

НЕКОММЕРЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО УЧЕНЫХ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
И УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КОНСОРЦИУМ»



НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

Научный журнал

№ 11 (2025)

Педагогические, психологические и философские науки

Санкт-Петербург

Научное мнение № 11 (2025)

Научный журнал «Научное мнение» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-43113 от 15 декабря 2010 г.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

Редакционная коллегия The Editorial Board

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

Лаптев Владимир Валентинович, академик Российской академии образования, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор

Ответственный редактор, заместитель председателя редакционной коллегии

Шубина Наталья Леонидовна, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

Абакумова Ирина Владимировна, академик Российской академии образования, декан и заведующий кафедрой Донского государственного технического университета, доктор психологических наук, профессор

Алмазова Надежда Ивановна, член-корреспондент РАО, научный руководитель Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, доктор педагогических наук, профессор

Баева Ирина Александровна, академик Российской академии образования, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор

Богословский Владимир Игоревич, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор

Болотин Александр Эдуардович, профессор Высшей школы спортивной педагогики Института физической культуры, спорта и туризма Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, доктор педагогических наук, профессор

Гладкая Ирина Вячеславовна, заместитель директора института Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, кандидат педагогических наук, доцент

Chief Editor, Chair of the Editorial Board

Vladimir Valentinovich Laptev, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Ph.D. (Physical and Mathematical Sciences), Professor

Executive Editor, Deputy Chief Editor

Natalia Leonidovna Shubina, Professor of the Herzen Russian Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philology), Professor

The Editorial Board

Irina Vladimirovna Abakumova, Member of the Russian Academy of Education, Dean and Head of Chair of the Don State Technical University, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Nadezhda Ivanovna Almazova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Scientific Coordinator of the Humanities Institute, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Irina Alexandrovna Bayeva, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Vladimir Igorevich Bogoslovsky, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Ph.D. (Physics and Mathematics), Professor

Aleksandr Eduardovich Bolotin, Professor of the Higher School of Sports Education, Institute of Physical Education, Sports and Tourism, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Irina Vyacheslavovna Gladkaya, Deputy Director of the Institute of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor

Nadezhda Vasilyevna Golik, Associate Research Fellow at the Sociological Institute of the Russian Acad-

Голик Надежда Васильевна, ассоциированный научный сотрудник Социологического института РАН, доктор философских наук, профессор

Грякалов Алексей Алексеевич, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор
Денисова Ольга Александровна, заведующая кафедрой и директор Ресурсного центра Череповецкого государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

Ермаков Павел Николаевич, академик Российской академии образования, заведующий кафедрой Южного федерального университета, доктор биологических наук, профессор

Зюкин Анатолий Васильевич, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор
Иванов Евгений Анатольевич, доцент Санкт-Петербургского военного института физической культуры, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник

Ильина Светлана Юрьевна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Кантор Виталий Зорахович, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Кобрина Лариса Михайловна, профессор, проректор по образовательной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Комарова Юлия Александровна, член-корреспондент Российской академии образования, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Королева Наталья Николаевна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор

Корольков Александр Аркадьевич, академик Российской академии образования, профессор Российского государственного педагогического университета им.

А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор
Ларченкова Людмила Анатольевна, член-корреспондент Российской академии образования, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Лубков Алексей Владимирович, академик Российской академии образования, ректор Московского педагогического государственного университета, доктор исторических наук, профессор

emy of Sciences, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Aleksey Alekseyevich Gryakalov, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Olga Aleksandrovna Denisova, Head of Chair and Director of the Resource Centre of Cherepovets State University, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Pavel Nikolaevich Yermakov, Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of Southern Federal University, Doctor of Sciences (Biology), Professor

Anatoliy Vasilyevich Zyukin, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Evgeniy Anatolyevich Ivanov, Associate Professor at the Saint Petersburg Military Institute of Physical Culture, Ph.D. (Psychology), Senior Researcher

Svetlana Yuryevna Ilyina, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Vitaliy Zorakhovich Kantor, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Larisa Mikhailovna Kobrina, Professor, Vice-Rector for Educational Activities of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Yulia Aleksandrovna Komarova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Natalia Nikolaevna Koroleva, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Alexander Arkadyevich Korolkov, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Lyudmila Anatolyevna Larchenkova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Aleksey Vladimirovich Lubkov, Member of the Russian Academy of Education, Rector of Moscow Pedagogical State University, Doctor of Sciences (History), Professor

Dzhafar Mikhailovich Mallaev, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Dagestan State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Vladimir Ivanovich Nazarov, Professor of Ivanovo State University, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Маллаев Джасар Михайлович, член-корреспондент Российской академии образования, профессор Дагестанского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор
Назаров Владимир Иванович, профессор Ивановского государственного университета, доктор психологических наук, профессор

Писарева Светлана Анатольевна, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Пискунова Елена Витальевна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Пономаренко Елена Валерьевна, профессор Южно-Казахстанского государственного университета им. М. Ауэзова (Казахстан), доктор педагогических наук, доцент

Романенко Инна Борисовна, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор
Самылов Олег Валерьевич, профессор Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I, доктор философских наук, доцент

Светлов Роман Викторович, директор НОЦ «Центр исследования мировой философии» Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, доктор философских наук, профессор

Сморгунов Леонид Владимирович, заведующий кафедрой Санкт-Петербургского государственного университета, доктор философских наук, профессор

Сморгунова Валентина Юрьевна, декан, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор

Сомова Наталья Леонтьевна, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, кандидат психологических наук

Степанова Наталья Леонидовна, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Тряпицына Алла Прокофьевна, академик Российской академии образования, директор института Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Турчин Анатолий Степанович, руководитель направления «Психология и педагогика» АНО ДПО «Международная Академия Современного Профессионального Образования», доктор психологических наук, профессор

Чекалева Надежда Викторовна, член-корреспондент Российской академии образования, заведующая ка-

Svetlana Anatolyevna Pisareva, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Elena Vitalyevna Piskunova, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Elena Valeryevna Ponomarenko, Professor of the South Kazakhstan State University named after M. Auezov (Kazakhstan), Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Inna Borisovna Romanenko, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Oleg Valeryevich Samylov, Professor of Emperor Alexander I Petersburg State Transport University, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor

Roman Viktorovich Svetlov, Director of the Scientific and Educational Centre “Centre for the Study of World Philosophy” of the Immanuel Kant Baltic Federal University, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Leonid Vladimirovich Smorgunov, Head of Chair of Saint Petersburg State University, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Valentina Yuryevna Smorgunova, Dean and Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Natalya Leontyevna Somova, Associate Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Ph.D. (Psychology)

Natalia Leonidovna Stefanova, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Alla Prokofyevna Tryapitsina, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Anatoliy Stepanovich Turchin, Head of the Psychology and Pedagogy Department at the International Academy of Modern Professional Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Nadezhda Viktorovna Chekaleva, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of Omsk State Pedagogical University, Director of the Scientific Centre of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Lev Viktorovich Shabanov, Professor of the Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Doctor of Sciences (Philosophy), Ph.D. (Psychology), Associate Professor

федрой Омского государственного педагогического университета, директор научного центра Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Шабанов Лев Викторович, профессор Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент

Щербаков Владимир Петрович, профессор Санкт-Петербургского государственного университета ветеринарной медицины, доктор философских наук, доцент

Шмонин Дмитрий Викторович, директор Института теологии Санкт-Петербургского государственного университета, председатель экспертного совета ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации по теологии, член Комиссии по развитию теологического, религиозного и духовно-нравственного образования Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте Российской Федерации, доктор философских наук, профессор

Vladimir Petrovitch Scherbakov, Professor of the Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor

Dmitry Viktorovich Shmonin, Director of the Institute of Theology at Saint Petersburg State University, Chairman of the Expert Council of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on Theology, Member of the Commission for the Development of Theological, Religious, and Spiritual-Moral Education of the Council for Interaction with Religious Associations under the President of the Russian Federation, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Рецензируемый научный журнал «Научное мнение» включен в национальную базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) [Договор от 27 июня 2020 г. № 240-06/2020]. Полные тексты публикаций размещены:

- на платформе eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru>);
- на сайте «Санкт-Петербургского университетского консорциума» (<http://unipress.pro/>).

Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. — СПб., 2025. — № 11. — 190 с. (Педагогические, психологические и философские науки.)

ISSN 2222-4378

Уважаемые коллеги!

Рецензируемый журнал «Научное мнение» предоставляет новые возможности для обмена актуальной научной информацией, создает условия для эффективных научных контактов, но главное — формирует целостное восприятие науки в социальном контексте, поскольку журнальная публикация является одним из важнейших способов представления результатов научной деятельности, а также социализации личности ученого.

Характерной особенностью современного этапа развития научной журнальной публикации является ее адаптация к принципиально новой научно-познавательной среде, которая приобрела способность представлять информацию для восприятия «нелинейных» многоуровневых текстов, отражающих результат исследовательской работы.

С этой целью экспертная работа с научными статьями направляется не только на анализ атрибутивных показателей, но и на способы и приемы формирования мотивации исследования: оно должно содержать достаточную информацию, чтобы установить обоснованность и достоверность полученного результата или теоретической концепции.

Текст научной статьи выступает в роли носителя нового знания, нерасторжимо связанного с предшествующим, уже известным и потенциально возможным прогнозируемым знанием, что делает его «звеном» научного дискурса.

Редакционная коллегия журнала «Научное мнение», состоящая из ведущих специалистов в различных отраслях науки, позволяет рекомендовать к публикации не только оригинальные материалы узких научных областей, но и результаты полидисциплинарных исследований.

