временные представления у детей.

Исследователи отмечают, что при нормативном развитии дети к завершению дошкольного образования имеют систематизированные представления о времени: знают части суток и их цикличность, дни недели, времена года и их последовательность, ориентируются в элементарных единицах измерения времени. В планируемых результатах дошкольного образования, перечисленных в Федеральной образовательной программе дошкольного образования (2022), указано, что к шести годам ребенок владеет ориентировкой в пространстве и времени, а к семи годам способен применять в жизненных и игровых ситуациях знания о пространстве и времени.

Процесс формирования представлений о времени начинается достаточно рано. Прежде всего, в перинатальном периоде у ребенка закладываются предпосылки для восприятия и дальнейшего осознания времени. При условии органической недостаточности в сформированности структур головного мозга велики риски появления трудностей в формировании представлений о времени. Начиная с младенчества ребенок усваивает отдельные временные отношения, которые осознаются им в процессе накопления чувственного опыта. Даже такие режимные моменты, как сон и бодрствование, поддерживающие естественные циркадные ритмы человека, уже косвенно формируют у ребенка представления о времени на невербальном уровне. С возрастом в процессе жизнедеятельности у ребенка формируются представления о частях суток, затем понятия, связанные с календарем: дни недели, месяцы, времена года. К концу дошкольного периода детям доступны для восприятия такие поня-

тия, связанные с единицами измерения, как секунда, минута, час. Изучением онтогенеза временных представлений у дошкольников занимались Н. Е. Веракса (1997), А. М. Леушина (1982), Т. Д. Рихтерман (1994), М. М. Семаго, Н. Я. Семаго (2000), Е. И. Щербакова (2005).

Освоение детьми представлений о времени сопровождается различными объективными и субъективными сложностями. Дети с различными вариантами дизонтогенеза, как правило, всегда испытывают трудности в овладении временными представлениями, что усложняет определение содержания коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в области «Познавательное развитие», а также планирование работы логопеда при изучении лексических единиц, обозначающих категорию времени (Левченко, Бутко, 2022).

Одними из наиболее распространенных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются дети с общим недоразвитием речи (ОНР) и дети с задержкой психического развития (ЗПР). Несмотря на то что изучением особенностей познавательной деятельности детей с ОНР и с ЗПР ученые занимаются более полувека, современные реалии, прежде всего социальной жизни, вносят значительные изменения в состояние психических процессов у этих детей. Данный факт отмечают И. А. Коробейников и Н. В. Бабкина, говоря о том, что «...факторы социального ряда способны в короткие сроки видоизменяться, генерироваться и беспрепятственно и неконтролируемо вторгаться в жизненное и образовательное пространства ребенка. В результате привычные, устойчивые образы детей с типичными нарушениями развития преобразуются во многих своих проявлениях...» (Коробейников, Бабкина, 2021, с. 252).

Изучением временных представлений детей с ОНР занимались Е. Е. Антонова (2021, 2023), О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова (2011), Р. И. Лалаева (2007), А. В. Петрова, В. А. Калягин, С. Ю. Кондратьева (2021) и др. Е. Е. Антонова (2023) отмечает, что временные представления дошкольников с ОНР не достигают нормативных показателей, дети имеют фрагментарные временные представления, которые необходимо развивать на специально организованных коррекционно-развивающих занятиях. Авторы, которые исследуют типологию ошибок у детей с ОНР, указывающих на несформированность у них временных представлений, подчеркивают, что ошибки проявляются как в незнании, так и в трудностях дифференциации временных понятий (Леонова, Ионова, 2022).

Особенности временных представлений у детей с ЗПР рассмотрены в работах Л. Б. Баряевой (2002), Н. Ю. Боряковой (2023), Г. А. Бутко (2023), З. А. Сироткиной (2013), О. В. Шоховой (2023). Многие авторы указывают на то, что дети дошкольного возраста с ЗПР крайне затрудняются в овладении представлениями о времени. Н. Ю. Борякова (2023), характеризуя временные представления дошкольников с ЗПР, указывает на особые трудности в осознании и выстраивании в собственном высказывании причинно-следственных связей и отмечает, что речь детей с ЗПР изобилует ошибками, связанными с некорректным применением лексики, отражающей временные понятия.

Многими исследователями отмечен тот факт, что развитие временных представлений является одним из условий успешного школьного обучения детей с ОНР и ЗПР. Это обусловлено тем, что формирование представлений о времени стимулирует познавательное и речевое развитие, создает предпосылки для развития важных личностных качеств (дисциплинированность, организованность, целеустремленность, рассудительность и др.), которые так необходимы детям с ЗПР и ОНР для успешного обучения (Бутко, 2023 ; Волковская, 2003). Недостаточное внимание к проблеме формирования временных представлений в дошкольном возрасте, как правило, приводит не только к неточному пониманию детьми с ЗПР и ОНР временных категорий, но и к неправильному употреблению грамматических конструкций, отражающих временные представления, сначала в устной речи, а затем и в письменной при обучении в школе (Киселева, 2016).

Исходя из вышесказанного, теоретическое и практическое значение в настоящее время приобретают исследования сравнительного характера, в которых анализируются психологические особенности различных категорий детей с ОВЗ.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что временные представления детей старшего дошкольного возраста с ОНР и ЗПР имеют качественное своеобразие, обусловленное состоянием речевых и когнитивных процессов. Выявление особенностей временных представлений у детей данных групп поможет при планировании работы педагога-дефектолога и логопеда.

Цель нашего исследования состояла в сравнительном изучении временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) и ЗПР с последующей систематизацией типологических вариантов трудностей овладения представлениями о времени.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 2024 году на базе МАОУ г. о. Долгопрудный средней общеобразовательной школы № 10 (МАОУ СОШ № 10, к. 4 д/с «Рябинка»).

В экспериментальном исследовании принимало участие 40 дошкольников подготовительных групп (6–7 лет), среди которых 20 детей с общим недоразвитием речи и 20 дошкольников с задержанным психическим развитием. Все дети, участвовавшие в исследовании, имели соответствующее заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и обучались по соответствующей программе ФАОП ДО. Исследуемые дошкольники были разделены на две экспериментальные группы:

- экспериментальная группа 1 (ЭГ1) — дошкольники с ОНР (III уровень речевого развития);
- экспериментальная группа 2 (ЭГ2) — дошкольники с ЗПР.

Диагностическая программа была составлена нами с опорой на работы Т. Д. Рихтерман (1994), М. М. Семаго, Н. Я. Семаго (2000).

Нами были сформированы 6 серий заданий, которые включали в себя ряд вопросов:

- серия заданий № 1 «Части суток»;
- серия заданий № 2 «Временные наречия “вчера”, “сегодня”, “завтра”»;
- серия заданий № 3 «Дни недели»;
- серия заданий № 4 «Времена года и месяцы»;
- серия заданий № 5 «Причинно-следственные связи»;
- серия заданий № 6 «Определение старшинства людей».

Для записи ответов детей нами был составлен протокол, куда вносился балл за каждое задание, а также фиксировался устный ответ ребенка для дальнейшего количественно-качественного анализа результатов эксперимента.

Для количественной оценки ответов дошкольников была выбрана трехбалльная шкала, где 1 балл — ребенок отказался / не смог выполнить задание, 2 балла — ребенок с помощью педагога справился с предложенным заданием, 3 балла — ребенок самостоятельно верно справился с предложенным заданием.

Для качественной оценки ответов детей нами были определены следующие параметры:

- понимание первичной инструкции;
- качество предложенной помощи (повторения инструкции, дополнительное разъяснение инструкции, демонстрация выполнения задания с дальнейшей просьбой выполнить другое задание по аналогии);
- умение пользоваться демонстративным материалом (помогает ребенку / вводит в заблуждение).

Для сравнительного анализа сначала определялся средний балл каждого ребенка ЭГ1 и ЭГ2 за каждое предложенное задание из одной серии заданий. Затем высчитывался средний балл, который получили все дети ЭГ1 и ЭГ2, чтобы получить количественный результат, отражающий состояние представлений детей экспериментальных групп об определенной временной категории.

Результаты. Для сравнения особенностей временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР и ЗПР мы использовали качественно-количественный анализ. Количественный анализ результатов исследования показал, что временные представления у детей с ОНР и у детей с ЗПР сформированы недостаточно и фрагментарно, так как результаты у детей двух экспериментальных групп не достигали максимального показателя, то есть были ниже 3 баллов (рис.).

При выполнении заданий серии «Части суток» дети с нарушением речи продемонстрировали достаточную осведомленность в названиях частей суток и их последовательности, однако допускали единичные ошибки, которые могли исправить либо самостоятельно, либо с небольшой помощью педагога. Дошкольники с ЗПР показали невысокую осведомленность о частях суток и их цикличности. Почти все задания из представленной серии вызывали у детей сложности, задание на поиск изображений «ночи» и «утра» оказалось для детей с ЗПР наиболее доступным.

Следующая серия заданий была направлена на изучение осведомленности детей в таких временных наречиях, как «вчера», «сегодня» и «завтра». Нами исследовалось понимание лексического значения данных понятий и умение применять их в собственной речи. Самыми трудными были те задания, которые предполагали переход от одной задачи к другой. Так, задания на определение лексического значения «вчера», применение понятия «сегодня» и задание на поиск ошибки в использовании понятия «сегодня» были для дошкольников с ОНР затруднительными. Дети с ЗПР показали самые низкие результаты в этой серии заданий. Следует отметить, что задания, в которых необходимо было закончить высказывание нужным временным наречием, были более доступными для детей с ЗПР, чем задания на поиск ошибки в завершенном высказывании.

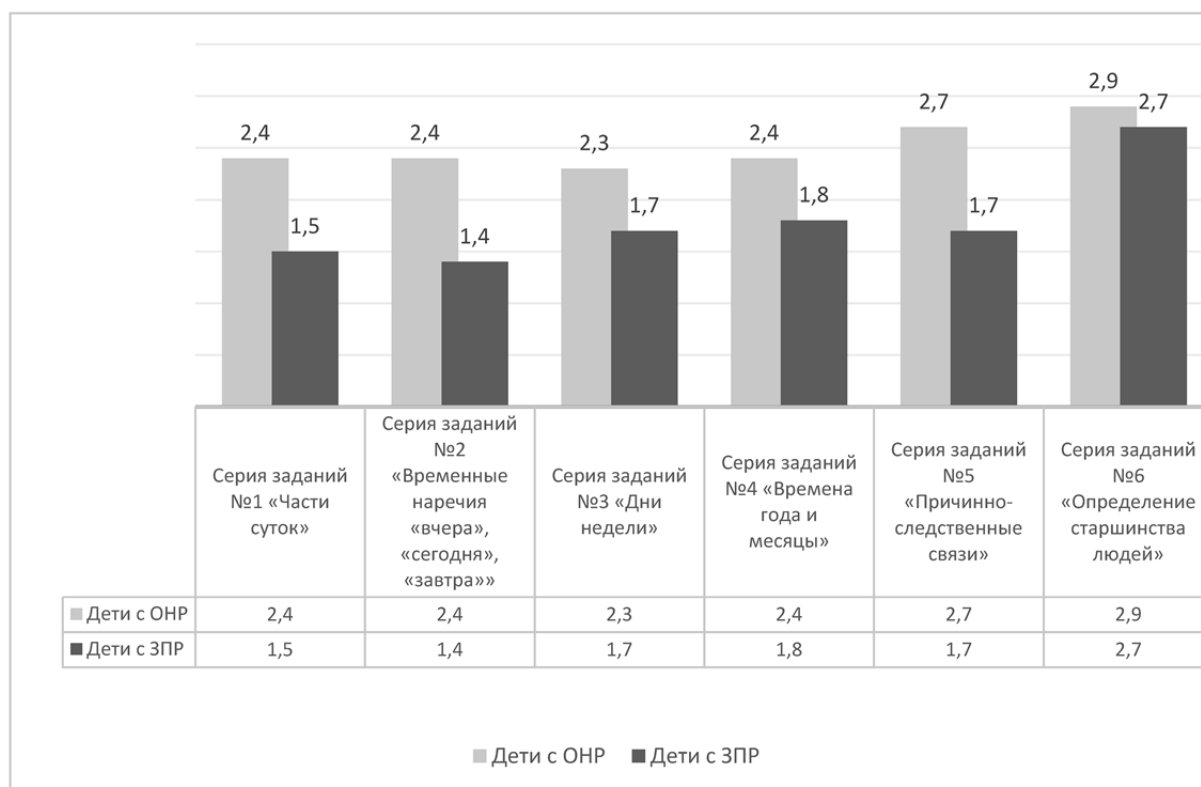


Рис. Средние баллы за выполнение серий заданий детьми с ОНР и детьми с ЗПР

В серии заданий «Дни недели» у дошкольников с ОНР наибольшие сложности вызывало задание на определение хронологии дней недели, с использованием предлогов «до» и «после». Дети с ЗПР в целом имеют представления о днях недели, могут назвать дни недели с различными недочетами. Однако те задания, которые предполагали выявление умения осознанной ориентировки в последовательности дней недели, дети не могли выполнить самостоятельно.

Выполнение заданий серии «Времена года и месяцы» показало, что дети с ОНР имеют более сформированные представления о временах года, чем дети с ЗПР. Надо отметить, что и дети с ОНР, и дети с ЗПР достаточно легко могли отыскать нужную иллюстрацию, однако задание предполагало затем обоснование ответа. Дети с ОНР, опираясь на картинку, могли обозначить специфические признаки различных времен года, лишь некоторым детям требовались наводящие вопросы. Дети с ЗПР испытывали сложности при определении специфических признаков времен года. В ответах детей чаще фигурировали второстепенные признаки. Их рассказ получался несвязный, чаще всего дети указывали на деятельность людей, изображенных на иллюстрации. Меньше всего дошкольники с ЗПР описывали погодные и средовые условия, характерные для определенного времени года. Особые сложности у детей с ОНР и детей с ЗПР вызывали задания, связанные с припоминанием месяцев, всем дошкольникам необходима была помощь.

С серией заданий «Причинно-следственные связи» дети с нарушением речи справились гораздо лучше, чем дети с задержкой психического развития. Наиболее затруднительным для детей с ЗПР был поиск ошибок в причинно-следственных связях событий. Большинство дошкольников с ОНР достаточно легко исправляли нарушенную последовательность картинок и верно восстанавливали причинно-следственные связи. Дошкольники с ЗПР не обращали внимание на неслаженность событий, не воспринимали комичность ситуации.

Серия заданий «Определение старшинства людей» оказалась вполне доступной для детей обеих групп и больших трудностей не вызвала. Дошкольники с нарушением речи чаще всего затруднялись в определении старшинства между мамой и бабушкой, но после уточняющего вопроса педагога дети сами находили свою ошибку. Для детей с ЗПР также требовалась помощь в данном задании. Интересно, что при сравнении возраста отца и дедушки дети не испытывали таких затруднений. Некоторые дети могли подкрепить свой ответ, объясняя, что «у дедушки длинная серая борода».

При определении количественных результатов дошкольников с ОНР выявлена следующая тенденция: при последующем предъявлении заданий из каждой серии показатели детей увеличивались. Это связано с тем, что первые задания выступали обучающими для детей с речевыми нарушениями, поэтому последующие задания дошкольники могли выполнить по аналогии. Известно, что познавательные способности детей с ОНР остаются сохранными, поэтому дети могли продуктивно использовать различные мыслительные операции.

Важно указать на то, что в результатах детей с ЗПР тенденции к увеличению показателей отмечено не было. Дошкольники нуждались в постоянной помощи педагога, за счет чего балльная оценка была невысокой.