Среди научных специальностей, включенных в три группы научных отраслей журнала, представлены такие, которые во многом отражают многомерность поиска исследования, многовариантность решения научных задач, направленных на формирование новой методологии в области психолого-педагогической деятельности.

Междисциплинарное взаимодействие, характерное для современной науки, основывается на переносе представлений специальной научной картины мира, а также методологического и методического инструментария исследования из одной научной области в другую. В сферу науки включаются новые объекты, новые приемы и способы теоретического и экспериментального исследования, трансформируются стратегии научного поиска, формы обмена научными мнениями и средства кодирования научной информации в письменной коммуникации.

Предлагаемый вашему вниманию журнал «Научное мнение» является своеобразной информационной платформой, на которой могут быть представлены разные точки зрения и оценки результатов исследования. Все они должны отражать формирование нового понимания разными отраслями науки общего объекта исследования — человека, рассматриваемого в качестве активного деятельности субъекта, познающего и преобразующего мир, человека как части социума и как части природы.

Одновременно процессы интеграции формируют обобщенное видение предметных областей каждой из наук, что позволяет сравнивать различные картины исследуемой реальности, находить в них общие блоки и идентифицировать их, рассматривая как одну и ту же реальность. Специалисты признают, что так называемые «парадигмальные трансплантации» существенно меняют исследовательские задачи современной науки.

Гуманитарные науки активно участвуют в создании новой парадигмы научного мировоззрения. Соприкосновение наук и их взаимодействие являются необходимым условием для развития науки в целом.

Публикации в рецензируемом журнале «Научное мнение» существенно расширяют аудиторию для обсуждения исследовательского объекта, что является важным фактором проверки достоверности полученных результатов, позволяет провести их первичную экспертизу, формирует устойчивые навыки корректного представления научной позиции в сфере письменной научной коммуникации.

Редакционная коллегия рецензируемого журнала «Научное мнение» надеется на плодотворное сотрудничество с авторами и научными коллективами, заинтересованными в продвижении результатов исследований, в формировании новых научных направлений в условиях глубокой трансформации общества знаний.

Главный редактор
Лаптев Владимир Валентинович

СОДЕРЖАНИЕ

Теория, стратегии

Вахромеева О. Б., Вахромеев Б. А. Веревкина Т. В., Меремьяншина А. И., Сиверина А. В. Берлянд Ю. Б., Слободчиков И. М.	Искусство психологической метафоры в авторской сказке Ф. Р. Дунаевского «Жемчужное зеркало»..... 11 Инклюзивная среда как педагогическая инновация 18
Костригин А. А., Калинина Н. В. Степаненко Н. А.	Гендерные аспекты восприятия и переживания профессионального выгорания в педагогической среде: историко-сравнительное исследование 24 Проблема педагогических компетенций в зарубежной психологии 1980-х годов 30 Религии Востока как основа доктрины цифрового мифодизайна новых форм НРД..... 36

Прикладные исследования, технологии

Алексеенко Т. В.	Ценность ребенка в структуре материнства у девушек в контексте семейных эмоциональных коммуникаций их родительских семей..... 45
Пчелинцева Е. В.	Роль вокально-хорового образования в процессе формирования личности ребенка..... 52
Скворцова М. Ю., Кунгурцева М. Д. Гущин С. С., Гущина Г. А.	Использование интерактивных видов спорта с целью приобщения студентов к активной двигательной деятельности..... 59 Некоторые аспекты психологической готовности будущих педагогов к использованию технологий искусственного интеллекта в образовательной среде..... 64
Магер- Хачатрян С. В., Серых А. Б. Прокофьева В. А., Чичкин А. С.	Особенности эмоциональной регуляции студентов в образовательной среде вуза: общетеоретический анализ..... 71 Особенности диагностики актуального психологического состояния военнослужащих при выполнении служебно-боевых задач..... 79

Синёва Ю. Н.	Взаимосвязь ценностных ориентаций с психологической готовностью военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач	85
Емельяненкова А. В., Яфясова В. Г.	Взаимосвязь расстройств пищевого поведения с дезадаптивными схемами у женщин в возрасте 25–30 лет	91
Колпакова Ю. А., Емельяненкова А. В.	Психологическое благополучие в структуре характеристик самоактуализации личности и ощущения счастья	96
Пермяков А. В.	Современные тенденции развития образования в россии и модель регионального педагогического кластера	102
Белюшина И. В.	Проблема игровой зависимости в среде военнослужащих	108
Лобач М. А., Орехова Е. Я.	Самоконтроль — значимый фактор развития автономности учащихся на уроках иностранного языка	115
Бровкина Я. И., Мыльникова Е. А.	Методика развития полифонического мышления учащихся на основе интонационного анализа темы (на материале фуги И. С. Баха с использованием межстилевых параллелей)	121
Басова А. И., Косолапов А. Б.	Гендерные аспекты инклюзивного образования	127
Лебедянская О. Д.		
Прилипко П. С.	Методические особенности диагностики пластической выразительности в студенческом театральном коллективе	132
Зинина А. Ю.	Изучение музыкальных стилей в процессе игры в фортепианном ансамбле учителя и ученика	139
Жукова Е. М.	Теоретико-исследовательская модель социально-психологических факторов ресоциализации азартных игроков (в контексте диспозиционной концепции В. А. Ядова)	144
Резникова С. С.	Образовательное волонтерство: суть, направления и место в системе образования	155
Клевцов И. А.	Обоснование современного понимания понятия «педагогическая ответственность»	168
Еремейцев Д. В.	Аутизм и карьера: переосмысление возможностей профессионального развития	176
	Образовательная среда школы как фактор формирования жизненных стратегий подростками, воспитывающимися в дисфункциональных семьях	182

CONTENTS

Theory, strategies

Vakhromeeva O. B., Vakhromeev B. A. Verevkina T. V., Meremyanina A. I., Siverina A. V. Berlyand Y. B., Slobodchikov I. M. Kostrigin A. A., Kalinina N. V. Stepanenko N. A.	The art of psychological metaphor in F. R. Dunaevsky's fairy tale “The Pearl Mirror”..... Inclusive environment as a pedagogical innovation.....	11 18
	Gender aspects of the perception and experience of professional burnout among teachers: a historical-comparative study	24
	The problem of pedagogical competencies in foreign psychology in the 1980s.....	30
	Eastern religions as a basis for the doctrines of digital myth design in new forms of new religious movements.....	36

Applied research, technologies

Alekseenko T. V.	The value of the child within the structure of motherhood among young women in the context of emotional communication in their families of origin	45
Pchelintseva E. V.	The role of vocal and choral education in the process of child personality formation.....	52
Skvortsova M. Y., Kungurtseva M. D.	The use of interactive sports to engage students in physical activity	59
Gushchin S. S., Gushchina G. A. Mager-	Some aspects of psychological readiness of future teachers to use artificial intelligence technologies in the educational environment	64
Khachatryan S. V., Serykh A. B. Prokofieva V. A., Chichkin A. S. Sinyova Y. N.	Features of emotional regulation of students in the university educational environment: a general theoretical analysis	71
Emelyanenkova A. V., Iafiasova V. G.	Specifics of diagnosing the current psychological state of military personnel during the performance of service and combat tasks	79
	The relationship between value orientations and the psychological readiness of military personnel to perform combat tasks	85
	The relationship between eating disorders and maladaptive schemas in women aged 25–30	91

Kolpakova J. A.,	Psychological well-being within the structure of personality	
Emelyanenkova A. V.	self-actualisation and the experience of happiness.....	96
Permyakov A. V.	Current trends in the development of education in Russia and the model of a regional pedagogical cluster	102
Belyushina I. V.	The problem of gaming addiction among military personnel	108
Lobach M. A.,	Self-control as a significant factor in the development of learner	
Orekhova E. Y.	autonomy in foreign language lessons.....	115
Brovkina Y. I.,	A method for developing students' polyphonic thinking through	
Mylnikova E. A.	the intonational analysis of a theme (based on J. S. Bach's fugue and cross-stylistic parallels).....	121
Basova A. I.,	Gender aspects of inclusive education.....	127
Kosolapov A. B.		
Lebedyanskaya O. D.	Methodological peculiarities of diagnostics of plastic expressiveness in a student theatre group.....	132
Prilipko P. S.	Studying musical styles in a teacher-student piano ensemble	139
Zinina A. Yu.	A theoretical and research model of socio-psychological factors of gamblers' resocialization (in the context of V. A. Yadov's dispositional concept)	144
Zhukova E. M.	Educational volunteering: its essence, directions, and place in the education system.....	155
Reznikova S. S.	Substantiating the modern understanding of the concept of "Pedagogical responsibility"	168
Klevtsov I. A.	Autism and career: rethinking opportunities for professional development.....	176
Eremejtsev D. V.	The educational environment of the school as a factor in the formation of life strategies among adolescents from dysfunctional families.....	182

ТЕОРИЯ, СТРАТЕГИИ

Научное мнение. 2025. № 11. С. 11–17.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 11–17.

Научная статья

УДК 159.923; 398.2

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_11

ИСКУССТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В АВТОРСКОЙ СКАЗКЕ Ф. Р. ДУНАЕВСКОГО «ЖЕМЧУЖНОЕ ЗЕРКАЛО»

Оксана Борисовна Вахромеева¹, Борис Аркадьевич Вахромеев²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

² Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург, Россия

¹ o.vahromeeva@spbu.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9936-3159>

² b.vahromeev@gmail.com, <http://orcid.org/0009-0000-4789-6666>

Аннотация. Ф. Р. Дунаевский оставил обширное литературное наследие. Он был автором единственной сказки под названием «Жемчужное зеркало». В статье впервые в научный оборот вводится авторская сказка, выясняются обстоятельства ее создания, анализируются психологические метафоры.

Ключевые слова: Ф. Р. Дунаевский, Е. Н. Верейская, психология личности, авторская сказка, психологическая метафора

Original article

THE ART OF PSYCHOLOGICAL METAPHOR IN F. R. DUNAEVSKY'S FAIRY TALE "THE PEARL MIRROR"

Oksana B. Vakhromeeva¹, Boris A. Vakhromeev²

¹ Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

² Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, Saint Petersburg, Russia

¹ o.vahromeeva@spbu.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9936-3159>

² b.vahromeev@gmail.com, <http://orcid.org/0009-0000-4789-6666>

Abstract. F. R. Dunaevsky left behind a vast literary legacy. He was the author of a single fairy tale, entitled “The Pearl Mirror”. This article introduces the author’s fairy tale into scholarly circulation for the first time, elucidates the circumstances of its creation, and analyses the psychological metaphors.

Keywords: F. R. Dunaevsky, E. N. Vereiskaya, personality psychology, author’s fairy tale, psychological metaphor

Начиная с 1970-х гг. в психологии к метафоре начали применять эмпирический подход (труды Д. Гордона, Р. Кроули, К. И. Алексеева, И. В. Вачкова, В. Д. Шадрикова и мн. др.). В наши дни проблема метафоры в основном изучается в психотерапевтических целях (работы И. В. Юрченко, В. Н. Богдановича, А. И. Иванова, О. С. Туманова и мн. др.), так как в психологическом консультировании она является способом психологического воздействия на бессознательные слои личности [1, с. 251]. Совершенствуются и методы психологических метафор. Например, «метод цветовых метафор» И. Л. Соломина направляет диагностические практики по пути исследования мотивации личности. Упомянутый метод позволяет при помощи психологических метафор создать «сказочную историю», бессознательная часть которой оформляется в определенные образы, а те, в свою очередь, дают возможность выявить и осознать необходимые задачи. Таким образом, психологические метафоры воздействуют «на все системы человека — от ощущения до самосознания» [2, с. 693].

Основы изучения метафоричности волшебных и авторских сказок заложили К. Г. Юнг, М. Л. фон Франц, Э. Берн, Б. Хелленгер. В современной теоретической и прикладной психологии метафору в сказке полагают ее основой. Так, И. В. Вачков связывает глубину и точность метафоры с результативностью сказкотерапевтических приемов [3, с. 115]. Считается, что сказка психотерапевтична по своей сути. Она является собой продукт «творческого выражения переживаний автора», тем самым «побуждая к личностному развитию» [4, с. 95]. Например, создание авторской сказки увязывают с методом свободных ассоциаций, который позволяет автору, попавшему в сложную ситуацию, задать

вопросы и найти к ним ответы. Психотерапия сказки помогает как автору, так и читателям, направить необходимый контент из области бессознательного к сознанию [4, с. 95].

Авторская сказка Ф. Р. Дунаевского «Жемчужное зеркало», впервые вводимая в научный оборот, датирована 15 ноября 1915 г. [5, л. 47]. Она отложилась среди биографических заметок Федора Романовича, относящихся к 1909–1916 гг. Текст источника рукописный, он представлен на четырех листах с оборотами [5, л. 47–50 об.]. Сказка отражает размышления автора на тему любви к женщине. Разрабатывая различные вопросы по социальному капиталу, специалист, в том числе в области психологии, Дунаевский заинтересовался сущностью метафоры в психологии личности. Многие его психологические труды были утрачены в силу разных обстоятельств. Тем ценнее сохранившаяся сказка «Жемчужное зеркало», в которой Федор Романович, анализируя перемены в своей судьбе, применяет психологические метафоры.

Сказка «Жемчужное зеркало» изобилует глубокими метафорами, объединяющими логическое и чувственное восприятие мира ее автора. Перед читателем предстает результат «интеллектуальной творческой деятельности» [6, с. 163]. Само зеркало из жемчужин перекликается с образом Е. Н. Верейской. Желание заполучить зеркало показывает стремление Ф. Р. Дунаевского заглянуть в душу любимому человеку. Метафоры подвига и рыцарства свидетельствуют о благородных намерениях автора. Использование психологических метафор позволило Дунаевскому проанализировать абстрактные понятия — волшебство, любовь, обман, боль, дряхлость и др. С одной стороны, внутренний мир автора обнажен, ничем не защищен, с другой стороны, его непреклонность перед

трудностями и стремление в достижении цели — все это выступает приемами воздействия на личность читателя. Обращение к вымышленным символам и образам помогло Ф. Р. Дунаевскому выразить силу своей любви.

Созданию авторской сказки Ф. Р. Дунаевского «Жемчужное зеркало» предшествовала предыстория. В 1915 г. художник Георгий Семенович Верейский (1886–1962), призванный на военную службу, был откомандирован в качестве живописца в «Комиссию по описанию боевых трофеев русского воинства и старых знамен». Он служил в «Знаменном отделении» и часто выезжал на фронт. Верейский зарисовывал военные эпизоды и писал портреты Георгиевских кавалеров. В годы Первой мировой войны он окончательно определился как художник-портретист и мастер острой психологической характеристики. По собственной инициативе Георгий Семенович начал создавать серию портретов военных летчиков маслом [7, с. 101]. Так художник познакомился практически со своим земляком — Федором Романовичем Дунаевским (1887–1960), юристом по образованию, по призванию всесторонним исследователем социума, а в годы Первой мировой войны летчиком-механиком [8, с. 118–119]. Портрет Дунаевского вышел красочным и реалистичным.

Почти ровесники, оба чрезвычайно талантливые личности, Верейский и Дунаевский прониклись взаимной симпатией. Первый был замкнутым и стеснительным человеком, отличался наблюдательностью и задумчивостью. Второй — теоретик и экспериментатор, обладал глубоким аналитическим складом ума, его выделяла активная жизненная позиция. В 1938 г. Георгий Семенович написал второй портрет Федора Романовича. Он был выполнен в технике офпорта; его характеризуют монохромность и детализация.

Доподлинно не известно, когда Ф. Р. Дунаевский познакомился с супругой художника — детской писательницей Еленой Николаевной Верейской (1886–1966), дочерью крупного ученого историка Н. И. Кареева, матерью двух сыновей. Можно предположить, что их знакомство состоялось во второй половине 1915 г. в Петрограде. На это косвенно указы-

вают записки Дунаевского. 11 декабря 1915 г. в разделе «Еще о любви» он размышлял о ценности истинной привязанности: «Любовь, которая прячется, любовь, от которой отказываются ради чего бы то ни было, не есть настоящая любовь. Ибо настоящая любовь знает, что она относится к ценностям верховным, и что ничто, истинно прекрасное, ей противоречить не может; если противоречит, то не прекрасно. Хотя бы это была сама воля любимого, исполнение которой грозило бы разлукой. Точно также не есть любовь то, что боится разлуки, «измены» любимого, отсутствия взаимности. Я не говорю, что все это не должно огорчать любящего, я хочу сказать, что истинная любовь от всего этого не гаснет. При этом любовь такова не потому, что так хотят или считают нужным, а потому, что она не может быть иной» [9, л. 11–11 об.]. Мыслям Дунаевского вторила Верейская, у которой в марте 1916 г. в «Вестнике Европы» вышел рассказ «Завтра». В поезде молодая девушка, попутчица главного героя Стоянова, разделяет его нетерпение от ожидания завтрашнего дня (его «трудно», «невыносимо дождаться»); при этом каждый из них связывает свое завтра с собственными планами [10, с. 48].

Дополнительные корректизы в судьбы Верейских и Дунаевского, помимо Первой мировой войны, внесла революционная ситуация. После февральской революции 1917 г. Елена Николаевна с детьми покинула Петроград, найдя приют у родственников покойной матери в Смоленской губернии [11, л. 20]. Г. С. Верейский вернулся в город на Неве в феврале 1918 г. [7, с. 101]. Осенью он приступил к преподаванию в Фототехническом институте и стал сотрудником Эрмитажа по Отделению гравюр [12, л. 7, 13 об.]. Осенью 1922 г. в квартиру профессора Н. И. Кареева на Васильевском острове вернулась Верейская с сыновьями (дочь всегда была очень привязана к отцу). С 1923 г. из Харькова в командировки стал приезжать Ф. Р. Дунаевский, возглавлявший тогда Институт труда [8, с. 122].

Согласно переписке, писательница всю жизнь трогательно заботилась и о Г. С. Ве-

рейском и о Ф. Р. Дунаевском, что во многом позволило сохранить дружбу между ними [8, с. 122]. Верейский был мало приспособлен в быту, но выручала смекалка Елены Николаевны и практичность Федора Романовича. Последние помогли ему пережить кончину сердечной подруги в первой половине 1920-х гг. и длительные, чрезвычайно напряженные отношения с Р. М. Кульчицкой, которая стала после развода Верейских второй женой Георгия Семеновича [13, л. 1–1 об.]. В бракоразводных бумагах Верейских за 1957 г. сохранилось заявление писательницы о расторжении брака, в котором она сообщала, что «с 1923 года я прекратила супружеские отношения с Верейским Георгием Семеновичем и создала семью с другим человеком, с которым живу на протяжении 33-х лет, но юридически оформить наши отношения не могу, т. к. состою в юридическом браке с Верейским Г. С... у каждого из нас имеется другая семья» [12, л. 31].