Обсуждение. Проводя сравнительный качественный анализ результатов исследования детей двух экспериментальных групп, важно отметить, что наиболее сложной серией заданий для дошкольников с ОНР стала серия заданий № 3 «Дни недели», а для дошкольников с ЗПР – серия заданий № 1 «Части суток» и серия заданий № 2 «Временные наречия «вчера», «сегодня», «завтра». Наиболее легкой оказалась серия заданий № 6 «Определение старшинства людей» как для детей с речевыми нарушениями, так и для детей с задержанным развитием.

Благодаря сравнительному анализу качественных показателей результатов исследования можно утверждать, что дети с ОНР и дети с ЗПР допускали одинаковые ошибки и неточности в ответах. Нами были выделены типологические ошибки, соответствующие предложенным сериям заданий, характерные для всех исследуемых дошкольников (табл. 1).

Таблица 1

Типология ошибок во временных представлениях детей с ОНР и детей с ЗПР

Временные категории	Типология ошибок	Качественный анализ ответов детей с ОНР	Качественный анализ ответов детей с ЗПР
Серия заданий № 1 «Части суток»	Затруднения в понимании обобщающего понятия «части суток», замена названий времени суток глаголами, сложности в определении хронологии частей суток	Продуктивно используют помощь педагога	Непродуктивно используют помощь педагога
Серия заданий № 2 «Временные наречия «вчера», «сегодня», «завтра»»	Недостаточное понимание лексического значения временных наречий, трудности в применении наречий в речи	Сложности в подборе необходимого временного наречия	Устойчивое застревание на предыдущей временной категории; непонимание задания (ответы в виде повторения слов за педагогом)
Серия заданий № 3 «Дни недели»	Недостаточное понимание обобщающего понятия «дни недели» и представления о хронологии дней недели. Затрудняются в определении будних и выходных дней недели	Продуктивно используют помощь педагога. Затрудняются в названии предыдущего и последующего дня недели	Воспроизведение хронологии дней недели, но значительные трудности в их ориентировке
Серия заданий № 4 «Времена года и месяцы»	Затруднения в понимании обобщающего понятия «времена года», недостаточное представление о признаках времен года и их хронологии	Продуктивно используют помощь педагога. Труднее всего описывать признаки весны	Соскальзывают на описание иллюстраций, из-за чего называют второстепенные признаки времен года
Серия заданий № 5 «Причинно-следственные связи»	Трудности в определении и вербализации причинно-следственных связей	Соскальзывание на второстепенные события	Затруднение в поиске ошибки в последовательности картинок, рассказ сюжета сводится к описанию иллюстраций
Серия заданий № 6 «Определение старшинства людей»	Сложности в определении старшего члена семьи между двумя взрослыми женского пола		

Таким образом, характерные ошибки у детей с ЗПР и у детей с ОНР связаны с особенностями их когнитивного развития.

Выводы и перспективы исследования. Проведенное исследование позволило выявить общие и специфические особенности в формировании представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и ЗПР. Разница в состоянии временных представлений дошкольников двух категорий кроется в способах и методах выполнения предложенных заданий. Дошкольники с речевыми нарушениями гораздо продуктивнее использовали предложенную помощь со стороны педагога, могли достаточно легко выполнить задания по аналогии. Важно отметить, что дети с ОНР в основном во всех заданиях правильно понимали первичную инструкцию, но из-за недостаточного запаса слов, обозначающих временные понятия, могли затрудняться дать верный ответ. При условии, если педагог напоминал основные понятия, дошкольники с ОНР с большей вероятностью выполняли дальнейшие задания правильно.

Дети с задержанным развитием не только не до конца понимали смысл предложенных заданий и первичную инструкцию к ним, но и непродуктивно использовали помощь педагога по разъяснению инструкции. Дошкольники также недостаточно успешно справлялись с заданиями по аналогии. Многие дети прибегали к простому повторению. Например, в серии заданий № 2 «Временные наречия “вчера”, “сегодня”, “завтра”» следовало исправить неверные предложения, где используются указанные временные наречия. Вместо этого дошкольники лишь повторяли изначальное ошибочное предложение. Нами было отмечено, что некоторые временные категории детям с ЗПР известны, например, «дни недели», «времена года», но эти представления имеют механический характер запоминания. Дошкольники с задержкой психического развития могли назвать необходимые понятия, но ориентироваться в их хронологической последовательности затруднялись. Данные нашего исследования вновь подтвердили, что дети с ЗПР имеют отставание в развитии познавательной деятельности, что, в свою очередь, ярко отражается на формировании временных представлений.

Таким образом, можно утверждать, что временные представления детей с ОНР и детей с ЗПР характеризуются фрагментарностью, недостаточностью и несистематизированностью. В процессе эксперимента удалось установить, что представления о времени у детей двух исследуемых групп имеют качественное своеобразие. Данные особенности временных представлений необходимо учитывать в педагогическом процессе. Для детей с ЗПР важна целенаправленная работа по развитию мыслительных операций, что и будет основой для развития представлений о сложных временных понятиях. Для дошкольников с ОНР коррекционно-развивающую работу необходимо проводить с учетом речевого дефекта, уделяя особое внимание расширению словарного запаса, отражающего временные понятия, и формированию грамматической стороны речи.

В перспективе авторы предполагают разработку методики коррекционно-развивающей работы по формированию временных представлений у старших дошкольников с ОНР и ЗПР. С учетом специфики восприятия представлений о времени детьми с ОНР и детьми с ЗПР предлагаются этапы работы по формированию и совершенствованию временных представлений. Для детей с ОНР это формирование обобщающего понятия (одного) и входящих в него ряда категорий, практическое усвоение временного понятия, совершенствование временных представлений. Для детей с ЗПР вводится дополнительно пропедевтический период, в котором и будет осуществляться глубокая подготовка к восприятию абстрактных временных понятий, чтобы в дальнейшем связать их в полноценные представления о времени.

Список источников

1. Антонова Е. Е. Некоторые подходы к формированию представлений о времени у дошкольников с недостатками речевого развития // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20, № 4. — С. 78–87.
2. Антонова Е. Е., Грода Н. В. Особенности пространственно-временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные технологии логопедической помощи различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования : сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участием. — М. : Парадигма, 2021. — С. 12–17.
3. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : учеб.-метод. пособие. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена : Союз, 2002. — 479 с.

4. Борякова Н. Ю., Баранова О. А. Формирование временных представлений у дошкольников с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Калуга : Калуж. гос. ун-т им. К. Э. Циолковского, 2023. — С. 420–428.
5. Бутко Г. А. Дифференциальная диагностика задержки психического развития и общего недоразвития речи в дошкольном и младшем школьном возрасте // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2023. — № 3 (97). — С. 45–54.
6. Веракса Н. Е. Формирование пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста : специальность 19.00.07 «Детская и педагогическая психология» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1997. — 18 с.
7. Волковская Т. Н. Генезис проблемы изучения задержки психического развития у детей // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2003. — № 2. — С. 3.
8. Киселева Н. Ю. К проблеме особенностей письменно-речевой деятельности учащихся с общим недоразвитием речи // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 4 (117). — С. 154–159.
9. Колесникова А. М., Иншакова О. Б. Характеристика пространственно-временных функций при алалии у школьников // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 4. — С. 70–80.
10. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. — 2021. — Т. 10, № 2. — С. 239–252.
11. Лалаева Р. И., Гермаковская А. Предупреждение нарушений в овладении математикой у дошкольников. Профилактика дискалькулии. — М. : КАРО, 2007. — 168 с.
12. Левченко И. Ю., Бутко Г. А. Организация и содержание образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие. — М. : Моск. гос. пед. ун-т, 2022. — 144 с.
13. Леонова С. В., Ионова Р. Ф. Особенности временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дети с речевыми нарушениями в современном образовательном пространстве: проблемы, опыт, решения : материалы круглого стола с междунар. участием. — М. : Спутник+, 2022. — С. 30–35.
14. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». — Алма-Ата : Мектеп, 1982. — 303 с.
15. Рихтерман Т. Д. Развитие «чувства времени» у детей 6–7-го годов жизни // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : хрестом. : в 6 ч. — СПб., 1994. — Ч. 4–6. — С. 176–179.
16. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М. : Аркти, 2000. — 208 с.
17. Сироткина З. А. Изучение сформированности временных представлений детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста в контексте народного календаря // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2013. — № 27 (170). — С. 238–243.
18. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т : Модэк, 2005. — 392 с.
19. Петрова А. В., Калягин В. А., Кондратьева С. Ю. Особенности временных представлений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2021. — № 46 (1). — С. 25–34.
20. Шохова О. В., Суслова А. С. Теоретические аспекты изучения временных представлений у детей дошкольного возраста с ЗПР // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения : сб. науч. тр. — М. : Перспектива, 2023. — С. 236–240.
21. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М. : Сфера, 2022. — 208 с.

References

1. Antonova E. E. Some approaches to formation of concepts of time in preschoolers with speech development deficiencies. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*. [Bulletin of practical psychology of education]. 2023, vol. 20, iss. 4, pp. 78–87. (In Russian).
2. Antonova E. E., Groda N. V. Features of spatio-temporal concepts in preschoolers with general speech underdevelopment. *Sovremennyye tekhnologii logopedicheskoy pomoshchi razlichnym kategoriym detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v usloviyakh spetsialnogo i inkluzivnogo obrazovaniya: sb. nauch. st. po materialam nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem*. [Modern technologies of speech therapy assistance to various categories of children with disabilities in the context of special and inclusive education: collection of scientific articles based on materials of scientific and practical conference with international participation]. Moscow, Paradigma, 2021, pp. 12–17. (In Russian).

3. Baryaeva L. B. *Formirovaniye elementarnykh matematicheskikh predstavleniy u doshkolnikov (s problemami v razvitiy): ucheb.-metod. posobiye*. [Formation of Elementary Mathematical Concepts in Preschoolers (with Developmental Problems): A Manual]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Soyuz, 2002, 479 p. (In Russian).
4. Boryakova N. Yu., Baranova O. A. Formation of temporal concepts in preschoolers with mental retardation in the process of correctional work. *Problemy i perspektivy sovremennogo doshkolnogo, nachalnogo i spetsial'nogo obrazovaniya i ikh professionalnogo obespecheniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Problems and Prospects of Modern Preschool, Primary, and Special Education and Their Professional Support: Proceedings of International Scientific and Practical Conference]. Kaluga, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, 2023, pp. 420–428. (In Russian).
5. Butko G. A. Differential diagnostics of mental retardation and general speech underdevelopment in preschool and primary school children. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*. [Correctional Pedagogy: Theory and Practice]. 2023, iss. 3 (97), pp. 45–54. (In Russian).
6. Veraksa N. E. *Formirovaniye prostranstvenno-vremennykh predstavleniy u detey doshkolnogo vozrasta: spetsialnost 19.00.07 "Detskaya i pedagogicheskaya psikhologiya": avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Formation of Spatio-Temporal Representations in Preschool Children: specialization 19.00.07 "Children's and Educational Psychology": abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 1997, 18 pp. (In Russian).
7. Volkovskaya T. N. Genesis of the issue of studying mental retardation in children. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*. [Correctional Pedagogy: Theory and Practice]. 2003, iss. 2, pp. 3. (In Russian).
8. Kiseleva N. Yu. On peculiarities of written and speech activity of students with general speech underdevelopment. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Kazan Pedagogical Journal]. 2016, iss. 4 (117), pp. 154–159. (In Russian).
9. Kolesnikova A. M., Inshakova O. B. Characteristics of spatio-temporal functions in schoolchildren with alalia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological Science and Education]. 2011, iss. 4, pp. 70–80. (In Russian).
10. Korobeynikov I. A., Babkina N. V. A child with disabilities: forecasting psychosocial development in a modern educational environment. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*. [Clinical and Special Psychology]. 2021, vol. 10, iss. 2, pp. 239–252. (In Russian).
11. Lalaeva R. I., Germakovskaya A. *Preduprezhdeniye narusheniy v ovladenii matematikoy u doshkolnikov. Profilaktika diskalkulii*. [Prevention of Impairments in Mathematics Acquisition in Preschoolers. Prevention of Dyscalculia]. Moscow, KARO, 2007, 168 p. (In Russian).
12. Levchenko I. Yu., Butko G. A. *Organizatsiya i sodержaniye obrazovaniya doshkolnikov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorovya: ucheb.-metod. posobiye*. [Organization and Content of Education for Preschoolers with Disabilities: A Manual]. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2022, 144 p. (In Russian).
13. Leonova S. V., Ionova R. F. Features of temporal representations in preschoolers with general speech underdevelopment. *Deti s rechevymi narusheniyami v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: problemy, opyt, resheniya: materialy kruglogo stola s mezhdunar. uchastiyem*. [Children with speech disorders in the modern educational space: problems, experience, solutions: materials of the round table with international participation]. Moscow, Sputnik+, 2022, pp. 30–35. (In Russian).
14. Leushina A. M. *Formirovaniye elementarnykh matematicheskikh predstavleniy u detey doshkolnogo vozrasta: ucheb. posobiye dlya ped. in-tov po spets. "Doshkolnaya pedagogika i psikhologiya*. [Formation of elementary mathematical concepts in preschool children: a textbook for pedagogical institutes in specialization "Preschool pedagogy and psychology"]. Alma-Ata, Mektep, 1982, 303 p. (In Russian).
15. Rikhterman T. D. Development of a "sense of time" in 6–7-year-old children. *Teoriya i metodika razvitiya elementarnykh matematicheskikh predstavleniy u doshkolnikov: khrestom.: v 6 ch.* [Theory and methods of developing elementary mathematical concepts in preschoolers: an anthology in 6 pts.]. St. Petersburg, 1994, pts. 4–6, pp. 176–179. (In Russian).
16. Semago N. Ya., Semago M. M. *Problemnyye deti: Osnovy diagnosticheskoy i korrektsionnoy raboty psikhologa*. [Problem children: Fundamentals of diagnostic and correctional work of a psychologist]. Moscow, Arkti, 2000, 208 pp. (In Russian).
17. Sirotkina Z. A. Study of development of temporal representations in children with mental retardation of senior preschool age in the context of the folk calendar. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki*. [Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: Humanities]. 2013, iss. 27 (170), pp. 238–243. (In Russian).
18. Shcherbakova E. I. *Teoriya i metodika matematicheskogo razvitiya doshkolnikov: ucheb. posobiye*. [Theory and Methods of Mathematical Development of Preschoolers: A Manual]. Moscow, Voronezh, Moscow Psychological-Social Institute, Modek, 2005, 392 p. (In Russian).
19. Petrova A. V., Kalyagin V. A., Kondratieva S. Yu. Specifics of temporal representations in preschoolers with severe speech impairments. *Almanakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki*. [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]. 2021, iss. 46 (1), pp. 25–34. (In Russian).

20. Shokhova O. V., Suslova A. S. Theoretical aspects in study of temporal representations in preschool children with mental retardation. *Voprosy sovremennoy nauki: problemy, poiski, resheniya: sb. nauch. tr.* [Issues of modern science: problems, search, and solutions: collection of research papers]. Moscow, Perspektiva, 2023, pp. 236–240. (In Russian).

21. *Federalnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya*. [Federal educational program for preschool education]. Moscow, Sfera, 2022, 208 p. (In Russian).

Информация об авторах

Бутко Галина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета.

Ионова Ралина Федоровна — магистр специального (дефектологического) образования, учитель-логопед средней общеобразовательной школы № 10 г. о. Долгопрудный.

Information about the authors

Butko Galina Anatolievna — Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of Moscow City University.

Ionova Ralina Fedorovna — Master of special (defectological) education, teacher — speech therapist of Secondary School N 10 of Dolgoprudny town district.

Статья поступила в редакцию 13.03.2025; одобрена после рецензирования 28.04.2025; принята к публикации 06.05.2025.

The article was submitted 13.03.2025; approved after reviewing 28.04.2025; accepted for publication 06.05.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 168–179.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 168–179.

Научная статья

УДК 159.922.762

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.016

Опыт применения метода «Томатис» в психолого-педагогическом сопровождении коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с расстройством аутистического спектра

Лункина Наталья Ивановна

Медико-психологический центр «Росток»

Нижний Новгород, Россия

lynkina.natalia@gmail.com

Кандина Ольга Владимировна

Медико-психологический центр «Росток»

Нижний Новгород, Россия

kandina.olga@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения метода «Томатис» в психолого-педагогическом развитии коммуникативно-речевой активности детей раннего возраста с РАС. Анализируются случаи проведения комплексного сопровождения детей-близнецов с РАС. Представлены результаты диагностического изучения субъективных характеристик коммуникации детей-близнецов. Делается вывод о необходимости формирования семейно-речевой среды как важнейшего условия коммуникативно-речевого развития детей-близнецов с РАС.

Актуальность данной проблемы продиктована ее малоизученностью. В практике психологической службы метод «Томатис» используется широко, но опубликованных данных о применении метода «Томатис» в формировании коммуникативно-речевой активности детей с РАС и его эффективности не обнаружено.

Целью работы является изучение возможностей метода «Томатис» в формировании коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС. Для ее реализации было проведено диагностическое обследование коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС, апробирована коррекционная программа с использованием метода «Томатис», направленная на формирование коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС и проведена оценка эффективности данной программы. Авторы исходили из предположения, что использование метода «Томатис» позволяет реализовать актуальные и потенциальные возможности коммуникативно-речевой активности у детей-близнецов с РАС.

В работе использованы методика М. И. Лисиной для диагностики форм общения, игровая деятельность с участием взрослого. Для изучения анамнеза детей-близнецов проводился анализ документов, представленных родителями и врачами нашего Центра. Для коррекционной работы с детьми выбрана методика аудиостимуляции А. Томатиса.

Основными результатами нашего исследования являются качественные и количественные данные, полученные в результате применения метода «Томатис» в формировании коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС. Результаты подтвердили нашу гипотезу о том, что использование метода «Томатис» позволяет реализовать актуальные и потенциальные возможности коммуникативно-речевой активности у детей-близнецов с РАС. Апробированная программа показала свою эффективность в формировании коммуникативно-речевой активности детей с РАС и целесообразность включения метода «Томатис» в коррекционно-развивающую работу. Комплексная работа специалистов нашего Центра с использованием метода «Томатис» позволила добиться качественного изменения коммуникативно-речевого развития у детей-близнецов с РАС. Для повышения эффективности работы по развитию коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС была организована развивающая семейная речевая среда.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, коммуникативно-речевая активность, семейная речевая среда, метод «Томатис», психолого-педагогическое сопровождение, комплексное сопровождение детей, задержка психоречевого развития, резидуально-органические нарушения, дизонтогенез, близнецы.

Для цитирования: Лункина Н. И., Кандина О. В. Опыт применения метода «Томатис» в психолого-педагогическом сопровождении коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с расстройством аутистического спектра // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 168–179. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.016.

Original article

Tomatis method in psychological and pedagogical support of communication and speech activities in twins with autism spectrum disorders

Natalia Ivanovna Lunkina

Medical and Psychological Center “Rostok”
Nizhny Novgorod, Russia
lynkina.natalia@gmail.com

Olga Vladimirovna Kandina

Medical and Psychological Center “Rostok”
Nizhny Novgorod, Russia
kandina.olga@mail.ru

Abstract. The article discusses the possibilities of applying the Tomatis method in psychological and pedagogical development of communicative and speech activities in young children with an Autism Spectrum Disorder (ASD). We provide a case study of comprehensive support for twins diagnosed with ASD. The article presents the results of a diagnostic study of the subjective characteristics of communication in the two children. Conclusions are made about the necessity of forming a family-communication environment as a crucial condition for the communicative and speech development of twin children diagnosed with ASD.

The relevance of this issue is due to its limited study. The Tomatis method is widely used in psychological practice of services, but we found no published data on the application of the method in the development of communicative and speech activities in children with Autism Spectrum Disorders (ASD) and its effectiveness.

The aim of this work is to study the possibilities of the Tomatis method in the development of communicative and speech activities in twin children with Autism Spectrum Disorder (ASD). To achieve this, a diagnostic assessment of the communicative and speech activity of twin children with ASD was conducted; a correctional program using the Tomatis method was tested, aimed at developing the communicative and speech activity of twin children with ASD, and an evaluation of the effectiveness of this program was carried out. The authors based their work on the assumption that the use of the Tomatis method allows for implementation of the current and potential capabilities of communication and speech activities in twin children with ASD.

Research methods: For diagnosing the forms of communication, we used the methodology developed by M. I. Lisina, along with play activities with participation of an adult. To study the history of the twin children, we conducted an analysis of documents provided by parents and doctors from our clinic. For corrective work with the children, we chose the audio-stimulation method developed by A. Tomatis.

The main results of our research are qualitative and quantitative data obtained from the application of the Tomatis method in the development of communicative and speech activity in twin children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The results of the study confirmed our hypothesis that the use of the Tomatis method allows for the realisation of the current and potential capabilities of communicative and speech activity in twin children with ASD. The tested program demonstrated its effectiveness in developing communicative and speech activities in children with ASD and the appropriateness of including the Tomatis method in corrective and developmental work. The comprehensive efforts of the specialists at our clinic, using the Tomatis method, led to significant improvements in the communicative and speech development of twin children with ASD. To enhance the effectiveness of work aimed at developing communicative and speech activity in twin children with ASD, a developmental family speech environment was organised.

Keywords: autism spectrum disorder, communicative and speech activity, family speech environment, Tomatis method, psychological and pedagogical support, comprehensive support for children, delayed psycholinguistic development, residual-organic disorders, dysontogenesis, twins.

For citation: Lunkina N. I., Kandina O. V. Tomatis method in psychological and pedagogical support of communication and speech activities in twins with autism spectrum disorders // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 168–179. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.016.

Введение. Увеличение количества детей с РАС заставляет психологов, педагогов, дефектологов, логопедов искать новые возможности коррекции, направленные на преодоление дизонтогенетических нарушений. Этиология и патогенез расстройств аутистического спектра представляет собой тип нарушенного психического развития, возникший на основе биологической дефицитности ребенка.

Г. Е. Сухарева, описывая резидуально-органические состояния, отмечала «соотношение двух моментов: нарушенной деятельности дефектной нервной системы и факторов прогрессивного развития — продолжающейся возрастной эволюции и компенсаторными механизмами мозга» и подчеркивала важность разработки комплексно-эволюционного подхода (Сухарева, 1955, с. 184).

Многие исследователи, отмечая увеличение количества детей с РАС в настоящее время и имеющуюся у них неравномерность клинических проявлений (Р. А. Туревская, А. А. Пленковская), указывают на необходимость реализации интегративных и инклюзивных моделей сопровождения в практике лечебно-реабилитационных подходов (Е. В. Шабанова). Это предполагает «индивидуализацию моделей максимального эффекта комплексных усилий специалистов и семьи в отношении конкретного ребенка с конкретной патологией» (Чуприков, 2017, с. 295).

В работе с детьми с РАС проводятся необходимые лечебно-коррекционные мероприятия с постепенным включением ребенка в психолого-педагогическую коррекцию с учетом индивидуальной клинической картины.

Изучая клиническую картину детей с РАС раннего возраста, можно отметить, что нарушения сенсорной системы заметны с первых дней жизни ребенка. Непродолжительный и индифферентный зрительный контакт с мамой сочетается с избирательностью слухового восприятия. Ребенок больше ориентирован на звуки неодушевленных предметов, чем на голос мамы и окружающих близких людей. Голос мамы не вызывает такого же эмоционально-личностного отклика, как у нормотипичных детей. Социальная улыбка и зрительный контакт на голос мамы если и возникают, то крайне непродолжительны. Речь ребенка будет скудная, словарный запас крайне низкий, интонация монотонная, повтор слов стереотипный. Таким образом, нарушенное слуховое восприятие дает основу для задержки речевого развития и коммуникативного потенциала в целом.

Интеграция в социальную среду невозможна без коммуникативно-речевой активности и организации адекватной семейной речевой среды. Проблемы развития детей с РАС в семье подробно рассматривает Е. В. Шабанова. Она отмечает, что воспитание ребенка с аутистическим расстройством оказывает отрицательное влияние на семью и создает ситуацию пролонгированного психоэмоционального стресса, что, в свою очередь, актуализирует способы психологической адаптации у всех членов семьи. Таким образом, «родительское отношение в семьях детей с РАС характеризуется дисгармонией и преобладанием патологизирующих типов воспитания» (Шабанова, 2018, с. 187).

Е. Е. Дмитриева выдвинула идею изучения коммуникативно-речевой активности у детей на ранних этапах развития как самостоятельную задачу онтогенеза (2005). Продолжая исследовательскую работу в данном направлении, Е. Е. Дмитриева уделяла большое внимание комплексной работе в психолого-педагогическом сопровождении коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с РАС. При этом она особо выделяла ориентацию на повышение адаптивных возможностей взаимодействия с окружающими и преодоление дисфункциональных семейных паттернов (Дмитриева, Лункина, 2022).

Мы продолжаем изучение данной проблемы, учитывая ее актуальность, представляя реализуемую в рамках нашего регионального консультативного центра медико-психологического сопровождения «Росток» комплексную программу с применением метода «Томатис».

Цель исследования: изучить возможности метода «Томатис» в формировании коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС.

Задачи исследования:

- 1) провести диагностическое обследование особенностей коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС;
- 2) апробировать коррекционную программу с применением метода «Томатис», направленную на формирование коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС;
- 3) оценить эффективность коррекционной программы, направленной на формирование коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС.

Гипотеза исследования: использование метода «Томатис» позволяет реализовать актуальные и потенциальные возможности коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС.

Исследование проводилось на базе регионального консультативного центра медико-психологического сопровождения «Росток» города Нижнего Новгорода. В нашем центре осуществляется медико-психолого-педагогическое сопровождение детей и их родителей. Это отражает комплексный подход к коррекционной работе. Индивидуализированная поддержка специалистов различного профиля: психиатра, невролога, нейропсихолога, дефектолога, логопеда — оптимизирует возможности коррекции дефицитарных сфер развития детей, расширяет их способы взаимодействия с социумом. В исследовании приняла участие одна семья с девочками-близнецами, которым поставлен диагноз РАС.

Методы исследования. Для изучения анамнеза детей-близнецов использован анализ документов, представленных родителями и врачами нашего центра.

Рассмотрим анамнез детей-близнецов — девочек. Им 2 года и 11 месяцев, семья полная, есть старший брат 14 лет. Дети от 4-й беременности, наступившей в результате ЭКО, на 18-й неделе беременности мама перенесла коронавирусную инфекцию, на 21–24-й неделе отмечался хронический цервицит, в последующем были анемия и угроза прерывания беременности с пребыванием в дневном стационаре. Роды в 37 недель с помощью планового кесарева сечения. Девочки Варвара и София родились с весом 3100 и 3200 г, ростом 48 и 50 см соответственно. Перенесли ОРВИ в 6 месяцев с высокой температурой, токсикозом и инфекцией мочеполовых путей, проходили лечение в инфекционном стационаре. Развитие до года: сидят и ползают с 6 месяцев, ходят с 9 месяцев. До года отмечалось гуление, лепетная речь с 1 года 8 месяцев.

Психиатрический статус: ЗППР и нарушение коммуникации. Психиатрический диагноз: органический аутизм.

Неврологический статус: дети активные, контактные частично, зрительный контакт скользящий, сосредоточение непродолжительное. Взгляд фиксируют, за предметом не следят, постоянно переключаются. Слуховое сосредоточение в полном объеме. Сухожильные рефлексы живые, достаточные. Мышечный тонус дистоничен. Координация имеется. Опора на стопу отмечается. У Варвары отмечается стремление вставать на носок, у Софии — возбуждение и истерическое поведение. Неврологический диагноз: моторная алалия с сенсорным компонентом.

Для диагностики форм общения у детей-близнецов с РАС резидуально-органического генеза используется методика М. И. Лисиной. Мы рассматриваем ситуативную форму общения. Для ее изучения организуется игра с участием взрослого.

Девочки проходили комплексную программу коррекции в региональном консультативном центре медико-психологического сопровождения «Росток» города Нижнего Новгорода. В поле зрения наших научных интересов входит возможность включения метода «Томатис» в общую структуру работы центра. Поэтому в данной статье мы рассматриваем только одну грань коррекционной работы — методику аудиостимуляции А. Томатиса. Это система тренировки слушания, основами работы которой является активация работы слухового анализатора на всех уровнях, как на периферическом, так и на центральном (мышцы среднего уха, нервные пути, три функциональных блока мозга) (Лебо, 2017). J. Gerritsen отмечает, что терапия Томатиса стимулирует миелинизацию слуховых путей, за счет чего повышается скорость обработки сигналов звуковой частоты. Кроме того, слуховая стимуляция обеспечивает улучшение взаимодействия разных сенсорных систем и баланс симпатической и парасимпатической нервных систем (Gerritsen, 2015).

Метод является малоизученным, однако к настоящему времени прошел множество исследований как за рубежом (J. Gerritsen, П. Сольер), так и в нашей стране (Д. Г. Кнюдде), которые подтвердили эффективность его воздействия на фонематический слух и развитие понимания речи. Многолетний опыт работы (около 7 лет) с детьми с использованием метода «Томатис» в нашем центре дает основание согласиться с данными результатами исследований.

Эффективность воздействия метода «Томатис» повышается при использовании комплексного проведения реабилитационных мероприятий с ребенком. J. Gerritsen отмечает эффективность проведения занятий по сенсорной интеграции в качестве вспомогательной терапии для детей с особыми образовательными потребностями одновременно с аудиостимуляцией (Gerritsen, 2015). Мы пробуем внедрить метод «Томатис» одновременно как с сенсомоторной интеграцией, так и с другими методами коррекции, в частности массажем, и проверяем их эффективность.

С целью фиксации объективных данных развития детей на момент начала курса Томатиса и после каждого последующего курса нами использовался метод экспертных оценок. Родителями заполнялись анкеты, разработанные нашим центром. Для разделения субъективных жалоб (со стороны родителей) и объективных жалоб (оценка уровня развития ребенка специалистами) заполнялись разные анкеты. Анкеты включали в себя оценку (от 1 до 4) степени сформированности у ребенка основных параметров развития: крупная моторика, слуховое восприятие, зрительное восприятие, когнитивное развитие, экспрессивная речь, импрессивная речь, игровая деятельность, эмоциональное развитие, мелкая моторика, социальное общение.

Обсуждение основных результатов исследования. По результатам экспертных оценок родителей и специалистов, которые фиксировали особенности развития детей-близнецов, были составлены индивидуальные характеристики девочек. Сравнительный анализ анкет, заполняемых родителями и специалистами, позволил получить понимание внутрисемейной ситуации (уровень адекватности оценки родителями своих детей, их отношение к заболеванию девочек и готовность вносить изменения в семейную речевую среду).

Из входящей анкеты родителей установлен субъективный локус жалоб родителей: невнимательность, сложности сосредоточения и концентрации внимания, отсутствие понимания речи, задержка речевого развития. Сложности с развитием мелкой и крупной моторики, отсутствие игровой деятельности родители не замечали, для них данная проблема не являлась основной.