«Жемчужное зеркало» — название сказки Ф. Р. Дунаевского является индивидуальной психологической метафорой. Она выступает средством выражения его чувств, а также служит интуитивным проводником на протяжении всего повествования.

Главный герой сказки — принц Ро; он олицетворяет автора. «Принц Ро стоял на перепутье, — такими словами начинается сказка. — Ему пришло время, как всякому принцу, совершить свой подвиг, чтобы стать рыцарем. И вот он снарядился и отправился в путь, и теперь не знал, куда ведет одна дорога, а куда другая» [5, л. 47]. Ф. Р. Дунаевский, мобилизованный осенью 1914 г., оставил свои прежние занятия; например, в начале 1910-х гг. он изучал проблему биологического интеллекта человека. Находясь в офицерской авиационной школе, он вел заметки, в которых критически размышлял о смысле жизни. Подвиг в условиях войны он полагал обычным делом, но считал его отчасти вынужденной мерой. Подвигом в сказке становится тернистый путь героя в поисках возможности посредством особого зеркала заглянуть в душу любимому человеку [5, л. 47]. Дунаевский осознанно совершает подмену метафоры под-

вига, перенося предмет из области военного времени в категорию способности души выражать свои чувства и понимать чувства других людей.

Принцу явились две волшебницы, каждая из которых предложила Ро свое направление пути. У героя возникла проблема психологического выбора: с одной стороны, прямая дорога к могуществу, славе, счастливой любви и обретение золотого ларца с неиссякаемыми богатствами, с другой стороны, неведомые извилистые тропинки, полные опасностей и испытаний. Герой сказки, как и Федор Романович, выбрал второй путь. Метафоричность выбора пути давала новый опыт и новые знания. Весной 1915 г., размышляя над понятиями «я» и «самость», Дунаевский сосредоточился на втором. Он стал убежденным сторонником индивидуальной «абсолютной решимости», которая позволяла ему «поднимать “я” до “самости”» [8, с. 121]; последнее представлялось ему в виде архетипа психологической метафоры.

Метафорический язык «Жемчужного зеркала» делает авторскую сказку доступной для анализа, поскольку такие структурные понятия сознания, как чувства, эмоции, воля, увязаны с психологией бессознательного.

Волшебницы незримо сопровождали Ро. Первая волшебница сделала так, чтобы принц упал с лошади, повредил ногу и плечо, а ночуя на земле в лесу, промок до костей. На утро он подъехал к замку, хозяин которого был милостив к путнику, и пожелала, чтобы тот остался жить у него. Добрый хозяином притворился злой волшебник, рассчитывавший выдать за младого принца свою единственную дочь. Во время разговора с девушкой Ро был окутан волшебными чарами, но сбросить их позволил ответ собеседницы. Когда принц спросил: «Не могла ли ты полюбить меня?» — та сказала, что полюбит его, если принц сделает это первым [5, л. 47 об.]. Тогда Ро поведал ей о цели своего странствия, о желании получить «жемчужное зеркало». Но девушка не разделила стремление принца: «Какой ты нехороший. Ты говоришь мне о любви и в то же время предлагаешь лишения и муки.

Лучше достань золотой ларец... тогда я выйду за тебя» [5, л. 47 об.]. Рыцарские идеалы и поиск истины заставили Ро попрощаться с хозяевами замка. Первая волшебница преследовала непокорного принца: во время путешествия она насыщала на него диких зверей, непогоду, лихих людей и болезни.

Ф. Р. Дунаевский, зная ценность сказочной метафоры, сводил основные переживания героев к положительным моментам. В простом рубище, без коня, с окровавленными ногами однажды вечером Ро вышел к незнакомому замку. Это вторая волшебница вступила в свои права; она награждала молодого человека за стойкость и мужество. В замке все спали, но на его ступенях принц увидел дворецкого, выполнявшего повеление принцессы — подать гостю плащ и привести его к огню. Добрая принцесса, которую звали Ти, склонилась перед скитальцем в почтенном поклоне, чем удивила разбуженных слуг. Ро был накормлен, обогрет и одет подобающим образом. Когда слуги ушли принцесса спросила незнакомца: «Ты ищешь жемчужное зеркало?» Принц был удивлен такой прозорливости молодой девушки, ведь он мало кому сообщал о цели своего пути. Ти попросила Ро взять ее с собой, потому что вдвоем им будет лучше. А на вопрос принца о том, кто так хорошо научил ее читать по глазам, ответила, что это любовь к нему [5, л. 48]. Ро был ошеломлен. Принцесса произнесла: «Я любила тебя задолго до твоего прихода, и я узнала тебя, как только увидела» [5, л. 48 об.]. Принц признался, что в глазах Ти он увидел не только ее, но и свою душу. Ро еще не осознал, что перед ним в образе прекрасной принцессы, было то самое заветное зеркало. Автор использовал принцип переносного значения метафоры.

Молодые люди стали неразлучны. Большую часть времени они молчали, потому что могли читать мысли друг друга по глазам. Отдавая друг другу все, они обменивались потоками сознания. «Ро и Ти бесконечно перебирали мысли и переживания друг друга, стараясь найти те, где у них не оказалось бы понимания и гармонии. Беспечностью этих бесплодных поисков они измеряли

бесконечность своего невероятного счастья» [5, л. 48 об.]. Ф. Р. Дунаевский обращается к психологической метафоре, чтобы читатель получил возможность ощутить взаимосвязь сознательного и бессознательного.

Первая волшебница не смогла спокойно наблюдать за крушением ее планов. Она ниспослала Ро и Ти новые испытания, когда те двинулись в дорогу за мечтой принца. Первое заключалось в обмане, создании иллюзии для любящих глаз; она поместила в сознание молодых людей мысль об измене. Но они с честью выдержали это испытание. Затем волшебница организовала погоню за молодыми людьми от имени короля, отца Ро. Преследователи увещевали принца в том, что он напрасно идет за звездой, но принц был непреклонен — он предпочел реальность нищеты отказу от Ти [5, л. 49 об.]. Ночью, когда погоня прекратилась, волшебница превратила Ро в дряхлого старца, с лица которого время стерло все краски, но принцесса, проснувшись утром, осыпала лицо принца горячими поцелуями и сказала: «Ничто не заставит меня разлюбить тебя, родной» [5, л. 49 об.]. Тогда волшебница привела разбойников, которые выкрали Ти, а Ро связали и оставили на пыльной дороге.

Принц превратился в скитальца, нигде в мире он не находил себе места. У него не было ничего: ни богатства, ни друзей, ни молодости, ни любимой. «Глубину своего трагического счастья он измерял теперь глубину своей скорби» [5, л. 49 об.]. Утратив надежду встретить доброго волшебника, Ро сился с пути. Первая волшебница сменила гнев на милость и явилась перед страдальцем в образе молодой девушки по имени Ки, которая с виду была ангелом. Она взяла принца за руку и намеривалась отвести его к золотому ларцу, обещая вернуть молодость. Ро воспротивился, ведь он намеревался стать гордым рыцарем, для этого он терпел личностные трансформации. Принц жаждал подвига или смерти. Ки с презрением заметила, что к нему приближается закат жизни, что его идея подвига на общем человеческом фоне ничтожна. Ро больше не верил в то, что если он заберется на гребень волны, преодолевая обстоя-

тельства вопреки всему, то у него будет шанс заглянуть в волшебное зеркало [5, л. 50]. Ки исчезла, а Ро оставили последние силы.

Напоследок принц призвал Ти как видение. Принцесса, бывшая затворницей в башне, услышала мольбу любимого. «Ее сердце устремилось к нему с такой силой, что решетки темницы упали, она прыгнула в пропасть, но не разбилась, потому что благоговейный порыв ветра понес ее через леса, горы и бережно опустил рядом с Ро. Радость их... была столь велика, что произошло чудо: их слезы смешивались и омывали раны принца, принося ему исцеление» [5, л. 50–50 об.]. Использование психологических метафор позволяет автору сказки показать эмоциональный уровень главных героев, а также результат исцеления их душ.

В конце сказки Ф. Р. Дунаевский обращается к ассоциативным психологическим метафорам, чтобы неожиданным образом подвести главного героя к его цели. Ро и Ти снова двинулись в путь. Сами не зная как, они очутились на берегу океана у хижины доброго волшебника.

Когда принц поведал о своем желании заглянуть в волшебное зеркало, старик указал на водную гладь и сказал: «Жемчужное зеркало находится на вершине отвесной скалы, которая затеряна в океане. Никто не сможет показать тебе, в каком месте она находится... Но, если ты его и отыщешь, ты не сможет заглянуть в зеркало без волшебного стекла, которое хранится у меня» [5, л. 50 об.]. Ро узнал, что за обладание этим редким предметом волшебник заставит принца разлюбить принцессу. Ро, не задумываясь, отказался от своей мечты во имя любви. Добрый волшебник улыбнулся и протянул принцу волшебное стекло со словами: «Ты уже стал тем, к чему стремился. И ты обладаешь даром читать в душах людей» [5, л. 50 об.].

Обращение Ф. Р. Дунаевского к психологической метафоре в сказке «Жемчужное зеркало» раскрывает психологию его личности. Автор проанализировал такое сложное абстрактное понятие, как любовь. Он продемонстрировал личностную решимость и внутренние установки.