Входящие анкеты специалистов позволили выделить объективный локус проблем: у обеих девочек зрительный контакт скользящий, практически отсутствует, указательный жест не сформирован, на свое имя не реагируют, близкого взрослого не выделяют, поведение полевое, взаимодействие с предметом хаотичное, сестру-близнеца не выделяют и не взаимодействуют, в речи преобладают вокализации, понимание обращенной речи ограничено, развитие крупной и мелкой моторики не соответствует возрасту. У Софии отмечается когнитивное развитие и развитие зрительного восприятия на более высоком уровне: она умеет подбирать по образцу, отличает 2 величины, 2 формы и 2 цвета, может рассортировать предметы по форме, проявляет знание функционального предназначения ложки, чашки, расчески и карандаша. У Варвары данных знаний и навыков нет. При этом у Софии зрительный контакт более развит, она возбуждена, эмоционально нестабильна, проявляет негативизм. Варвара автономна, с более выраженным полевым поведением.

Работа с использованием метода «Томатис» проводилась в течение 4 месяцев. Первый курс включал в себя 15 дней, второй — 13 дней, третий — 11 дней. Расстояние между курсами составляло от 20 до 40 дней. Во время каждого курса девочки получали общий массаж и/или физиотерапевтическое лечение. Одновременно с этим с родителями проводилась работа разъяснительного характера о дизонтогенетических нарушениях девочек и рекомендательного характера о необходимости проводить дополнительную работу в домашних условиях, оптимизируя семейно-речевую среду.

Первый курс «Томатис» — основной, направлен на развитие у близнецов слухового восприятия, умения слышать и дифференцировать окружающие звуки. Работа включала занятия по сенсомоторной интеграции, направленные на развитие фонематического слуха, зрительного, слухового восприятия с проприоцептивными ощущениями.

После первого курса «Томатис» сестры начали замечать друг друга: отсутствие сестры в комнате вызывает волнение и стремление найти ее, появляется эмоциональная реакция на негативное эмоциональное состояние сестры (эмоциональное заражение, слежение взглядом за сестрой). У Софии появилось стремление дать сестре что-либо (игрушку, одежду и т. д.)

При взаимодействии с близким взрослым у обеих сестер зрительный контакт получает свое развитие и становится более длительным, хотя по-прежнему продолжает оставаться кратковременным. При этом София начала реагировать на свое имя, узнавать голос матери, научилась понимать назначение одежды и обуви, стала выделять свою одежду и одежду сестры. Варвара начала понимать функциональное предназначение ложки, выполнять задания по зрительному образцу (поиск цвета), появился стереотипный счет до 5, начала проявлять негативизм при взаимодействии со взрослым.

Второй курс «Томатис» — речевой, направлен на развитие звукоподражания и формирование предметно-манипулятивной деятельности. На данном этапе использовалась игровая деятельность по методу М. И. Лисиной. Девочкам-близнецам предлагалось непосредственное взаимодействие друг с другом, опосредованное игрушками и/или взрослым, регулирующим данное взаимодействие.

После второго курса «Томатис» у девочек появилась сиблинговая конкуренция за внимание матери и за выбираемые друг другом игрушки. София начинает использовать указательный жест, проявляет первые мимические признаки удовлетворения от получения желаемого. Варвара для достижения желаемого начинает манипулировать руками взрослого, толкать и кусать сестру.

По результатам второго курса «Томатис» у сестер-близнецов дебютировала предметно-манипулятивная деятельность, появилось ситуативное понимание обращенной речи, звукоподражание, понимание своего имени и выполнение простейших слуховых инструкций взрослого, девочки начали положительно реагировать на чтение потешек и книг с матерью. У Софии дополнительно к этому также появилось сопровождение игровой деятельности словами «биби», «тр-тр», появились отдельные виды конструктивной деятельности: начала лепить из пластилина, строить башенки из 3 кубиков. Варвара научилась выделять простые и сложные цвета по зрительному образцу и показывать от 1 до 4 названных предметов. Крупная и мелкая моторика также стали более развиты: девочки начали подниматься по ступенькам, брать и давать мяч в руки взрослого, София также научилась пинать мяч и откручивать крышку банки.

Третий курс «Томатис» — голос матери — направлен на развитие речевой идентификации с другим человеком и дальнейшую интериоризацию полученного опыта, дифференцировку своей потребности, формирование осознанной простой фразовой речи близнецов: «Дай», «На» и т. п. и подготовку по М. И. Лисиной к сюжетно-ролевой игре. Согласно Л. Ю. Александровой, речевая роль матери существенно отличается от речевой роли других членов семьи, предоставляя ребенку базовый механизм формирования речи. Мама записывает свой голос при чтении сказок, потешек. Сказки обговариваются и обыгрываются с ребенком с обязательным включением всего близкого окружения.

После третьего курса «Томатис» девочки стали выделять близкого взрослого (мать), спокойно расставаться с ней перед занятием, научились выделять педагога-психолога, который проводил с ними занятия, и махать ей рукой на прощание. Изменилось взаимодействие с ровесниками: появился интерес к другим детям, находящимся в комнате, начали спокойно играть рядом с ними, взаимодействие с другим ребенком опосредуется игрушкой и длится до 1 мин. Варвара стала выражать свою потребность словом: «Дай» и неустойчивым указательным жестом. София стала называть по просьбе взрослого окружающие предметы, может высказать свою потребность двумя словами: «Дай пить». Более подробно результаты развития девочек представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Сводная таблица результатов развития Варвары до и после курса Томатис

Результаты анкетирования до начала первого курса	Результаты анкетирования после окончания второго курса	Результаты анкетирования после окончания третьего курса
Слуховое восприятие		
На свое имя не реагирует	Отзывается на свое имя	Отзывается на свое имя
Голос матери слышит, но не выделяет, воспринимает в качестве фона	Начала выполнять первые инструкции: «дай», «на», «сядь»	Выполнение инструкций стало включать в себя новые задачи: «отнеси», «положи», «пойдем» и пр.
Названные предметы не показывает	Показывает от 1 до 4 названных предметов, животных	Уверенно показывает 5 названных цветов, предметов, животных и отдельных окружающих предметов
	Показывает 2 части лица	Показывает 3 части лица
Когнитивное развитие		
Стереотипное взаимодействие с окружающими предметами	Знает функциональные предназначения ложки, карандаша	Знает функциональные предназначения стула, тарелки, кружки, карандаша
Не может сконцентрировать зрительное внимание на предмете	Выполняет задания по выделению понятия «такой же»	Собирает пазлы из 5–7 деталей
	Осуществляет стереотипный счет до 10 при зрительной опоре на цифры	Осуществляет стереотипный счет до 10 при зрительной опоре на цифры
	Может собрать пирамидку и сортер с помощью взрослого	Собирает самостоятельно сортер и пирамидку с небольшими ошибками
		Распределяет предметы по разным категориям (большой и маленький, по цвету и по форме)

Окончание таблицы 1

Результаты анкетирования до начала первого курса	Результаты анкетирования после окончания второго курса	Результаты анкетирования после окончания третьего курса
		Знает 2 величины, 3 формы и сложные цвета
		Сортирует 3 геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник
		Стала выделять свою одежду и обувь. Пробует одеваться самостоятельно
Экспрессивная речь		
Преобладают вокализации гласными	Появилось звукоподражание животным	Появилось звукоподражание в ответ на речь взрослого
	Называет основные цвета: «ка» (красный), «си» (синий), «зеле» (зеленый), «же» (желтый)	Стала называть фигуры: «Ку» (круг)
		Появились слова «Дай» и отдельные животных: «киса» (кошка)
		Стала махать рукой взрослому на прощание
Импрессивная речь		
Понимание речи отсутствует	Появилось ситуативное понимание речи вместе с указательным жестом	Понимание речи расширилось
Сказки и потешки не слушает	Слушает потешки до 5 минут	Слушает потешки до 5 минут
Эмоциональное развитие		
Не выделяет взрослого из окружающего пространства	Проявляет негативизм и нежелание работать по инструкции взрослого. При недостижении желаемого проявляет агрессию к матери: кусает, дерется	Негативизм снизился. Ближнему взрослому радуется при встрече. Начала выделять педагога-психолога
Сестру-близнеца не выделяет	Узнает сестру, проявляет озабоченность ее состоянием, желание найти ее, смотреть на нее, когда она выходит из комнаты. По отношению к сестре проявляет агрессию за внимание матери и игрушки: толкает, отбирает игрушки, кусает	По отношению к сестре проявляет активную ревность за внимание матери и игрушки. Обращает внимание на других детей в комнате, спокойно играет рядом, может взаимодействовать до 1 минуты.
Кричит и плачет при недоступности необходимого объекта	Тянет взрослого за руку при необходимости получить желаемый предмет, иногда говорит «Дай»	Использует неустойчивый указательный жест, вслед за взрослым может высказать свою просьбу словом: «Дай»

После каждого курса «Томатис» происходят качественные изменения в общем развитии Варвары. Девочка стала выделять окружающие предметы, взаимодействовать с ними согласно предметно-манипулятивной деятельности, появилась эмоциональная привязанность к близким родственникам, особенно к матери.

Таблица 2

Сводная таблица результатов развития Софии до и после курса «Томатис»

Результаты анкетирования до начала первого курса	Результаты анкетирования после окончания второго курса	Результаты анкетирования после окончания третьего курса
Слуховое восприятие		
На свое имя не реагирует	Начала отзываться на свое имя	Отзывается на свое имя
Голос матери слышит, но не выделяет, воспринимает в качестве фона	Начала выполнять простые инструкции: «положи», «отнеси» и др.	Выполняет простые инструкции взрослого
Показывает 1 названный предмет из предложенных	Показывает 4–5 названных предмета	Показывает 5–7 названных предметов
Сказки и потешки не слушает	Слушает короткие потешки вместе со взрослым до 5 мин	Слушает короткие потешки вместе со взрослым до 5 мин

Окончание таблицы 2

Результаты анкетирования до начала первого курса	Результаты анкетирования после окончания второго курса	Результаты анкетирования после окончания третьего курса
Когнитивное развитие		
Знает функциональное предназначение ложки	Понимает функциональные предназначения ложки, чашки, расчески, карандаша	Понимает функциональное предназначение основных предметов, окружающих в быту
	Стала выделять свою одежду и обувь. Проверяет одеваться самостоятельно	Выделяет свою одежду и обувь. Проверяет одеваться самостоятельно
Различает понятия «такой же» и «разные»	Распределяет предметы по разным категориям (большой и маленький, по цвету и по форме)	Собирает из мозаики и конструктора простые фигуры
	Знает 2 величины, 3 формы и сложные цвета	Лепит из пластилина простые формы
	Сортирует 3 геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник	Сортирует сложные геометрические фигуры: овал, звезда, трапеция
	Собирает пазлы из 5 элементов	Собирает пазлы из 10–12 деталей
Экспрессивная речь		
В речи преобладают вокализации	Появилось подражание отдельным словам за взрослым и звукоподражание животным	Называет простые слова по вопросу взрослого: «Что это?»
	Называет цвета: «ка» (красный), «бе» (белый), «бой» (голубой), «че» (черный) и др.	Стала махать рукой взрослому на прощание
	Использует вслед за взрослым слова номинативной речи: «дай», «на»	Вслед за взрослым может высказать свою просьбу двумя словами: «Дай пить».
Импрессивная речь		
Понимание речи отсутствует	Появилось ситуативное понимание речи	Понимание речи расширилось
Не слушает сказки и потешки	Слушает потешки до 5 мин	Слушает потешки до 5 мин
	Показывает 2 части тела	Показывает 3 части тела
	Показывает по просьбе взрослого животных, игрушки, геометрические фигуры	Показывает по просьбе взрослого цвета, животных, игрушки, геометрические фигуры
Эмоциональное развитие		
Близкого взрослого игнорирует, преобладает негативизм	Близкому взрослому радуется при встрече, пока не готова на непродолжительное время к разлуке с ним, при расставании плачет	Близкому взрослому радуется при встрече, спокойно расстается с ним. Начала выделять педагога-психолога
Преобладает негативный эмоциональный фон (крик, слезы, истерики)	Эмоциональные проявления получили свое развитие: научилась выражать радость и удовольствие при получении желаемого	Эмоциональные проявления получили свое дальнейшее развитие: стала проявлять злость при отсутствии получения желаемого, особенно в отношении сестры
Кричит и плачет при недоступности необходимого объекта	При необходимости получить желаемый предмет проявляет указательный жест и слово: «Дай»	При необходимости получить желаемый предмет проявляет указательный жест и по просьбе взрослого 2 слова: «Дай пить»
	Узнает сестру, проявляет озабоченность ее состоянием, желание найти ее, смотреть на нее, когда она выходит из комнаты	По отношению к сестре проявляет активную ревность за внимание матери и за обладание игрушкой. Обращает внимание на других детей в комнате, спокойно играет рядом, может взаимодействовать до 1 мин

У Софии после каждого курса «Томатис» также происходили качественные изменения в общем развитии. Дебютировала предметно-манипулятивная деятельность, девочка стала пытаться выражать свои потребности с помощью речи, при этом негативизм снизился.

Анализируя формы общения по М. И. Лисиной у близнецов, нами было установлено, что перед началом работы у них преобладала ситуативно-личностная форма общения как с близким взрослым, так и с сестрой. После третьего курса «Томатис» у сестер появились элементы ситуативно-деловой формы общения. Таким образом, взрослый начинает выступать для этих детей помощником в осуществлении предметно-манипулятивной деятельности. Результаты изменения форм общения по М. И. Лисиной у сестер близнецов с РАС резидуально-органического генеза представлены на рисунке.

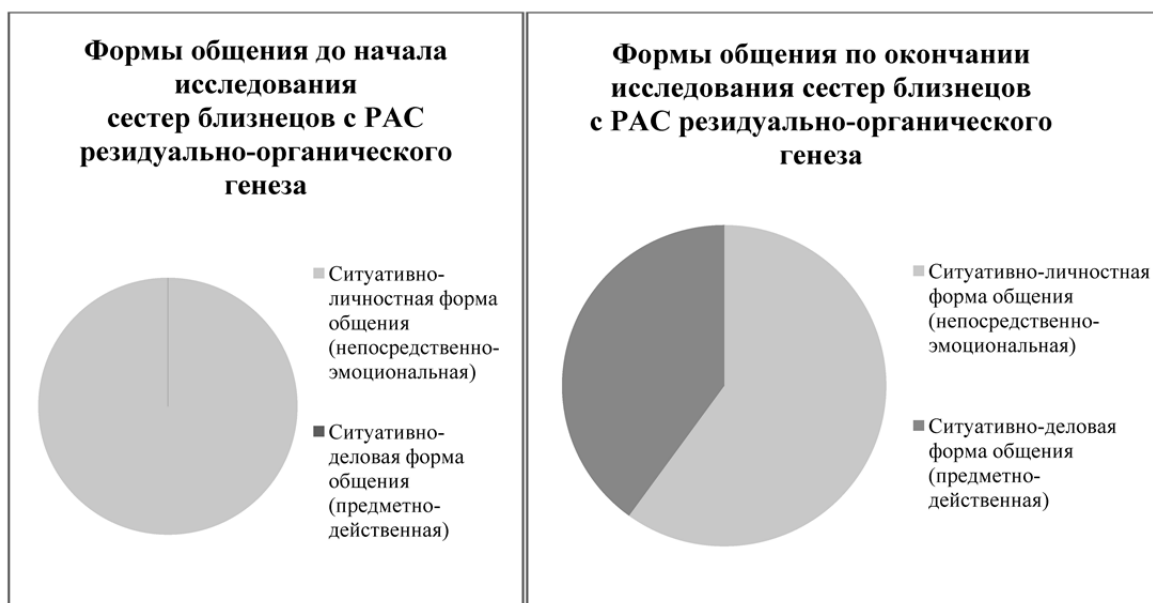


Рис. 1. Результаты изменения форм общения у сестер близнецов с РАС резидуально-органического генеза

У девочек появилась ситуативно-деловая форма общения.