Список источников

1. Юрченко И. В. Специфика построения метафор в психологическом консультировании // Ученые записки Курского гос. ун-та. 2012. № 4. Т. 1. С. 247–251.
2. Липская Т. А. Возможности метафоры как психологического метода // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11. № 4–3. С. 691–695.
3. Вачков И. В. Сказочная метафора как средство взаимоотношения // Социальная психология и общество. 2011. Т. 2. № 1. С. 111–118.
4. Богдановская И. М., Королева Н. Н., Углова А. Б. Метафорическое отражение психологических проблем подростков в индивидуальной сказке // Герценовские чтения: психологические исследования образования. 2020. Вып. 3. С. 92–100.
5. Статьи Ф. Р. Дунаевского // РГИА. Ф. 1102. Оп. 2. Д. 138. Л. 1–50.
6. Юрченко И. В. Психологические функции метафорического контекста // Ученые записки Курского гос. ун-та. 2012. № 3. Т. 1. С. 162–164.
7. Вахромеева О. Б. Несостоявшееся музейное собрание работ Г. С. Верейского: автобиография художника как ключ к его творческому наследию // Вопросы музеологии. 2021. Т. 12. Вып. 1. С. 94–107.
8. Вахромеева О. Б. Curriculum vitae Федора Романовича Дунаевского (1887–1960). «По существу» // Вестник СПГУТД. Сер. 2. 2020. № 4. С. 118–126.
9. Заметки Ф. Р. Дунаевского // РГИА. Ф. 1102. Оп. 2. Д. 140. Л. 1–89.
10. Кареева Е. Завтра // Вестник Европы. 1916. № 3. С. 45–54
11. Личное дело Е. Н. Верейской. Автобиография, документы Г. С. Верейского // ЦГИА СПб. Ф. 371. Оп. 3. Д. 36. Л. 1–47.

12. Личные документы Г. С. Верейского // ОР РНБ. Ф. 1129. Д. 421. Л. 1–33.
13. Письма Е. Н. Верейской (Кареевой) к Р. М. Верейской (Кульчицкой) // ОР РНБ. Ф. 1129. Д. 562. Л. 1–12.

Статья поступила в редакцию 17.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 17.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

О. Б. Вахромеева — доктор исторических наук, профессор кафедры истории для преподавания на естественных и гуманитарных факультетах;

Б. А. Вахромеев — аспирант кафедры бизнес-информатики и менеджмента (№ 82) первого года обучения; ассистент кафедры международного предпринимательства (№ 83).

Information about the Authors:

O. B. Vakhromeeva — Doctor of Sciences (History), professor at the Department of History for Teaching in Natural Sciences and Humanities Faculties;

B. A. Vakhromeev — first-year postgraduate student at the Department of Business Informatics and Management (N 82); assistant at the Department of International Entrepreneurship (N 83).

Научное мнение. 2025. № 11. С. 18–23.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 18–23.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_18

ИНКЛЮЗИВНАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

Татьяна Викторовна Веревкина¹, Александра Ивановна Меремьянинова², Анна Викторовна Сиверина³

^{1,3} Институт развития образования, г. Липецк, Россия

² Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия

¹ Verevkin_77@mail.ru

² alsandra55@mail.ru

³ Siverina.anya@mail.ru

Аннотация. Инклюзивное образование представляет собой подход, который обеспечивает равный доступ к образовательным ресурсам для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей. В данной статье рассматриваются особенности внедрения инклюзивного образования в рамках педагогических инноваций на опыте работы Липецкой области, а также влияние инклюзивного подхода на развитие образовательной среды региона.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия детей с аутизмом, социализация, инновация, дети с ОВЗ, развитие

Original article

INCLUSIVE ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL INNOVATION

Tatiana V. Verevkina¹, A. I. Meremyanina², A. V. Siverina³

^{1,3} Institute of Education Development, Lipetsk, Russia

² Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia

¹ Verevkin_77@mail.ru

² alsandra55@mail.ru

³ Siverina.anya@mail.ru

Abstract. Inclusive education is an approach that ensures equal access to educational resources for all students, regardless of their individual characteristics. This article examines the features of the introduction of inclusive education in the framework of pedagogical innovations based on the experience of the Lipetsk region, as well as the impact of the inclusive approach on the development of the educational environment in the region.

Keywords: inclusive education, inclusion of children with autism, socialisation, innovation, children with disabilities, development

Современная система инклюзивного образования направлена на формирование у детей с ОВЗ навыков самостоятельности и социальной активности, помогает им стать полноценными членами общества.

Комплексный подход к организации поддержки таких детей может значительно улучшить их шансы на успешную социализацию и интеграцию в общество. Этот процесс включает в себя не только профессиональную подготовку, но и развитие социальных навыков, которые позволят им свободно взаимодействовать с окружающими.

Важный аспект развития «особых» детей — работа над формированием у обучающихся позитивной самооценки и уверенности в своих силах, воспитание общечеловеческих ценностей, которые помогут им ориентироваться во взрослой жизни, делать осознанный выбор.

Этих результатов можно достичь через успехи в учебе, участие в различных мероприятиях, поддержку со стороны сверстников и взрослых — родителей и работающих с ними педагогов.

Но прежде чем данная категория обучающихся станет достойными представителями нашего общества, родителям, школе и другим общественным институтам необходимо проделать совместную кропотливую работу по формированию личности ребенка с особыми образовательными потребностями: научить самостоятельно трудиться, приносить своим трудом пользу обществу, сдержать себя, свою семью, оказывать помощь и поддержку своим родителям, иметь социально активную позицию.

Понимание современных тенденций в сфере инклюзивного образования невозможно без опоры на исторический контекст развития тех или иных событий в образовательной системе. В середине XXI в. в систему образования активно внедрялась модель совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально-развивающимися сверстниками. Проблем в инклюзивном образовании было достаточно, все они решались по мере их поступления. Под руководством М. А. Шумских, А. В. Хаустова

проводились исследования, направленные на изучение состояния инклюзивного образования. Авторы исследования выявили такие недостатки, как профессиональная и психологическая неготовность педагогических кадров к качественной организации образовательного процесса, недостаточную методическую и материальную готовность образовательных учреждений [1; 2; 3]. В 2022 г. произошли глобальные перемены в системе образования, изменились приоритеты, вернулись к возрождению, сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [4], к традициям специального образования и переосмысливания инновационных технологий [5; 6].

Результаты последних исследований наглядно демонстрируют, что инклюзия обогащает образовательный и воспитательный процесс для всех групп учащихся, создавая более разнообразную, поддерживающую, «толерантную» [6] учебную среду в общеобразовательных учреждениях, способствует формированию уважения к различиям и пониманию «ценности разнообразия». Учитель играет главную роль [7, с. 28–34].

Инклюзивное образование является одной из ключевых тем в сфере образовательной политики России. Основная цель инклюзии заключается в том, чтобы создать образовательную среду, где каждый ребенок сможет развиваться и обучаться в комфортных условиях, независимо от своих индивидуальных особенностей [8].

Концепция модернизации российского образования обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием прав лиц с ОВЗ в социуме. Е. Н. Медынский считал, что необходима полная и правильно поставленная система народного образования, «состоящая из трех неразрывно связанных звеньев: дошкольного воспитания, школы и внешкольного образования, где каждая ступень как бы является подготавливающей к следующей» [9, с. 34]. Великий создатель теории нового народного образования утверждал то, что «всестороннее развитие человека может быть достигнуто только путем внешкольного образования» [9,

с. 31]. Одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности детей с ОВЗ является обеспечение доступа к качественному полноценному образованию как основному фактору их социальной адаптации.

В этой связи приоритетным направлением становится развитие инклюзивных образовательных практик, которые учитывают индивидуальные потребности каждого ребенка [8, с. 4–7].

Как указывает доктор пед. наук, профессор Московского городского педагогического университета Е. А. Екжанова: «За сравнительно небольшой отрезок времени в России произошел переход от закрытой “медицинской” модели обучения лиц с ОВЗ к более открытым моделям, среди которых наибольшее распространение получил интегрированный подход к обучению» [5; 10, с. 7].

Система образования Липецкой области как часть национальной стратегии по внедрению инклюзивного подхода в образовании активно работает над реализацией инклюзивных проектов, что позволяет нам активно исследовать его эффективность и выявлять лучшие практики. Инклюзивная среда обеспечивает действительно равные возможности получения образования всеми категориями обучающихся во всех образовательных организациях области.

То, как сложится жизнь особого ребенка, во многом зависит от того, как взрослые смогут ему помочь. Родители, впервые услышав диагноз малыша, нуждаются в психологической поддержке. Основной проблемой психолога-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является выбор концептуального подхода, определяющего правильные взаимоотношения семьи со специалистами системы сопровождения. В практике нашего региона — организация групп поддержки, консультации специалистов, информационные ресурсы, помогающие родителям (законным представителям) справиться с эмоциональными и практическими трудностями. По мнению А. И. Меремьяниной, к. п. н., доцента кафедры психологии, педагоги-

ки и специального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»: «Совместная деятельность семьи и школы — не сумма отдельных мероприятий, а целенаправленное руководство семейным воспитанием» [6, с. 67–69].

В педагогической практике инклюзивного образования важное место отводится роли педагога. «Педагогический оптимизм, доброжелательность и любовь к детям — обязательные компоненты личностно-профессиональной компетентности педагога, и в интегрированном сопровождении ребенка с особенностями в развитии необходима система общих педагогических и специальных знаний» [11, с. 34–41].

В системе образования Липецкой области делается многое, чтобы обучающиеся с ОВЗ, инвалидностью стали социально адаптированными и были готовы к последующей трудовой деятельности в социуме, обладали адекватной позитивной самооценкой и были ориентированы на следующие ценности: труд, духовность, нравственность, родина, здоровье и здоровый образ жизни.

В регионе активно внедряются инновационные методики по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, используются современные средства обучения и воспитания, что напрямую влияет на уровень успеваемости и показатели качества получаемого ими образования.

Внедрение новых методов, подходов, технологий и практик — взаимосвязанных действий, нацеленных на преобразование сложившейся практики в системе образования, направлено на улучшение процесса обучения и воспитания в образовательных организациях области через активное включение в этот процесс всех участников образовательных отношений [12; 13].

Региональный проект, победивший в конкурсе отборе проекта «Современная школа», нацелен на поддержку родителей (законных представителей), в том числе родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью: это мероприятия по оказанию услуг психолога-педагогической, методической и консультативной помощи ро-

дителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей.

Внедрение современных технологий в области развития дефектологии осуществляется через апробацию и деятельность различных региональных инновационных проектов: образовательные учреждения области активно реализуют различные направления работы по инклюзии, по развитию навыков и компетенций специалистов системы психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений, становясь инновационными площадками на региональном уровне и площадками ГАУДПО ЛО «ИРО». В 2025 г. в регионе работает 17 инновационных площадок в области специального (дефектологического) образования.

В области реализуется уникальный проект «Инклюзивная образовательная среда», который стал победителем конкурса Фонда президентских грантов. Основная задача проекта — обеспечение условий для полноценной инклюзии детей с аутизмом, с тяжелым нарушением поведения и невербальных детей, в общеобразовательных учреждениях с помощью методов, имеющих научные доказательства эффективности в мировой практике.

В ходе реализации проекта по апробации модели было открыто 16 ресурсных классов в общеобразовательных школах области и 6 ресурсных групп в детских садах, закуплено современное сенсорное оборудование для обеспечения специальных условий.

На базе МАОУ СШ № 60 г. Липецка действует площадка «Социокультурная адаптация детей с расстройством аутистического спектра», нацеленная на расширение возможности социального партнерства в рамках организации и проведения комплекса мероприятий, способствующих социокультурной адаптации детей с РАС с учетом их индивидуальных особенностей.

В рамках инновационного проекта МБОУ СШ № 70 г. Липецка реализуется программа «Равное образование разным детям: организация инклюзивного образовательного пространства для детей с тяжелыми нарушени-ми речи в условиях общеобразовательной школы», результатом которой должна стать разработка и апробация модели организации учебного и коррекционно-развивающего пространства с учетом преемственности «дошкольное образование — начальное общее образование — основное общее образование» для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В МБОУ ОШ № 25 г. Липецка действует проект «Формирование инклюзивной культуры в современных условиях развития образования», основная идея которого заключается в том, чтобы на примере базовой образовательной организации показать коллегам из других школ региона, как могут быть созданы условия для эффективного обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивной школы, и оказать им методическую помощь.

Актуальность таких проектов заключается в поиске реальных путей решения проблемы включения детей ОВЗ в реальную жизнь общества. Создаются условия для организации процесса социальной адаптации и совершенствования познавательной и эмоциональной сферы обучающихся.

В нашем регионе организована система методической поддержки и комплексного сопровождения специалистов, работающих в сфере специального (дефектологического) образования, за счет выстроенной работы регионального профессионального сообщества — отделения регионального учебно-методического объединения «Сопровождение реализации адаптированных программ для лиц с ОВЗ».

С целью популяризации профессии педагога ежегодно проводятся в Липецкой области региональные этапы Всероссийских конкурсов «Учитель-дефектолог года», «Лучшая инклюзивная школа», региональный конкурс для молодых педагогов «Педагогический дебют» в номинации «Учителя-дефектологи». Активно вовлекаются в участие в конкурсах профессионального мастерства дефектологи, логопеды специалисты дошкольных образовательных организаций, общеобразовательных организаций, центров психолого-педагогической, социальной и медицинской помощи, работающие с обучающимися с ОВЗ.

Несмотря на то что инклюзивное образование активно развивается в последнее время, многие школы все еще не готовы к приему детей с особыми образовательными потребностями. Общественные стереотипы в отношении к детям с особыми потребностями также остаются серьезной проблемой, в связи с чем ГАУДПО ЛО «ИРО» регулярно проводятся мероприятия, направленные на формирование толерантности в образовательном процессе. Кроме того, на базе МАОУ СШ № 15 г. Липецка действует и активно развивается социальный проект для детей с ОВЗ и родителей «Сердце в ладонях».

За счет работы инновационных площадок, активной деятельности «Ассоциации молодых педагогов Липецкой области» и отделения регионального учебно-методического объединения осуществляется поддержка молодых специалистов, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с ОВЗ, реализуется система наставничества в процессе осуществления молодыми учителями-дефектологами и учителями-логопедами своей профессиональной деятельности.

Исходя из анализа проблем в системе современного инклюзивного и интегративного образования Липецкой области, приоритетными направлениями научно-образователь-

ной деятельности ГАУДПО ЛО «ИРО» являются:

- мониторинг состояния психолого-педагогической работы и системы инклюзивного образования в образовательных учреждениях города Липецка и Липецкой области (проведение исследований для оценки текущего состояния инклюзивного образования, анализ компетентности специалистов);
- организация всестороннего методического сопровождения (консультирование и обучение специалистов, обновление курсов повышения квалификации, программ переподготовки, экспериментальная и инновационная деятельность, создание методических кабинетов и профессиональных ассоциаций педагогов инклюзивного обучения, тиражирование лучших региональных практик).

В системе образования Липецкой области делается многое, чтобы обучающиеся с ОВЗ, инвалидностью стали социально адаптированными и были готовы к последующей трудовой деятельности в социуме, обладали адекватной позитивной самооценкой и были ориентированы на следующие ценности: труд, духовность, нравственность, родина, здоровье и здоровый образ жизни, что напрямую влияет на показатели качества получаемого ими образования.

Список источников

1. Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: методические рекомендации / Сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. 161 с.
2. Хаустов А. В., Щумских М. А. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 3–11.
3. Шевчук Л. Е., Резникова Е. В. «Гибкие» классы — форма оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями развития в условиях интегрированного обучения. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008.
4. Указ Президента РФ В. В. Путина от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 17.09.2025).
5. Екжанова Е. А. Современное состояние специального и инклюзивного образования // Системная психология и социология, 2022. № 2 (42). С. 26–35.
6. Меремьянинова А. И., Елисеев В. К. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитатель-

ной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». Пятигорск, 2013. № 6. С. 34–41.

7. Митина Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 28–34.

8. Алексина С. В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1 (19). С. 4–7.

9. Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования. М.; Пг: Госиздат, 1923. 171 с.

10. Екжанова Е. А. Преемственность здоровьесберегающих технологий в интересах детей с ОВЗ // Сборник статей научно-практической конференции ИКП РАО, 27 сентября 2022 г. М.: ИКП РАО, 2022. С. 45–55.

11. Меремьянинова А. И. Из опыта сотрудничества педагогов специальной (коррекционной) школы VIII вида с родителями учащихся // Научно-методический журнал «Дефектология». Москва, 2005. № 1. С. 67–69.

12. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. Москва: Дрофа, 2008. 210 с.

13. Бельских Л. Н., Меремьянинова А. И., Меремьянин Н. Н. Формирование профессионально-личностной компетентности педагогов инклюзивного образования. В сборнике: Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. 2019. С. 22–27.

Статья поступила в редакцию 18.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 18.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

Т. В. Веревкина — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой общей педагогики и специальной психологии;

А. И. Меремьянинова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования;

А. В. Сиверина — преподаватель кафедры общей педагогики и специальной психологии.

Information about the Authors:

T. V. Verevkina — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of General Pedagogy and Special Psychology;

A. I. Meremyanina — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education;

A. V. Siverina — lecturer at the Department of General Pedagogy and Special Psychology.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 24–29.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 24–29.

Научная статья

УДК 37.08

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_24

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Юлия Борисовна Берлянд¹, Илья Михайлович Слободчиков²

¹ Институт изучения детства, семьи и воспитания, Москва, Россия

² Московский гуманитарно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт, Москва, Россия

¹ berlyand@institutdetstva.ru

Аннотация. В статье представлен историко-сравнительный анализ гендерных аспектов профессионального выгорания педагогов с XIX в. до современности. Исследуются трансформация теоретических представлений о выгорании в контексте феминизации педагогической профессии, эволюция научных подходов от биодетерминистских к социокультурным моделям, специфика проявления и факторов риска выгорания у педагогов разного пола. Особое внимание уделяется анализу исторических форм структурной дискриминации и их влиянию на профессиональное выгорание. Выявлены устойчивые гендерные различия в симптоматике: преобладание эмоционального истощения у женщин и деперсонализации у мужчин. На основе историко-теоретического анализа обоснована необходимость интерсекционального подхода к профилактике выгорания, учитывающего взаимовлияние гендерных, профессиональных и социокультурных факторов. Предложены рекомендации по разработке гендерно-сенситивных программ профилактики профессионального выгорания педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание педагогов, гендерные аспекты, феминизация педагогической профессии, эмоциональное истощение, деперсонализация, историко-сравнительный анализ, структурная дискриминация, гендерные стереотипы, копинг-стратегии, профилактика выгорания

Original article

GENDER ASPECTS OF THE PERCEPTION AND EXPERIENCE OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS: A HISTORICAL-COMPARATIVE STUDY

Yulia B. Berlyand¹, Ilya M. Slobodchikov²

¹ Institute of Study of Childhood, Family and Education, Moscow, Russia

² Moscow University of Humanities and Technology — Moscow Institute of Architecture and Construction, Moscow, Russia

¹ berlyand@institutdetstva.ru

Abstract. The article presents a historical and comparative analysis of gender aspects of teachers' professional burnout from the 19th century to the present day. The transformation of theoretical ideas about burnout in the context of feminisation of pedagogical profession, evolution

of scientific approaches from biodeterministic to socio-cultural models, specifics of manifestation and risk factors of burnout in teachers of different genders are studied. Special attention is paid to the analysis of historical forms of structural discrimination and their influence on professional burnout. Stable gender differences in symptomatology are revealed: predominance of emotional exhaustion in women and depersonalisation in men. On the basis of historical and theoretical analysis, the authors substantiate the necessity of intersectional approach to burnout prevention, which takes into account the mutual influence of gender, professional and socio-cultural factors. Recommendations for the development of gender-sensitive programmes for the prevention of professional burnout of teachers are proposed.