По окончании третьего курса «Томатис» изменилась и личностная позиция родителей в отношении возможности и готовности детей с РАС взаимодействовать с социумом. Нами были окончательно сформированы рекомендации родителям по изменениям речевой среды детей близнецов по Л. Ю. Александровой. Данный этап направлен на организацию развивающей речевой среды в семье: использование эмоциональной составляющей в общении с детьми и при чтении книг, стимулирование речевой активности детей в домашних условиях, использование отраженного или сопряженного проговаривания слов сложной звуковой и слоگو-ритмической структуры, обучение близнецов навыкам самообслуживания, участие всех членов семьи в общении с близнецами и пр.

Выводы и перспективы исследований. В результате исследования нами изучены возможности применения метода «Томатис» в формировании коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС. Проведено диагностическое обследование коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС. Апробирована коррекционная программа с использованием метода, направленная на формирование коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС. Также оценена эффективность коррекционной программы коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС с применением метода «Томатис». Полученные в исследовании результаты подтвердили нашу гипотезу о том, что использование метода позволяет реализовать актуальные и потенциальные возможности коммуникативно-речевой активности у детей-близнецов с РАС.

Включение метода «Томатис» в комплексную работу нашего центра позволило добиться качественного изменения коммуникативно-речевого развития у детей-близнецов с РАС. У девочек увеличился зрительный контакт, они стали выделять окружающие предметы, действовать с ними согласно предметно-манипулятивной деятельности, появилась эмоциональная привязанность к близким родственникам, особенно к матери. Близнецы начали лучше понимать обращенную речь, выполнять простые речевые инструкции взрослого, пытаться выражать свои потребности с помощью речи.

Для повышения эффективности работы по развитию коммуникативно-речевой активности детей-близнецов с РАС была организована необходимая семейная речевая среда. После завершения третьего курса «Томатис» родители получили рекомендации по формированию (оптимизации) семейной речевой среды для проведения дальнейшей самостоятельной работы.

Следует отметить, что проведенное исследование не является завершенным и требует дальнейшего осмысления. В настоящее время работа по оптимизации семейной речевой среды с включением всех членов семьи продолжается.

Список источников

1. Александрова Л. Ю. Семейная речевая среда как условие гармоничного присвоения вербального опыта детьми младенческого и раннего возраста // Педагогика и психология. Вестник Южно-Уральского государственного педагогического университета. — 2009. — № 11. — С. 5–20. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-rechevaya-sreda-kak-uslovie-garnichnogo-prisvoeniya-verbalnogo-opyta-detmi-mladencheskogo-i-rannego-vozrasta/viewer> (дата обращения: 11.02.2025).
2. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития : автореф. .. дис. д-ра психол. наук. — Н. Новгород, 2005. — URL : <https://www.dissercat.com/content/kommunikativno-lichnostnoe-razvitie-detei-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-legki-ysclid=m8btfcjyqa59819919/read/read/read> (дата обращения: 11.02.2025).
3. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Карельский научный журнал. — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-rechevoe-razvitie-doshkolnikov-s-intellektualnymi-narusheniyami-ysclid=m8btwiy0f4751191092> (дата обращения: 11.02.2025).
4. Дмитриева Е. Е., Двуреченская О. Н. Коммуникативный подход к изучению речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2018. — № 8. — С. 118–122. — URL : <https://applied-research.ru/article/view?id=12377> (дата обращения: 11.02.2025).
5. Дмитриева Е. Е., Лункина Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с расстройством аутистического спектра // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 4 (64). — С. 141–150. — URL : <https://ppsjournal.rsu-rzn.ru/arxiv-nomerov/%d0%b0%d1%80%d1%85%d0%b8%d0%b2-%d0%bd%d0%be%d0%bc%d0%b5%d1%80%d0%be%d0%b2-2022-%d0%b3%d0%be%d0%b4/> (дата обращения: 11.02.2025).
6. Кнюдде Д. Г. Роль и место аудиостимуляции по методу А. Томатиса в системе коррекции фонематического слуха детей младшего дошкольного возраста // Специальное образование. — 2022. — № 3 (67). — С. 7–42. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-audiostimulyatsii-po-metodu-a-tomatisa-v-sisteme-korreksii-fonematcheskogo-sluha-detey-mlashego-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 11.02.2025).
7. Котляр (Корепанова) И. А. Некоторые аспекты инклюзивного образования в Германии // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). — 2014. — № 2 (14). — С. 62–70. — URL : <https://www.psychildhealth.ru/2014-02.html> (дата обращения: 11.02.2015).
8. Лебо Ж. Применение системы аудиотренировок RuListen (РуЛисен). — М., 2017. — 78 с.
9. Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1974. — 35 с.
10. Осипенко Т. Н. Психоневрологическое развитие дошкольников. — М. : Медицина, 1996. — 288 с.
11. Сольер П. Слуховая терапия А. Томатиса // Приборы для саморазвития. — URL : <https://www.mindmachine.ru/articles/tomatis.htm> (дата обращения: 16.03.2025).
12. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Р17 Под ред. А. Г. Рузской; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1989. — 216 с.
13. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. — М., 1955. — 406 с.
14. Туревская Р. А., Пленковская А. А. Развитие модели психического у детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Консультативная психология и психотерапия. — 2021. — Т. 29, № 1. — С. 112–131. — URL : https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2021_n1/cpp_2021_n1_Turevskaya_Plenkovskaya.pdf?ysclid=m8bve05ozh936589730 (дата обращения: 16.03.2025).
15. Цунами детского аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь / под ред. А. П. Чуприкова. — М. : Гнозис, 2017. — 392 с.
16. Шабанова Е. В. Психологические защиты и внутрисемейные отношения у родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2018. — URL : <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-zashchity-i-vnutrisemeinye-otnosheniya-uroditeliei-vospityvayushchikh-dete-ysclid=m8bvo1tlx454465202> (дата обращения: 11.02.2025).

17. Шабанова Е. В. Особенности системы детско-родительских и супружеских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. «Психология». — 2013. — № 3. — С. 80–86. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemy-detsko-roditselskih-i-supruzheskih-otnosheniy-v-semyah-vospityvayuschih-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo/viewer>. (дата обращения: 11.02.2025).
18. Шеманов А. Ю. Значение имплицитной антропологической концепции в исследованиях качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). — 2014. — № 2. — С. 41–47. — URL : <https://www.psychildhealth.ru/2014-02.html?ysclid=m8bvxdmlit432243791> (дата обращения: 11.02.2025).
19. Gerritsen J. Обзор результатов исследований по слуховой стимуляции с использованием метода Томатиса / под ред. Е. В. Черновой, С. Я. Чернова // Лалио плюс. — Екатеринбург, 2015. — URL : https://lalioplus.ru/upload/dokumenty/Issledovaniya_effektivnosti_metoda_Tomatisa.pdf?ysclid=m8bosbej9i948498835 (дата обращения: 16.03.2025).

References

1. Aleksandrova L. Yu. Family speech environment as a condition for harmonious acquisition of verbal experience by infants and young children. *Pedagogika i psikhologiya. Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvenno-pedagogicheskogo universiteta*. [Pedagogy and Psychology. Bulletin of the South Ural State Pedagogical University]. 2009, iss. 11, pp. 5–20. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-rechevaya-sreda-kak-usloviye-garmonichnogo-prisvoeniya-verbalnogo-opyta-detmi-mladencheskogo-i-rannego-vozrasta/viewer> (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
2. Dmitrieva E. E. *Kommunikativno-lichnostnoye razvitiye detey doshkolnogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s legkimi formami psikhicheskogo nedorazvitiya: avtoref. ... dis. d-ra psikh. nauk*. [Development of communication and personalities of preschool and primary school children with mild forms of mental retardation: abstract of dissertation ... of Doctor of Psychology]. Nizhny Novgorod, 2005. Available at: <https://www.dissercat.com/content/kommunikativno-lichnostnoe-razvitie-detei-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-legki?ysclid=m8btfcjyqa59819919/read/read/read> (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
3. Dmitrieva E. E. Communication and speech development of preschoolers with intellectual disabilities. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*. [Karelian Scientific Journal]. 2020, vol. 9, iss. 2 (31). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-rechevoe-razvitie-doshkolnikov-s-intellektualnymi-narusheniyami?ysclid=m8btwiy0f4751191092> (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
4. Dmitrieva E. E., Dvurechenskaya O. N. Communicative approach to study of speech development of senior preschoolers with general speech underdevelopment. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*. [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2018, iss. 8, pp. 118–122. Available at: <https://applied-research.ru/article/view?id=12377> (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
5. Dmitrieva E. E., Lunkina N. I. Psychological and pedagogical support of communication and speech development of senior preschoolers with autism spectrum disorder. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 4 (64), pp. 141–150. Available at: <https://ppsjournal.rsu-rzn.ru/arxiv-nomerov/%d0%b0%d1%80%d1%85%d0%b8%d0%b2-%d0%bd%d0%be%d0%bc%d0%b5%d1%80%d0%be%d0%b2-2022-%d0%b3%d0%be%d0%b4/> (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
6. Knyudde D. G. Role and place of audio stimulation using Tomatis method in correction of phonemic hearing of primary preschoolers. *Spetsialnoye obrazovaniye*. [Special education]. 2022, iss. 3 (67), pp. 7–42. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-audiostimulyatsii-po-metodu-a-tomatisa-v-sisteme-korreksii-fonemicheskogo-sluha-detey-mlashego-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
7. Kotlyar (Korepanova) I. A. Some aspects of inclusive education in Germany. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov (Nauchno-prakticheskiy zhurnal psikhiiatrii, psikhologii, psikhoterapii i smezhnykh distsiplin)*. [Issues of mental health of children and adolescents (Scientific and practical journal of psychiatry, psychology, psychotherapy and related disciplines)]. 2014, iss. 2 (14), pp. 62–70. Available at: <https://www.psychildhealth.ru/2014-02.html> (accessed: 11.02.2015). (In Russian).
8. Lebeau J. *Primeneniye sistemy audiotrenirovok RuListen (RuLisen)*. [Application of the RuListen audio training system]. Moscow, 2017, 78 p. (In Russian).
9. Lisina M. I. *Vozrastnyye i individualnyye osobennosti obshcheniya so vzroslyimi u detey ot rozhdeniya do 7 let: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk*. [Age-based and individual characteristics of communication with adults in children from birth to 7 years old: abstract of dissertation ... of Doctor of Psychology]. Moscow, 1974, 35 p. (In Russian).
10. Osipenko T. N. *Psikhonevrologicheskoye razvitiye doshkolnikov*. [Psychoneurological Development of Preschoolers]. Moscow, Meditsina, 1996, 288 p. (In Russian).
11. Sollier P. Tomatis's Auditory Therapy. *Pribory dlya samorazvitiya*. [Devices for Self-Development]. Available at: <https://www.mindmachine.ru/articles/tomatis.htm> (accessed March 16, 2025).

12. *Razvitiye obshcheniya doshkolnikov so sverstnikami. Pod red. A. G. Ruzskoy.* [Development of Communication of Preschoolers with Peers. Ed. by A. G. Ruzskaya]. Research Institute of General and Educational Psychology. USSR Academy of Pedagogical Sciences. Moscow, Pedagogy, 1989, 216 p. (In Russian).
13. Sukhareva G. E. *Klinicheskiye lektsii po psikiatrii detskogo vozrasta.* [Clinical Lectures in Child Psychiatry]. Moscow, 1955, 406 p. (In Russian).
14. Turevskaya R. A., Plenskovskaya A. A. Development of the mental model in school-age children with autism spectrum disorders. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya.* [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2021, vol. 29, iss. 1, pp. 112–131. Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2021_n1/cpp_2021_n1_Turevskaya_Plenskovskaya.pdf?ysclid=m8bve05ozh936589730 (accessed: 16.03.2025). (In Russian).
15. *Tsunami detskogo autizma: meditsinskaya i psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch. Pod red. A. P. Chuprikova.* [Tsunami of childhood autism: medical and psychological-pedagogical assistance. Ed. by A. P. Chuprykov]. Moscow, Gnosis, 2017, 392 p. (In Russian).
16. Shabanova E. V. *Psikhologicheskiye zashchity i vnutrisemeinye otnosheniya u roditeley, vospityvayushchikh detey s rasstroystvom autisticheskogo spektra: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Psychological defenses and intra-family relationships in parents raising children with autism spectrum disorder: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. St. Petersburg, 2018. Available at: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskiye-zashchity-i-vnutrisemeinye-otnosheniya-u-roditeley-vospityvayushchikh-dete?ysclid=m8bvo1tlx454465202> (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
17. Shabanova E. V. Characteristics of parent-child and marital relations in families raising a child with autism spectrum disorder. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psikhologiya.* [Bulletin of St. Petersburg State University. Series: Psychology]. 2013, iss. 3, pp. 80–86. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemy-detsko-roditelskih-i-supruzheskih-otnosheniy-v-semyah-vospityvayushchih-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo/viewer>. (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
18. Shemanov A. Yu. Importance of the implicit anthropological concept in research on life quality of people with disabilities. *Voprosy psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov (Nauchno-prakticheskiy zhurnal psikiatrii, psikhologii, psikhoterapii i smezhnykh distsiplin).* [Issues of Mental Health of Children and Adolescents (Scientific and Practical Journal of Psychiatry, Psychology, Psychotherapy and Related Disciplines)]. 2014, iss. 2, pp. 41–47. Available at: <https://www.psychildhealth.ru/2014-02.html?ysclid=m8bvxdmlit432243791> (accessed: 11.02.2025). (In Russian).
19. Gerritsen J. Review of research results on auditory stimulation using the Tomatis method. Edited by E. V. Chernova, S. Ya. Chernov. *Lalio plus.* Yekaterinburg, 2015. Available at: https://lalioplus.ru/upload/dokumenty/Issledovaniya_effektivnosti_metoda_Tomatisa.pdf?ysclid=m8bosbeji948498835 (accessed: 16.03.2025). (In Russian).

Информация об авторах

Лункина Наталья Ивановна — кандидат психологических наук, клинический психолог, нейропсихолог медико-психологического центра «Росток».

Кандина Ольга Владимировна — клинический психолог, специалист по работе с тяжелыми нарушениями речи, дефектолог медико-психологического центра «Росток».

Information about the authors

Lunkina Natalia Ivanovna — PhD in Psychology, clinical psychologist, neuropsychologist at the Medical and Psychological Center “Rostok.”

Kandina Olga Vladimirovna — clinical psychologist, specialist in working with severe speech disorders, defectologist at the Medical and Psychological Center “Rostok.”

Статья поступила в редакцию 11.02.2025; одобрена после рецензирования 08.04.2025; принята к публикации 23.04.2025.

The article was submitted 11.02.2025; approved after reviewing 08.04.2025; accepted for publication 23.04.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 180–190.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 4 (76), pp. 180–190.

Научная статья

УДК 159.922.736.3

DOI 10.37724/RSU.2025.76.4.017

Психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста средствами ритмической гимнастики

Родин Юрий Иванович

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

Rodin_Yurii@mail.ru

Сысоева Евгения Геннадьевна

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

jeyn_tsoyl7_386@list.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из фундаментальных проблем психологии развития и двигательной активности — изучению психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста. Актуальность темы исследования определяется значением психомоторной функции в формировании психологической системы ребенка, ее «присутствием» в качестве операционального компонента в детских видах деятельности и поведения; расширением средств психомоторного (шире психического) развития посредством введения в жизнедеятельность ребенка элементов ритмической гимнастики. Цель исследования заключается в теоретической разработке психолого-педагогической модели психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста средствами ритмической гимнастики и ее экспериментальной проверке. Она достигалась совокупностью теоретических, эмпирических методов исследования.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, психомоторика, ритмическая гимнастика, физкультурно-оздоровительная работа, развивающее физическое воспитание, субтесты психомоторного развития М. О. Гуревича и Н. И. Озерцкого.