Keywords: professional burnout of teachers, gender aspects, feminisation of the teaching profession, emotional exhaustion, depersonalisation, historical-comparative analysis, structural discrimination, gender stereotypes, coping strategies, burnout prevention

Введение

Профессиональное выгорание педагогических работников представляет актуальную проблему современного образования, усугубляющуюся в условиях интенсификации труда и возрастающих социальных ожиданий [1–10]. Под профессиональным выгоранием в данном исследовании понимается синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [8].

Историческая трансформация педагогической профессии неразрывно связана с гендерной динамикой. Совершив эволюцию от андроцентричной модели к феминизированной системе XIX–XX вв., педагогическая сфера сформировала уникальный социокультурный контекст. Профессия учителя, изначально являвшаяся прерогативой мужчин, к началу XX в. стала восприниматься как «естественное призвание» женщин, что было обусловлено преимущественно экономическими и социокультурными факторами [3].

Гендерная асимметрия в образовании, зафиксированная еще в XIX в., сохраняет актуальность и сегодня. Если изначально дискриминационные практики (целибат для учительниц, запреты на совмещение семьи и работы) создавали открытые формы структурного насилия, то современный этап характеризуется более скрытыми механизмами — гендерными стереотипами и неравномерным распределением эмоциональной работы.

Научное осмысление профессионального выгорания эволюционировало от индивидуально-психологических концепций к

комплексным моделям, учитывающим организационные и социокультурные факторы. Однако историческая перспектива гендерных аспектов выгорания в педагогике остается недостаточно изученной [7].

Проблема настоящего исследования заключается в противоречии между накопленным эмпирическим материалом о гендерных различиях в проявлениях выгорания и отсутствием целостного историко-теоретического осмысливания трансформации этих различий. Цель исследования — выявить историческую динамику гендерных аспектов профессионального выгорания педагогов и определить их влияние на современные стратегии профилактики.

Эволюция представлений о гендерных аспектах педагогической профессии и профессиональном выгорании: историко-теоретический анализ

Историческая трансформация педагогической профессии неотделима от гендерной динамики, определявшей как социальный статус педагогов, так и специфику профессиональных нагрузок. В европейском контексте педагогика прошла путь от андроцентричной модели, закрепленной античными и средневековыми традициями, к феминизированной системе, сформированной под влиянием индустриализации, войн и социальных реформ XIX–XX вв. Изначально исключительная прерогатива мужчин (монахов, священников, университетских выпускников), профессия учителя к началу XX в. стала восприниматься как «естественное призвание» женщин, что было обусловлено не только педагогиче-

скими, сколько экономическими и социокультурными факторами. Дискурс «материнского предназначения» легитимировал привлечение женщин в начальные школы, но одновременно закреплял гендерную иерархию: мужчины доминировали в университетах и управлении образованием, тогда как женщины занимали подчиненные позиции с ограниченными карьерными перспективами и зарплатной дискриминацией [3]. В Германии этот процесс сопровождался институциональным сопротивлением — введением целибата, квот на трудоустройство, запретами на совмещение семьи и работы, что создавало хронический стресс, однако в исторических исследованиях долгое время игнорировалось как фактор профессионального выгорания.

Эволюция научных представлений о профессиональном выгорании отражает смену парадигм в понимании гендерных ролей. Ранние работы фокусировались на индивидуальных психологических ресурсах, не учитывая структурное неравенство [7]. В педагогике, ставшей к середине XX в. «женской» профессией, выгорание часто объясняли эмоциональной уязвимостью женщин, воспроизводя стереотипы о «природной чувствительности» [6]. Такие трактовки игнорировали влияние двойной нагрузки (профессиональные обязанности и неоплачиваемый домашний труд), ограниченной автономии и институциональной дискриминации. Например, в Германии до 1950-х гг. замужние женщины-педагоги принудительно увольнялись, что усиливало тревожность и неуверенность в завтрашнем дне, но не становилось предметом академического анализа.

Сравнительный анализ теоретических подходов выявляет их зависимость от гендерных идеологий эпохи. В XIX — начале XX в. доминировал биодетерминизм: педагогическое выгорание женщин связывали со «слабостью нервной системы», тогда как мужчины-учителя рассматривались как жертвы «переутомления от интеллектуальных нагрузок». Со второй половины XX в., с развитием феминистской критики, акцент сместился на социокультурные факторы — ролевые конфликты, гендерную сегрегацию в образовании, нерав-

ный доступ к ресурсам. Однако даже современные концепции редко учитывают историческую инерцию гендерных стереотипов, влияющих на распределение обязанностей в школах: женщины чаще сталкиваются с эмоциональным истощением из-за воспитательной работы, мужчины — с деперсонализацией в условиях маргинализации в «женском» коллективе [8].

Критический анализ историографии выявляет следующие «слепые зоны»:

- Невидимость структурного насилия — ранние исследования не рассматривали дискриминацию (целибат, зарплатное неравенство) как системный источник стресса.
- Игнорирование мужского опыта — фокус на феминизации профессии затенял специфику выгорания мужчин-педагогов, сталкивающихся с давлением гендерных ожиданий.
- Упрощение временного контекста — волны феминизации (после мировых войн, в период демографических кризисов) создавали уникальные комбинации стрессоров, требующие нелинейного анализа.

Таким образом, эволюция представлений о гендерных аспектах выгорания в педагогике отражает не только прогресс наук о психическом здоровье, но и трансформацию социальных отношений. Современные исследования, интегрируя исторический опыт, должны учитывать кумулятивный эффект гендерной дискриминации и переосмысливать устоявшиеся теоретические модели через призму интерсекционального подхода.

Гендерная специфика факторов риска и симптоматики профессионального выгорания педагогов: сравнительный анализ исследований XX–XXI веков

Историческое доминирование женщин в педагогической профессии, обусловленное социально-экономическими процессами XIX–XX вв., предопределило гендерную асимметрию в исследованиях профессионального выгорания. Если в ранних работах гендерные различия игнорировались в силу «естественности» феминизации профессии, то к концу XX в. акцент сместился на анализ специфики переживания выгорания в контексте гендерных ролей. Так, в исследо-

ваниях конца XX симптоматика выгорания у женщин-педагогов связывалась с эмоциональным истощением на фоне двойной нагрузки — профессиональных обязанностей и неоплачиваемого домашнего труда, тогда как у мужчин отмечалась деперсонализация как следствие маргинализации в женских коллективах и конфликта между профессиональной идентичностью и традиционными представлениями о маскулинности. Эти выводы коррелируют с данными историко-социологических исследований: в Германии XIX в. дискриминационные практики (целибат, увольнение замужних педагогов) создавали хронический стресс, однако в научный дискурс он вошел лишь в конце XX в. через призму феминистской критики.

Для педагогов-женщин ключевые факторы риска исторически связаны с двойной нагрузкой — профессиональными обязанностями и неоплачиваемым домашним трудом. В Германии XIX–XX вв. дискриминационные практики, такие как запрет на замужество («целибат» для учительниц) или увольнение после рождения ребенка, создавали риски хронического стресса, который в современных терминах классифицировался бы как выгорание [3]. В XXI в., несмотря на формальную отмену таких запретов, давление социальных ожиданий («идеальная мать — идеальная учительница») сохраняется, усиливая ролевые конфликты [6].

Для мужчин-педагогов основным фактором выступает маргинализация в женских коллективах, приводящая к профессиональной изоляции. Исторически мужчины, оставшиеся в профессии, сталкивались с противоречием между традиционными представлениями о маскулинности (доминирование, авторитет) и феминными коммуникативными нормами в образовании [3]. В современных исследованиях отмечается, что мужчины чаще испытывают деперсонализацию, интерпретируя педагогическую работу как «непрестижную» в сравнении с административными ролями.

Современные данные (Кочетков и др., 2023) подтверждают устойчивость гендерных различий в симптоматике:

У женщин доминирует эмоциональное истощение, связанное с многозадачностью (уроки, воспитание, быт) [4].

У мужчин чаще наблюдается цинизм и редукция профессиональных достижений, что коррелирует с их статусом «меньшинства» в педагогических коллективах.

Интересно, что исследование Горбушиной и Федосимовой (2017), посвященное связи стажа и выгорания, выявило высокую корреляцию ($r = 0.855$) между длительностью работы и эмоциональным истощением, однако выборка состояла исключительно из женщин [2]. Это подчеркивает методологическую проблему исторических работ: гендерные аспекты зачастую «расторгались» в универсалистских выводах.

Критический анализ диагностических подходов выявляет эволюцию учета гендерного контекста. Если классическая MBI фиксировала универсальные симптомы, то современные модели интегрируют гендерно-чувствительные переменные — баланс усилий и вознаграждения, учет неформальных обязанностей (например, эмоциональной поддержки коллег). Однако сохраняется проблема стереотипной интерпретации: эмоциональное истощение у женщин часто объясняется «природной чувствительностью», а не структурным неравенством.