Для цитирования: Родин Ю. И., Сысоева Е. Г. Психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста средствами ритмической гимнастики // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 180–190. DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.017.

Original article

Providing speech therapy assistance to children with severe speech disorders

Yuri Ivanovich Rodin

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

Rodin_Yurii@mail.ru

Evgeniya Gennadievna Sysoeva

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

jeyn_tsoyl7_386@list.ru

Abstract. The article is devoted to one of the fundamental issues of psychology and pedagogy: psychomotor development in older preschool children. The relevance of the research topic is determined by the following: the importance of psychomotor function in the formation of children's psychology, its "presence" as

an operational component in children's activities and behavior; the expansion of means of psychomotor (not only psychological) development through the introduction of rhythmic gymnastics into the child's life. The purpose of the article is to theoretically develop a psychological and pedagogical model of psychomotor development of older preschool children with the help of rhythmic gymnastics, and its experimental verification. This was achieved by a combination of theoretical and empirical research methods.

Keywords: preschool children, psychomotor skills, rhythmic gymnastics, physical education, developmental physical education, subtests of psychomotor development by M. O. Gurevich and N. I. Ozeretsky.

For citation: Rodin Yu. I., Sysoeva E. G. Providing speech therapy assistance to children with severe speech disorders // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 4 (76), pp. 180–190. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.76.4.017.

Введение. Являясь сложной саморазвивающейся психологической системой, психомоторика избирательно отражает объективную информацию о двигательной активности человека, обеспечивает адекватность его поведения и деятельности в постоянно меняющихся средовых условиях (Родин, 2023, 2017). Ее своевременное формирование в раннем и дошкольном возрасте во многом определяет физическое и психическое развитие ребенка. Это обуславливает поиск психолого-педагогических средств и методов, способствующих своевременному психомоторному развитию детей (Родин, 2014, 2007).

В последние годы стали широко распространены в теории и практике физического воспитания дошкольников элементы ритмической гимнастики. Целостность, разнообразие содержания, динамический характер занятий ритмической гимнастикой, органичная связь с музыкой способствуют вовлечению в активную деятельность практически всех групп мышц, стимулируют функционирование жизненно важных сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем организма, развивают подвижность суставов и выразительность движений, оказывают положительное влияние на общее психическое развитие дошкольников (Попова, 1998 ; Родин, 2014, Рунова, 2000 ; Фомина, 1996). В то же время вопросы, раскрывающие содержание и методику проведения занятий ритмической гимнастикой и их влияние на психомоторное развитие детей в возрастной психологии и дошкольной педагогике изучены недостаточно.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил конкретизировать наиболее важные аспекты разрешения противоречия между научными положениями, сформулированными в теории педагогики и психологии и практике физического воспитания, свидетельствующими о положительном влиянии систематических занятий ритмической гимнастикой на психомоторное развитие дошкольников с одной стороны и недостаточной разработанностью проблемы применения элементов ритмической гимнастики в качестве средств стимуляции психомоторного развития детей — с другой.

В преодолении сложившегося противоречия мы опирались на концептуальные положения, выработанные в физиологии активности, культурно-исторической и деятельностной психологии: о психомоторике человека как сложной, иерархически организованной психической функции, положение которой определяется доминирующей в данный момент функциональной системой, включающей как физиологические, функционирующие по принципу доминанты, так и культурно детерминированные психические и психологические системы (Сеченов, 2001 ; Озеретский, Гуревич, 1930 ; Бернштейн, 1997 ; Родин, 2016, 2017 ; Чуприкова, 2015); данные, накопленные в теории и методике физического воспитания об особенностях психомоторного развития детей дошкольного возраста (Кенеман, Хухлаева, 1972 ; Осокина, 1973 ; Родин, 1998, 2008, 2016, 2017), и возможности его стимулирования посредством введения элементов ритмической гимнастики в физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста (Кузьменко, 2002 ; Попова, 1998 ; Рунова, 2000 ; Фомина, 1996), а также на методические разработки отечественных педагогов, посвященные организации физкультурно-оздоровительной работы с детьми в дошкольных образовательных организациях (Алямовская, 1993 ; Осокина, 1973 ; Шебеко, 2015 ; Родин, 2019, 2023).

Обобщение основных теоретических положений, посвященных исследуемой проблеме, позволило определить основной вектор научного поиска в виде предмета и цели исследования, которые состоят в теоретической разработке психолого-педагогической модели психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста средствами ритмической гимнастики и ее экспериментальной проверке.

Цель исследования заключается в теоретической разработке психолого-педагогической модели психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста средствами ритмической гимнастики и ее экспериментальной проверке, **гипотеза исследования** — в предположении, согласно которому включение элементов ритмической гимнастики в физкультурно-оздоровительную работу дошкольной образовательной организации (ДОО) в научно обоснованных педагогических условиях будет способствовать психомоторному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Методология и методы. Научная рефлексия проблемы психомоторного развития дошкольников с применением диалектического, культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов; констатирующий, формирующий и контрольный этапы психолого-педагогического эксперимента с применением методов математической статистики.

Научная новизна заключается в получении новых знаний о содержании, методах, психолого-педагогических условиях психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста посредством элементов ритмической гимнастики.

Теоретическая значимость работы состоит:

- в обобщении научных подходов в возрастной и педагогической психологии, психологии развития, теории и методики педагогики, теории и методики физического воспитания о психомоторике человека;
- репрезентации ее как части целостной психологической системы личности;
- разработке психолого-педагогической модели стимуляции психомоторного развития детей дошкольного возраста психолого-педагогическими средствами, шире — в возможности познания центральных психофизиологических механизмов построения движений человека.

Практическое значение заключается в адаптации субтестов психомоторного развития М. О. Гуревича и Н. И. Озерецкого к современным детям дошкольного возраста и возможности применения основных положений в практической деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций.

Основные результаты исследования. Исходными позициями научной рефлексии проблемы исследования выступали положения, сформулированные в отечественной физиологии, психологии и педагогике, в частности:

- целостное восприятие человека через характеристики его поведения и объективизации в мышечных движениях всех форм психического отражения, признание двигательного анализатора интегратором анализаторных систем индивида (Сеченов, 2001);
- понимание психомоторики как некой психофизиологической целостности единой психологической системы человека, включенной во множество одновременно сосуществующих и саморегулирующих функциональных систем, которая временно объединяет различные психические системы в единую функциональную систему для обеспечения его адекватного двигательного поведения в постоянно меняющихся средовых условиях (Родин, 2007, 2014, 2016);
- признание культурной детерминации психомоторики человека, которое позволило трактовать двигательное поведение ребенка как процесс и результат интеграционной деятельности различных психических систем, временно объединенных в единую функциональную систему с последующим анализом результатов отражательной деятельности, механизмом осознания которой выступает речь и средства невербальной коммуникации (Родин, 2008, 2014, 2016, 2017, 2023);
- характеристика ритмической гимнастики как одного из средств физической культуры детей дошкольного возраста оздоровительной направленности, ключевым содержанием которой являются основные движения (бег, ходьба, прыжки), общеразвивающие упражнения, элементы танцевальных движений, исполняемые поточным или серийно-поточным способом под музыкальное сопровождение с выраженным ритмическим рисунком (Архипова, Космачева, 2018 ; Бурмистрова, 1998 ; Семёнова, 2022).

Изучение научной литературы позволило нам разработать психолого-педагогическую модель психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста средствами ритмической гимнастики в ДОО. Она включает цель, принципы, методы, средства ритмической гимнастики, формы физического воспитания детей, особенности выполнения комплексов ритмической гимнастики, структуру занятий, мониторинг психомоторного развития дошкольников и педагогические условия развивающей деятельности.

Психолого-педагогическая модель реализовывалась в соответствии с дидактическими принципами сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, доступности, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также принципами, выражающими закономерности физического воспитания — непрерывности процесса физического воспитания и системности чередования в нем нагрузок и отдыха, постепенного наращивания развивающе-тренирующих воздействий и адаптивное сбалансирование их динамики, циклического построения системы занятий, возрастной адекватности направлений физического воспитания (Матвеев, 2021 ; Родин, 2024).

В содержание экспериментальных занятий были включены следующие группы упражнений:

- строевые упражнения в виде построений и перестроений на месте и в движении враспынную, вкруг, в шеренгу, в колонну;
- гимнастические упражнения, включающие маховые и круговые движения руками, ногами, наклоны и повороты туловища, головы, приседания и выпады, упражнения, выполняемые в различных исходных положениях (стойках, упорах, седах, лежа), и их сочетания с разнообразными основными движениями (ходьбы, бега, прыжков);
- базовые танцевальные движения, элементы художественной гимнастики и акробатики.

Элементы ритмической гимнастики были включены в одно из трех физкультурных занятий с детьми в неделю в ДОО; в ежедневно осуществляемую физкультурно-оздоровительную работу в режиме дня в виде утренней гимнастики, физкультминуток между занятиями, гимнастики пробуждения; в самостоятельную двигательную деятельность и активный отдых детей, в том числе в вечера досуга 2 раза в месяц, спортивные праздники 1 раз в квартал, дни здоровья 1 раз в полгода.

Длительность выполнения элементов ритмической гимнастики на занятиях физической культурой составляла 25–30 мин. Структура занятий включала 3 части: вводную, основную, заключительную. Вводная часть длилась 5–6 мин. Ее основная задача заключалась в организации детей и подготовка их организма к физической нагрузке, созданию эмоционально благоприятного настроения к осуществлению двигательной активности. Решение достигалось средствами строевых упражнений, ходьбы и бега на месте и в движении, разнообразных танцевальных движений под музыку. Основная часть занятия длилась 10–15 мин. На ней основное внимание уделялось психомоторному развитию и формированию навыков выполнения гимнастических упражнений. Заключительная часть занятия (4–5 мин) была направлена на нормализацию частоты сердечных сокращений и дыхания детей посредством упражнений в ходьбе, на расслабление мышц, на гибкость.

Введение элементов ритмической гимнастикой в другие формы физкультурно-оздоровительной работы ограничивалось во времени и по количеству упражнений: на утренней гимнастике и гимнастике пробуждения время занятий длилось 7–10 мин, в течение которого дети выполняли 8–10 упражнений; при проведении физкультминуток между занятиями длительность выполнения комплексов ритмической гимнастики не превышала 5–6 мин; при организации самостоятельной двигательной активности и выполнении домашних заданий с родителями время выполнения комплексов упражнений варьировалось 10–25 мин.

Физкультурные и музыкальные праздники проводились один раз в квартал. Их тематика соотносилась с временем года, знаменательными датами в жизни страны, города, района. На них приглашались родители, выпускники ДОО, воспитанники ДЮСШ и спортивных школ олимпийского резерва. Коллективные выступления на праздниках составляли важную часть эстетического воспитания и развития выразительности детей. Подготовка к ним осуществлялась в совместной деятельности педагогов и детей на физкультурных, музыкальных занятиях, вечерах досуга.

При разучивании комплексов ритмической гимнастики мы обращали внимание не только на качество выполнения и согласование движений детей, но и создание художественного образа посредством коллективного выполнения упражнений под музыку.

В содержание комплексов ритмической гимнастики входили хорошо знакомые детям вольные, поточные, простейшие пирамидковые упражнения с различными предметами (гимнастическими палками, флажками, булавами, обручами, мячами, лентами разного цвета и т. п.).

Занятия ритмической гимнастикой проходили в следующих педагогических условиях:

- встроенность упражнений ритмической гимнастики в физкультурно-оздоровительную работу ДОО;
- проведение занятий в щадящем режиме, не превышающем 85 % моторной плотности;

- соблюдение последовательности выполнения упражнений по принципу от простых упражнений к более сложным;

- разучивание комплексов ритмической гимнастики сначала в медленном темпе с акцентированием внимания занимающихся на точности движений с постепенным выполнением упражнения в более высоком темпе;

- выполнение упражнений перед зеркалом;

- соответствие музыкального сопровождения возрастным возможностям детей.

В реализации экспериментальной модели выполнение комплексов ритмической гимнастики имело ряд особенностей, обусловленных спецификой занятий данным видом двигательной активности, в частности:

- многократное повторение движений, их сочетание в связках, сериях и целом комплексе;

- акцентирование внимания на точности и выразительности движений, образцовой демонстрации упражнений педагогом;

- отсутствие жестких требований к техническому исполнению упражнений;

- выполнение упражнений под детскую музыку с выраженным ритмическим рисунком и создание воображаемой ситуации.

При проведении ритмической гимнастики в спортивном и музыкальном залах мы рекомендовали детям надевать легкую, удобную, не стесняющую движений футболку с короткими рукавами без грубых швов, хлопчатобумажные трикотажные шорты, носки, удобную, легкую, прочную, мягкую, эластичную, соответствующую размеру стопы обувь с хорошей воздухопроницаемостью. При наличии мягкого покрытия допускалось выполнение упражнений босиком.

Основной инвентарь для занятий ритмической гимнастикой располагался в физкультурном и музыкальном залах. Он включал пластмассовые гимнастические палки длиной 70–80 см и массой 250–300 г, гимнастический мяч диаметром 18–20 см и массой 300 г, пластмассовый обруч диаметром 80–90 см, флажки с длиной палочки 25–30 см (рис. 1).

Психолого-педагогическая модель прошла экспериментальную проверку на базе ГБОУ «Детский сад № 1223 г. Москвы» с сентября 2023 по июнь 2024 года. В нем приняли участие 40 детей: 20 девочек и 20 мальчиков 5–6 лет. Опытнo-экспериментальная деятельность включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Обе группы занимались по Федеральной образовательной программе дошкольного образования, утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации 25 ноября 2022 года № 1028. В физкультурно-оздоровительную работу детей экспериментальной группы были введены элементы ритмической гимнастики. Результаты экспериментальной деятельности обрабатывались методами описательной статистики и непараметрического критерия U Манна — Уитни.

Для педагогов были разработаны методические рекомендации и примерные комплексы ритмической гимнастики, список рекомендуемой литературы для проведения занятий в различных формах физического воспитания: физкультурные занятия, утренняя гимнастика, физкультминутки в перерывах между занятиями, гимнастика пробуждения, вечера досуга, домашние задания.

Опытнo-экспериментальная деятельность сопровождалась мониторингом психомоторного развития детей. В программу диагностики вошли классические субтесты Н. И. Озерецкого и М. О. Гуревича на статическую, динамическую координацию, скорость, одновременность, отчетливость выполнения движений (Озерецкий, Гуревич, 1930).

В сентябре 2023 года мы провели первичное тестирование. Полученные данные свидетельствовали о низком уровне психомоторного развития детей 5 лет. Это выразилось в том, что в среднем за выполнение заданий дети получили 1,6–2,05 балла при максимально возможных 3 баллах. Относительно более высокие показатели зафиксированы у детей обеих групп в тестах на силу, одновременность движений и динамическую координацию, низкие значения — в показателях статической координации и скорости движений. В экспериментальной группе средние показатели статической координации достигли 1,6 балла, в контрольной группе — 1,65 балла, скорости движения соответственно 1,65 балла в экспериментальной группе и 1,75 балла в контрольной группе (табл. 1).

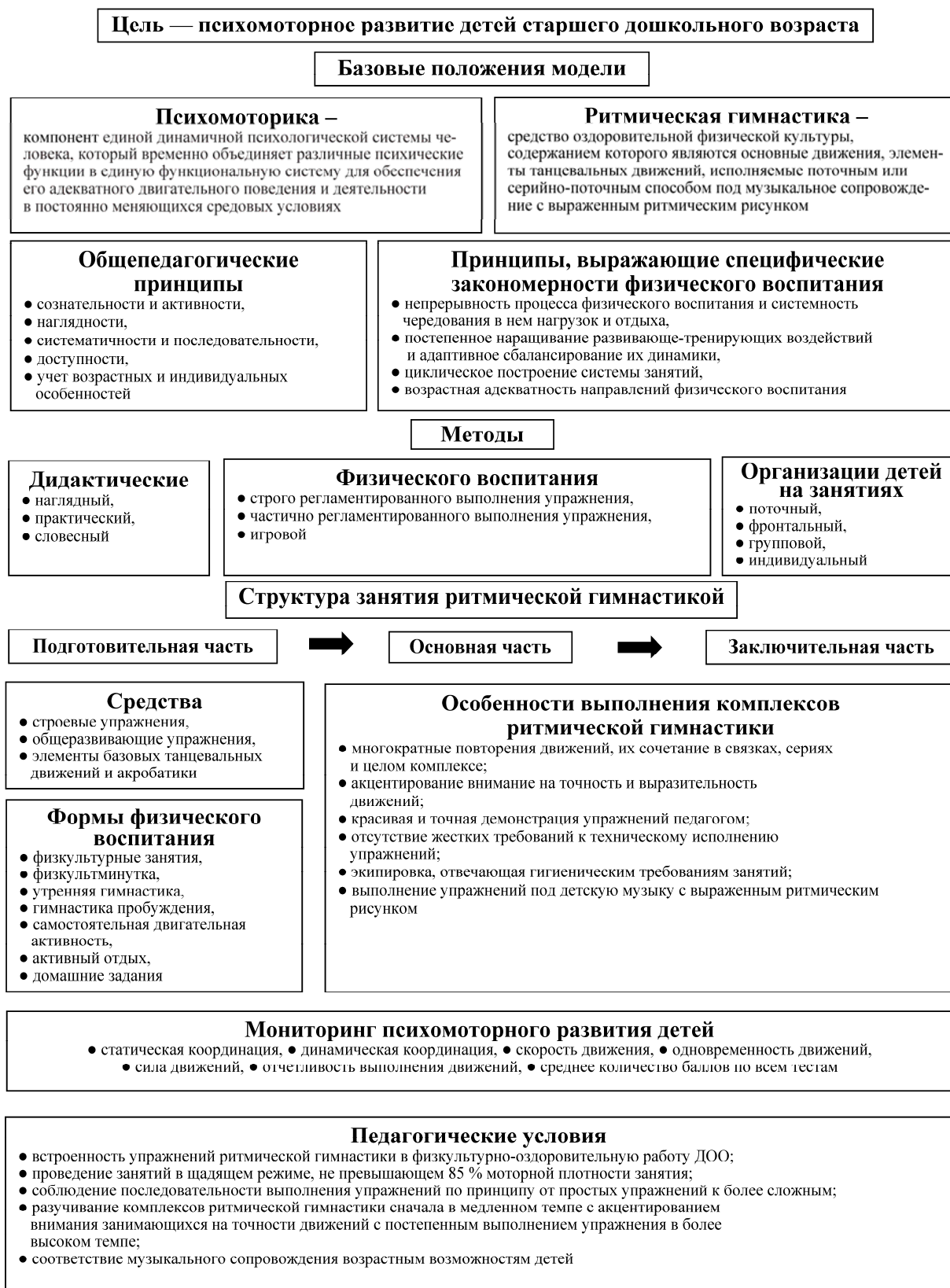


Рис. 1. Психолого-педагогическая модель психомоторного развития детей дошкольного возраста средствами ритмической гимнастики в ДОО

Таблица 1

Психомоторное развитие детей 5–6 лет на констатирующем этапе
опытно-экспериментальной деятельности (баллы)

Названия шкал	Первая (экспериментальная) группа n = 20	Вторая (контрольная) группа n = 20	Критерий U Манна — Уитни	Уровень значимости р
	М			
Статическая координация	1,6	1,65	197,5	p > 0,05
Динамическая координация	1,75	1,85	198,5	p > 0,05
Скорость движений	1,65	1,75	195	p > 0,05
Одновременные движения	1,85	1,9	191	p > 0,05
Сила движений	1,85	1,9	915	p > 0,05
Отчетливость выполнения движений (отсутствие син- кинезий)	1,7	2,05	139	p > 0,05
Среднее количество баллов по всем субтестам	1,73	1,85	177,5	p > 0,05

Примечание: n — объем выборки, M — среднее арифметическое значение выборки; различия статистически значимы при $p \leq 0,05$.

После проведения опытно-экспериментальной деятельности в июне 2024 года показатели психомоторного развития детей обеих групп улучшилось по сравнению первичным тестированием в сентябре 2023 года. Результаты тестирования дошкольников из экспериментальной группы были выше результатов детей контрольной группы по всем показателям. В тестах на статическую, динамическую координацию, скорость и силу движений статистически значимые различия между средними показателями достигли уровня значимости $p \leq 0,05$, в тесте на отчетливость движения и отсутствие синкинезий — уровня значимости $p \leq 0,01$. По совокупности всех показателей психомоторного развития статистически значимые различия достигли очень высокого уровня $P \leq 0,001$ (табл. 2).

Таблица 2

Результаты диагностики психомоторного развития детей 5–6 лет
на контрольном этапе эксперимента (баллы)

Название шкал	Экспериментальная группа n = 20	Контрольная группа n = 20	Критерий U Манна — Уитни	Уровень значимости p
	M			
Статическая координация	2,65	2,1	135	$p \leq 0,05$
Динамическая координация	2,25	1,7	135	$p \leq 0,05$
Скорость движений	2,15	1,6	125	$p \leq 0,05$
Одновременные движения	2,5	1,7	135	$p \leq 0,05$
Сила движений	2,3	1,9	131	$p \leq 0,05$
Отчетливость выполнения движений (отсутствие син- кинезий)	2,5	1,95	109	$p \leq 0,01$
Общее количество баллов	2,2	1,95	79	$p \leq 0,001$

Примечание: n — объем выборки, M — среднее арифметическое значение выборки; различия статистически значимы при $p \leq 0,05$.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что систематические занятия ритмической гимнастикой положительно повлияли на психомоторное развитие детей 5–6 лет. Наибольшие приросты детей экспериментальной группы зафиксированы в тестах на статическую координацию, одновременность движений, скорость движений, отчетливость выполнения движений и отсутствие синкинезий и в целом на общее психомоторное развитие. В меньшей степени занятия ритмической гимнастикой повлияли на развитие у детей силы движений. У детей контрольной группы изменения показателей психомоторного развития были менее выражены (рис. 2).



Рис. 2. Изменение показателей психомоторного развития детей 5–6 лет

Выводы.

1. Изучение научной литературы, данные экспериментальных исследований позволяют определить психомоторику как сложноорганизованную развивающуюся психическую систему, позволяющую не только объективировать все формы психического отражения в мышечных движениях, но и сформировать образ ближайшего потребного будущего, обеспечивающий адекватность двигательного поведения человека в постоянно меняющихся средовых условиях.

2. Психомоторное развитие современных детей 5–6 лет находится на низком уровне. У старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента по всем субтестам и общему показателю преобладали средние и низкие результаты.

3. Систематическое осуществление занятий ритмической гимнастикой, включающих основные движения, элементы танцевальных и акробатических движений, исполняемых поточным или серийно-поточным способом под музыкальное сопровождение с выраженным ритмическим рисунком, способствует психомоторному развитию детей 5–6 лет.

4. Развивающий характер занятий ритмической гимнастикой с детьми старшего дошкольного возраста обусловлен многократным повторением ритмических движений, их сочетанием в связках, сериях и целом комплексе; акцентированием внимания занимающихся на точности и выразительности выполнения движений; эталонной демонстрацией упражнений педагогом; отсутствием жестких требований к техническому исполнению упражнений; экипировкой занимающихся, отвечающей гигиеническим требованиям проведения занятий; выполнением упражнений под детскую музыку с выраженным ритмическим рисунком и созданием воображаемой ситуации.

5. Психомоторному развитию детей 5–6 лет способствовало включение элементов ритмической гимнастики в физкультурно-оздоровительную работу ДОО, включающую физкультурные занятия в первой половине дня, утреннюю гимнастику, физкультминутки между занятиями, гимнастику пробуждения, свободную двигательную активность детей.

6. Педагогическими условиями психомоторного развития детей 5–6 лет средствами ритмической гимнастики являются встроенность упражнений ритмической гимнастики в физкультурно-оздоровительную работу ДОО; проведение занятий в щадящем режиме, не превышающем 85 % моторной плотности занятия; соблюдение последовательности выполнения упражнений по принципу от простых упражнений к более сложным; разучивание комплексов ритмической гимнастики сначала

в медленном темпе с акцентированием внимания занимающихся на точности движений с постепенным выполнением упражнения в более высоком темпе; выполнение упражнений перед зеркалом; соответствие музыкального сопровождения возрастным возможностям детей.

Список источников

1. Алямовская В. Г. Как воспитать здорового ребенка. Опыт создания авторской программы на базе дошкольного учреждения № 199 г. Нижний Новгород. — М. : Linka-Press, 1993. — 112 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. — М. : Наука, 1980. — 196 с.
3. Архипова С. В., Космачева Т. В. Формирование психомоторных навыков у дошкольников с умственной отсталостью средствами коррекционной ритмики // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 59-3. — С. 33–37.
4. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. — М. : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1997. — 608 с.
5. Бернштейн Н. А. О построении движений. — М. : Медгиз, 1947. — 255 с.
6. Бурмистрова Е. В. Танец и музыкальная игра: нераскрытые возможности // Прикладная психология и психоанализ. — 1998. — № 1. — С. 65–72.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М. : Астрель : Люкс, 2005. — 671 с.
8. Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. Психомоторика : в 2 ч. — М. ; Л. : Гос. мед. изд., 1930. Ч. 1 : Анатомо-физиологические основы психомоторики и ее соотношения с телосложением и характером. — 158 с. ; Ч. 2 : Методика исследования моторики. — 172 с.
9. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Ч. 1 : Живое знание. — Самара : Самар. Дом печати, 1998. — 296 с.
10. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. — М. : Просвещение, 1972. — 271 с.
11. Кистяковская М. Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. — М. : Педагогика, 1970. — 224 с.
12. Кузьменко М. В. Воздействие комплексов ритмической гимнастики на физическую подготовленность дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2002. — 230 с.
13. Лурия А. Р. Передовые идеи в психологии и физиологии человека (К 80-летию со дня рождения Н. А. Бернштейна) // Вопросы психологии. — 1976. — № 6. — С. 102–107.
14. Лурия А. Р. Передовые идеи в психологии и физиологии человека (К 80-летию со дня рождения Н. А. Бернштейна) // Вопросы психологии. — 1976. — № 6. — С. 102–107.
15. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (введение в теорию физической культуры; общая теория и методика физического воспитания) : учеб. — 4-е изд. — М. : Спорт, 2021. — 520 с.
16. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ М-ва просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=ma2f6qbbg3337410634> (дата обращения: 29.04.2025).
17. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду. — М. : Просвещение, 1973. — 288 с.
18. Попова Т. В. Содержание и методика занятий ритмической гимнастикой с детьми 5–6 лет в детском саду : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1998. — 23 с.
19. Родин Ю. И. Азбука живого движения. Практическое руководство по физическому воспитанию детей дошкольного возраста : метод. рекоменд. — М. : Компания Спутник+, 2008. — 146 с.
20. Родин Ю. И. Научные основы здоровьесбережения детей дошкольного возраста : учеб. пособие. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2019. — 300 с.
21. Родин Ю. И. Научные основы физической культуры. Ч. 1 : Теория физической культуры. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2023. — 254 с. ; Ч. 2 : Теория оздоровительной физической культуры. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2024. — 197 с.
22. Родин Ю. И. Проблема психомоторики человека в свете естественно-научной парадигмы // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2017. — № 5. — С. 5–24.
23. Родин Ю. И. Процессы дифференциации и интеграции в психомоторном развитии детей дошкольного возраста // Дифференционно-интеграционная теория развития / сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. Е. Волкова. — М. : Языки славянской культуры : Знак, 2014. — Кн. 2. — С. 619–645.
24. Родин Ю. И. Психическое развитие дошкольников в процессе построения живого движения : моногр. — Тула : Тул. гос. пед. ун-т, 2007. — 206 с.
25. Родин Ю. И. Развитие двигательной функции anomalно развивающегося ребенка // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». — 2016. — № 2. — С. 30–38.
26. Родин Ю. И. Развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста посредством формирования разнообразных двигательных умений и навыков : дис. ... канд. пед. наук. — Тула, 1998. — 177 с.
27. Рунова М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду : пособие. — М. : Мозаика-Синтез, 2000. — 255 с.

28. Семёнова М. С. Теоретические аспекты развития двигательной активности детей старшего дошкольного возраста под влиянием ритмической гимнастики // Вестник науки. — 2022. — № 2 (47). — С. 44–52.
29. Сеченов И. М. Элементы мысли. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.
30. Ухтомский А. А. Доминанта. — СПб. : Питер, 2002. — 448 с.
31. Фомина Н. А. Формирование двигательных, интеллектуальных и психомоторных способностей детей 4–6 лет средствами ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград : Волгоград. гос. акад. физ. культуры, 1996. — 24 с.
32. Чуприкова Н. И. Психика и психические процессы. — М. : Языки славянской культуры, 2015. — 608 с.
33. Шебеко В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. — Мн. : Вышэйшая школа, 2015 — 203 с.

References

1. Alyamovskaya V. G. *Kak vospitat zdorovogo rebenka. Opyt sozdaniya avtorskoy programmy na baze doshkolnogo uchrezhdeniya № 199 g. In Nizhny Novgorod*. [How to Raise a Healthy Child: Study of Creating a Custom Program at Preschool Institution No. 199 in Nizhny Novgorod]. Moscow, Linka-Press, 1993, 112 p. (In Russian).
2. Anokhin P. K. *Uzlovyye voprosy teorii funktsionalnoy sistemy*. [Key Issues in the Theory of a Functional System]. Moscow, Nauka, 1980, 196 p. (In Russian).
3. Arkhipova S. V., Kosmacheva, T. V. Development of psychomotor skills in preschoolers with mental retardation using corrective rhythms. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Problems of Contemporary Pedagogical Education]. 2018, iss. 59-3, pp. 33–37. (In Russian).
4. Bernshtein N. A. *Biomekhanika i fiziologiya dvizheniy*. [Biomechanics and Physiology of Movements]. Moscow, Institute of Practical Psychology, 1997, 608 p. (In Russian).
5. Bernshtein N. A. *O postroyenii dvizheniy*. [On the Construction of Movements]. Moscow, Medgiz, 1947, 255 p. (In Russian).
6. Burmistrova E. V. Dance and musical play: untapped potential. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*. [Applied Psychology and Psychoanalysis]. 1998, iss. 1, pp. 65–72. (In Russian).
7. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. [Pedagogical Psychology]. Moscow, Astrel: Lux, 2005, 671 p. (In Russian).
8. Gurevich M. O., Ozeretsky N. I. *Psikhomotorika: v 2 ch.* [Psychomotorics: in 2 pts. Moscow; Leningrad, State Medical Publ., 1930, Pt. 1: Anatomical and physiological foundations of psychomotorics and its relationship with body type and character. 158 p.; Pt. 2: Methods of studying motor skills]. 172 p. (In Russian).
9. Zinchenko V. P. *Psikhologicheskaya pedagogika. Ch. 1: Zhivoye znaniye*. [Psychological Pedagogics. Pt. 1: Living Knowledge]. Samara, Samara Publishing House, 1998, 296 p. (In Russian).
10. Keneman A. V., Khukhlaeva D. V. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya detey doshkolnogo vozrasta*. [Theory and Methods of Physical Education of Preschool Children]. Moscow, Prosveshchenie, 1972, 271 p. (In Russian).
11. Kistyakovskaya M. Yu. *Razvitiye dvizheniy u detey pervogo goda zhizni*. [Movement Development in Children during the First Year of Life]. Moscow, Pedagogika, 1970, 224 p. (In Russian).
12. Kuzmenko M. V. *Vozdeystviye kompleksov ritmicheskoy gimnastiki na fizicheskuyu podgotovlennost doshkolnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Impact of Rhythmic Gymnastics Complexes on the Physical Fitness of Preschoolers: Abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2002, 230 p. (In Russian).
13. Luria A. R. Advanced ideas in human psychology and physiology (On the 80th Anniversary of N. A. Bernshtein's Birth). *Voprosy Psikhologii*. [Issues of Psychology]. 1976, iss. 6, pp. 102–107. (In Russian).
14. Luria A. R. Advanced ideas in human psychology and physiology (On N. A. Bernshtein's 80th Anniversary). *Voprosy Psikhologii*. [Issues of Psychology]. 1976, iss. 6, pp. 102–107. (In Russian).
15. Matveev L. P. *Teoriya i metodika fizicheskoy kultury (vvedeniye v teoriyu fizicheskoy kultury; obshchaya teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya): ucheb.* [Theory and Methods of Physical Education (Introduction to the Theory of Physical Education; General Theory and Methods of Physical Education): textbook]. Moscow, Sport, 2021, 520 p. (In Russian).
16. *Ob utverzhdenii federalnoy obrazovatel'noy programmy doshkolnogo obrazovaniya: prikaz M-va prosveshcheniya RF ot 25 noyabrya 2022 g. № 1028*. [On approval of federal educational program for preschool education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 25, 2022, no. 1028]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=ma2f6qbbg3337410634> (accessed: 29.04.2025). (In Russian).
17. Osokina T. I. *Fizicheskaya kultura v detskom sadu*. [Physical Education in Kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie, 1973, 288 p. (In Russian).
18. Popova T. V. *Soderzhaniye i metodika zanyatiy ritmicheskoy gimnastikoy s detmi 5–6 let v detskom sadu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Content and Methods of Rhythmic Gymnastics Classes with 5-6-Year-Old Children in Kindergarten: Abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. St. Petersburg, 1998, 23 p. (In Russian).

19. Rodin Yu. I. Azbuka zhivogo dvizheniya. *Prakticheskoye rukovodstvo po fizicheskomu vospitaniyu detey doshkol'nogo vozrasta: metod. rekomend.* [ABCs of Living Movement. a practical guide to physical education of preschool children: methodological recommendations]. Moscow, Sputnik+ Company, 2008, 146 p. (In Russian).
20. Rodin Yu. I. *Nauchnyye osnovy zdorovyesberezheniya detey doshkol'nogo vozrasta: ucheb. posobiye.* [Scientific Foundations of Health-Preserving Techniques in Preschool Children: A textbook]. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2019, 300 p. (In Russian).
21. Rodin Yu. I. Yu. I. *Nauchnyye osnovy fizicheskoy kultury. Ch. 1. Teoriya fizicheskoy kultury.* [Scientific Foundations of Physical Education. Pt. 1. Theory of Physical Education]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2023, 254 p.; Pt. 2. Theory of Health-Improving Physical Education. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2024, 197 p. (In Russian).
22. Rodin Yu. I. The Issue of Human Psychomotor Performance in Light of the Natural Science Paradigm. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya.* [Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research]. 2017, iss. 5, pp. 5–24. (In Russian).
23. Rodin Yu. I. Processes of differentiation and integration in preschool children's psychomotor development. *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiye. Sost. i red. N. I. Chuprikova, Ye. Ye. Volkova.* [Differentiation-Integration Theory of Development. Compiled and edited by N. I. Chuprikova, E. E. Volkova]. Moscow, Languages of Slavic Cultures, Znack, 2014, vol. 2, pp. 619–645. (In Russian).
24. Rodin Yu. I. *Psikhicheskoye razvitiye doshkolnikov v protsesse postroyeniya zhivogo dvizheniya: monogr.* [Psychic development of preschoolers in the process of constructing motion: Monograph]. Tula, Tula State Pedagogical University Publ., 2007, 206 p. (In Russian).
25. Rodin Yu. I. Development of motor function in an abnormally developing child. *Vestnik GOU DPO TO "IPK i PPRO TO".* [Bulletin of the State Educational Institution of Higher Professional Education of Tyumen Region "Institute of Psychology and Professional Development of Tyumen Region"]. 2016, iss. 2, pp. 30–38. (In Russian).
26. Rodin Yu. I. *Razvitiye dvigatelnykh sposobnostey detey starshego doshkol'nogo vozrasta posredstvom formirovaniya raznoobraznykh dvigatelnykh umeniy i navykov: dis. ... kand. ped. nauk.* [Development of motor abilities of senior preschool children through formation of various motor skills and abilities: dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Tula, 1998, 177 p. (In Russian).
27. Runova M. A. *Dvigatel'naya aktivnost rebenka v detskom sadu: posobiye.* [Children's Motor Activity in Kindergarten: A manual]. Moscow, Mosaika-SynteZ, 2000, 255 p. (In Russian).
28. Semenova M. S. Theoretical aspects of the development of motor activity in senior preschool children under the influence of rhythmic gymnastics. *Vestnik nauki.* [Messenger of Science]. 2022, iss. 2 (47), pp. 44–52. (In Russian).
29. Sechenov I. M. *Elementy mysli.* [Elements of Thought]. St. Petersburg, Piter, 2001, 416 p. (In Russian).
30. Ukhtomsky A. A. *Dominanta.* [Dominance]. St. Petersburg, Piter, 2002, 448 p. (In Russian).
31. Fomina N. A. *Formirovaniye dvigatelnykh, intellektualnykh i psikhomotornykh sposobnostey detey 4–6 let sredstvami ritmicheskoy gimnastiki syuzhetno-rolevoy napravlenosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.* [Formation of Motor, Intellectual, and Psychomotor Abilities in 4- to 6-Year-Old Children by Means of Rhythmic Gymnastics with Plot Role Play: Abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Volgograd, Volgograd State Academy of Physical Culture, 1996, 24 p. (In Russian).
32. Chuprikova N. I. *Psikhika i psikhicheskiye protsessy.* [Psyche and Mental Processes]. Moscow, Languages of Slavic Cultures, 2015, 608 p. (In Russian).
33. Shebeko V. N. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya detey doshkol'nogo vozrasta.* [Theory and Methods of Physical Education of Preschool Children]. Minsk, Higher School, 2015, 203 p. (In Russian).

Информация об авторах

Родин Юрий Иванович — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования Московского педагогического государственного университета.

Сысоева Евгения Геннадиевна — магистрант Московского педагогического государственного университета.

Information about the authors

Rodin Yuri Ivanovich — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education of Moscow State Pedagogical University.

Sysoeva Evgeniya Gennadievna — Master's student of Moscow State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.03.2025; одобрена после рецензирования 14.05.2025; принята к публикации 20.05.2025.

The article was submitted 10.03.2025; approved after reviewing 14.05.2025; accepted for publication 20.05.2025.

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.
3. К рассмотрению принимаются только ранее не публиковавшиеся научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*, а также научные обзоры и рецензии, статьи, посвященные важным в жизни сообщества ученых-педагогов и психологов событиям.
4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu-rzn.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.
5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.
6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*. Редакция сообщает о нулевой толерантности к плагиату.
7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.
8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентами статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.
9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.
10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов APA (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. Данные для цитирования размещаются на титульной странице статьи.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из указания типа публикуемых материалов (научная статья, обзор, рецензия), индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор (Классификатор УДК), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников, затекстовых сведений об авторе(ах).

2. На первом листе приводятся указание типа статьи, УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, тип статьи, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 250–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем наименований в списке ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — от 30 до 40 тыс. знаков, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках.

9. Статья должна быть четко структурирована. Структура статьи оформляется по **IMRaD** (модель, учитывающая критерии академической грамотности и включающая в себя определенные структурно-содержательные элементы) и включает следующие разделы:

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

2) **Материалы и методы (Materials and Methods)**. Описываются теоретические и эмпирические методы исследования;

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

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

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

6) В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например (**Иванов, 2019**), а при цитировании обязательно указывается страница/ы цитаты, например (**Иванов, 2019, с. 7–8**). Если авторов несколько, то указываются первые три, а потом ставится «[и др.]» (**Сидоров, Москвин, Иванов [и др.], 2024, с. 45**). Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

10. Заимствования без ссылок запрещаются.

11. Ссылки на Википедию не допускаются.

12. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *режим доступа* (URL : <http://vestospu.ru/archive/2024/articles/52/content4.html>) и *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

13. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1).*

14. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется раздельно) и название.

15. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов, пустые графы/клетки, повторения единиц измерения в каждой клетке/строке (например, % указываются в «шапке» таблицы)*

16. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1.* Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

17. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*.

18. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере. Все рисунки (схемы, графики, диаграммы) присылаются отдельным файлом (общим), допускающим возможность технического редактирования.

19. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

20. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

21. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

22. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

23. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

24. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

25. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

26. В списке источников рекомендуется привести *не менее 18* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов. Рекомендуется ссылаться на статьи, опубликованные в журналах, включенных в Ядро РИНЦ и Белый список.

27. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 20 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

28. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

29. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

30. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина);

информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

31. Соавторы статей могут заявить разделение авторского вклада по системе CRediT (таксономия ролей участников): CRediT — Таксономия ролей участников.

Концептуализация — формулировка идеи и целей исследования.

Составление методологии — разработка методологии или отдельных методов.

Создание программного обеспечения — создание и проектирование алгоритмов компьютерных программ, программного обеспечения.

Проверка — проверка результатов исследования или его части.

Формальный анализ — применение статистических, математических, вычислительных методов.

Проведение исследования — проведение экспериментов и сбор информации.

Предоставление ресурсов — предоставление материалов, ресурсов, лабораторных образцов для проведения исследования.

Курирование метаданными — реализация управленческой деятельности по обеспечению метаданных.

Написание оригинального черновика — подготовка, создание и презентация начальной версии исследования.

Написание замечаний и редактирование — критический обзор начальной версии исследования, написание комментариев и редактирование.

Создание визуализации — создание визуальной части и презентация исследования.

Руководство — осуществление контроля за проведением исследовательской деятельности.

Администрирование — координация и планирование исследования.

Финансирование — привлечение денежной поддержки работы.

32. Авторы обязаны заявить о **конфликте интересов**, который возникает, когда автор, рецензент или редактор имеют финансовые или личные отношения, а также идеологические убеждения, препятствующие беспристрастному восприятию, рецензированию, принятию решения о публикации результатов исследования. Информация о конфликте интересов должна быть раскрыта в конце статьи под заголовком «Конфликт интересов». Авторы несут ответственность за раскрытие всех финансовых или личных отношений, способных оказать влияние на их работу.

33. Если работа выполнена в рамках финансируемого научного исследования, то информация о нем помещается в раздел «Благодарности». Также в этот раздел помещается выражение признательности тем, кто не внес авторского вклада, но так или иначе способствовал проведению и публикации исследования.

34. В методах исследования должно быть задекларировано любое обращение к возможностям искусственного интеллекта (ИИ), которое должно быть обусловлено исследовательскими или техническими задачами и являться вспомогательным инструментом.

35. Авторы статей несут ответственность за содержание предоставляемого материала, отсутствие в нем признаков экстремизма, терроризма, нецензурной лексики. Не допускается транслирование идей, противоречащих традиционным российским ценностям. При упоминании организаций, объединений и лиц, признанных иностранными агентами (реестр иностранных агентов размещен на сайте Министерства юстиции РФ), необходимо давать ссылку: **Признана экстремистской организацией и запрещена в РФ; *ФИО признан в РФ иностранным агентом.*

Порядок рецензирования статей

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, оформленные в строгом соответствии с необходимыми требованиями, подлежат обязательному двойному слепому рецензированию (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи — рецензентов).

2. К проведению рецензирования привлекаются члены редакционной коллегии журнала, а также сторонние ученые и специалисты, обладающие профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению в соответствии с тематикой рукописи. Рецензентами не могут быть соавторы статьи и сотрудники подразделений, в которых выполнена данная работа.

3. Рецензентом оцениваются соответствие статьи научному профилю журнала, соответствие содержания статьи ее названию, полнота отражения содержания статьи в аннотации, точность выбора ключевых слов, актуальность, значимость обсуждаемой проблемы, новизна (оригинальность) постановки проблемы и полученных автором результатов, структурированность статьи, литературный обзор по проблеме, грамотность процедуры исследования: определения выборки, подбора эмпирических и статистических методов, полнота и корректность интерпретации результатов, обоснованность сделанных на их основе выводов, возможность практического использования представленных данных/выводов, грамотность (орфографическая, пунктуационная, грамматическая, стилистическая) текста статьи, наличие и правильность оформления таблиц и рисунков, ссылок в тексте и списка литературы. Фактически рецензенты оценивают качество как самого исследования, так и его описание.

4. Рецензент не позднее, чем в трехнедельный срок после получения рукописи статьи, представляет в редакционную коллегию рецензию, в которой обосновывает одно из следующих решений: рекомендовать статью к публикации в настоящем виде; рекомендовать статью к публикации после исправления отмеченных рецензентом недостатков; направить статью на дополнительное рецензирование другим специалистом; отказать автору в публикации статьи в журнале по тем или иным причинам.

5. Рецензент обязан соблюдать конфиденциальность при работе с представленными материалами оригинального исследования.

6. Редакция рекомендует рецензенту при анализе рукописей соблюдать конфиденциальность и придерживаться рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee on Publication Ethics), руководству по этике научных публикаций (Publishing Ethics Resource Kit) издательства Elsevier и, в частности, Кодексу этики научных публикаций, разработанному и утвержденному Комитетом по этике научных публикаций (www.publicet.org/code).

7. Через месяц после регистрации статьи редакция сообщает авторам о результатах рецензирования и о плане публикации статьи.

8. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, редакция журнала направляет автору текст рецензии с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) опровергнуть. Доработка статьи не должна занимать более 3 недель.

9. Доработанная и исправленная автором с учетом замечаний рецензента статья направляется на повторное рассмотрение тому же или другому рецензенту либо на обсуждение в редакционную коллегию. При несогласии с мнением рецензента автор статьи имеет право предоставить аргументированный ответ в редакцию журнала с просьбой направить статью на повторное рецензирование другому рецензенту.

10. В случае отказа автора от доработки материалов он должен уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи.

Если автор не возвращает доработанный вариант статьи по истечении 3 недель со дня отправки ему рецензии, редакция снимает ее с учета и направляет автору соответствующее уведомление.

11. В случае принятия редколлегией решения об отказе в публикации рукописи в соответствии с рекомендацией рецензентов автору направляется отрицательное экспертное заключение с обоснованием отказа, и эта статья к повторному рассмотрению не принимается.

12. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.

13. В случае принятия редколлегией журнала решения о допуске статьи к публикации редакция информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

14. Срок рассмотрения материалов рукописей составляет не более 3 месяцев со дня их поступления в редакцию. В случае выхода тематических номеров этот срок может быть продлен.

Оригиналы рецензий хранятся в редакции журнала в течение 5 лет со дня публикации, а их копии направляются в Министерство образования и науки РФ при поступлении соответствующего запроса.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2025

№ 4 (76)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Богданова Елена Святославовна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *В. А. Рогатин*

Дата выхода в свет 19.12.2025. Цена свободная.
Заказ № 185. Гарнитура Times New Roman, Calibri.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60х84¹/₈.
Усл. печ. л. 22,78. Уч.-изд. л. 20,2. 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