Таким образом, трансформация понимания гендерных аспектов выгорания отражает сдвиг от биодетерминистских трактовок к анализу социокультурных контекстов. Перспективой исследований становится учет интерсекциональности — взаимодействия гендера со стажем, возрастом, организационной культурой, что позволит преодолеть «слепые зоны» исторической аналитики, связанные с универсализацией женского опыта в педагогике.

Стратегии преодоления профессионального выгорания: гендерные различия в историческом контексте и современные подходы к профилактике

Профессиональное выгорание педагогов детерминировано множеством факторов, среди которых гендерные аспекты играют существенную роль. Исторический анализ стратег-

гий совладания демонстрирует значительную эволюцию как в понимании данного феномена, так и в подходах к его преодолению.

В дореволюционный период женщины-учительницы преимущественно использовали эмоционально-ориентированные копинг-стратегии, включая религиозные практики и взаимную поддержку в профессиональных сообществах. Мужчины-педагоги обращались к рационально-аналитическим стратегиям и ресурсам профессиональных объединений. В советский период произошла трансформация представлений о профессиональном выгорании. Женщины-педагоги чаще прибегали к разделению эмоциональной нагрузки в коллективе, а мужчины демонстрировали тенденцию к дистанцированию как механизму психологической защиты. Исследования 1990-х г. обнаружили углубление гендерных различий: женщины-педагоги чаще обращались к стратегиям поиска социальной поддержки, мужчины предпочитали проблемно-ориентированные стратегии [1].

Лонгитюдные исследования демонстрируют, что эффективность определенных стратегий варьировалась в зависимости от исторического контекста. Исследование Митиной Л. М. и соавторов (2005), охватившее 600 педагогов на протяжении 13 лет, продемонстрировало постепенное сближение эффективности проблемно-ориентированных стратегий для педагогов обоих полов [5]. Финское национальное исследование выявило, что в условиях образовательных реформ женщины-педагоги демонстрировали большую адаптивность в применении новых стратегий совладания, включая технологические решения и коллективные формы работы [10].

Институциональные подходы к профилактике выгорания претерпели значительные изменения. В ранний период (XIX — начало XX в.) они носили преимущественно гендерно-дифференцированный характер. Советский период характеризовался унификацией подходов вне зависимости от пола педагогов, что часто усугубляло риски выгорания, особенно для женщин.

Современный этап развития отмечен переходом к гендерно-сенситивной парадигме с

разработкой комплексных программ, учитывающих различия в проявлениях выгорания у педагогов разного пола.

Анализ современных программ профилактики с позиции гендерно-сенситивного подхода выделяет несколько направлений:

- Индивидуально-психологическое направление акцентирует развитие психологических ресурсов с учетом гендерной специфики. Для женщин-педагогов фокус делается на балансировании эмоциональной вовлеченности, для мужчин — на развитии навыков эмоциональной экспрессии.
- Организационно-средовое направление создает институциональные условия, учитывающие гендерные особенности восприятия стрессоров. Исследования показывают, что женщины более чувствительны к микросоциальным факторам, мужчины — к макросоциальным.

Заключение. Проведенное историко-сравнительное исследование гендерных аспектов профессионального выгорания педагогов позволяет проследить существенную трансформацию как теоретических представлений, так и практических подходов к данному феномену. Эволюция педагогической профессии от андроцентричной модели к феминизированной системе создала уникальный социокультурный контекст, определивший специфику профессионального выгорания у педагогов разного пола.

Анализ исторической динамики выявил устойчивую взаимосвязь между социокультурными изменениями и проявлениями профессионального выгорания. Если в XIX — начале XX в. доминировали биодетерминистские трактовки гендерных различий, то современный этап характеризуется интеграцией структурного и индивидуально-психологического подходов. Существенную роль в этой трансформации сыграло осмысление исторического опыта дискриминационных практик, создававших хронические стрессоры для женщин-педагогов.

Выявленные гендерные различия в симптоматике и факторах риска выгорания демонстрируют устойчивость на протяжении исследуемого периода. У женщин-педагогов доминирует эмоциональное истощение,

обусловленное двойной нагрузкой и интенсивной эмоциональной работой, тогда как мужчины чаще сталкиваются с деперсонализацией в контексте маргинализации в феминизированных коллективах. Данная специфика требует дифференцированного подхода к профилактике и коррекции профессионального выгорания.

Список источников

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
2. Горбушина А. В., Федосимова Д. А. Особенности эмоционального выгорания у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии. 2017. № 8 (13). С. 116–125.
3. Данилова Л. Н. Феминизация педагогической профессии: социокультурный анализ гендерной эволюции учительского труда в Германии // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2019. № 48. С. 101–111. DOI: 10.17223/1998863X/48/10
4. Кочетков Н. В., Черепанова Е. В., Трушкина Е. А. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 2. С. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
5. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: ACADEMIA, 2005. (Педагогические специальности).
6. Штылева Л. В. Гендерный подход в курсе истории педагогики // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 141–146.
7. Freudberger H. J. Staff burnout // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30, No. 1. P. 159–165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
8. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
9. Rubilar V. N., Oros L. B. Stress and Burnout in Teachers During Times of Pandemic // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article ID 756007. 12 p. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.756007
10. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model // British Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 84, Pt 1. P. 137–151. DOI: 10.1111/bjep.12018

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

Ю. Б. Берлянд — старший научный сотрудник;

И. М. Слободчиков — доктор психологических наук, профессор.

Information about the Authors:

Y. B. Berlyand — senior research fellow;

I. M. Slobodchikov — Doctor of Sciences (Psychology), professor.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 30–35.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 30–35.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_30

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ 1980-Х ГОДОВ

Артем Андреевич Костригин¹, Наталья Валентиновна Калинина²

^{1, 2} Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, Россия

¹ artdzen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>

² kalinata66@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3619-7215>

Аннотация. В статье рассматривается вопрос компетенций в педагогической психологии. Обозначается перспектива изучения истории становления проблематики компетенций в зарубежной психологии. Ставится цель историко-психологического анализа зарубежных публикаций по психологии педагогических компетенций в 1980-е гг. Выделяются векторы исследований — концептуальные основы изучения педагогических компетенций, методология измерения и оценки компетенций, восприятие компетенций участниками образовательного процесса. Делается вывод о сформированности данного научного направления в зарубежной психологии в 1980-е гг.

Ключевые слова: история психологии, зарубежная психология, педагогическая психология, педагогические компетенции, компетентностный подход.

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00061, <https://rscf.ru/project/24-18-00061/>

Original article

THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES IN FOREIGN PSYCHOLOGY IN THE 1980S

Artem A. Kostrigin¹, Natalia V. Kalinina²

^{1, 2} Kosygin State University of Russia (Technology. Design. Art), Moscow, Russia

¹ artdzen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>

² kalinata66@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3619-7215>

Abstract. This article examines the issue of competencies in educational psychology. It outlines the prospects for studying the history of the development of competency-based approaches in foreign psychology. The aim is to conduct a historical and psychological analysis of foreign publications on the psychology of pedagogical competencies in the 1980s. Several research vectors are identified: the conceptual foundations of studying pedagogical competencies, the methodology for measuring and assessing competencies, and the perception of competencies by participants in the educational process. It is concluded that this research area had taken shape within foreign psychology by the 1980s.

Keywords: history of psychology, foreign psychology, educational psychology, pedagogical competencies, competency-based approach

Acknowledgments: this study was supported by grant No. 24-18-00061 from the Russian Science Foundation, <https://rscf.ru/project/24-18-00061/>

Введение

Активная разработка проблемы *компетенций* в педагогической психологии и психологии труда обуславливает постановку задачи изучения истоков современных концепций и подходов [1–8]. Востребованной областью исследований становится *историко-психологический анализ* развития педагогической психологии [9; 10], в которой отдельно рассматривается вопрос истории разработки проблемы компетенций.

Перспективным является обращение к истории *зарубежной психологии*, так как именно в работах зарубежных ученых был сформулирован *компетентностный подход*. Однако в российской литературе недостаточно проанализирована разработка вопроса компетенций в различные исторические периоды [11], что обуславливает необходимость дальнейшего изучения данной темы.

В данной статье ставится *цель* историко-психологического анализа зарубежных публикаций 1980-х гг., посвященных проблеме компетенций педагогов.

Методология исследования

В данной работе авторы обращаются к проблематике компетенций в зарубежной психолого-педагогической литературе 1980-х гг. *Хронологический период* выбран по причине перехода зарубежной психологии в эти годы на новый этап в рамках развития компетентностного подхода: в 1950–1970-е гг. в США сформировались предпосылки, происходило зарождение этих идей и организация «компетентностного» движения в *образовании* (*competence based education and training*), а в 1980-е гг. по всему миру стала активно применяться система обучения и профессиональной подготовки, ориентированной на компетенции [12; 13; 14].

Материалами исследования выступили публикации зарубежных авторов по психо-

логическим вопросам изучения и формирования педагогических компетенций. *Методами* исследования выступили проблемологический и источниковый виды анализа.

Результаты рассмотрения публикаций по проблеме педагогических компетенций будут представлены в виде *векторов исследований*, существовавших в зарубежной науке в 1980-е гг.: концептуальные основы изучения педагогических компетенций, методология измерения и оценки компетенций, восприятие компетенций участниками образовательного процесса.

Результаты исследования

Концептуальные основы изучения педагогических компетенций

В английском языке используются два термина: *компетентность* (*competence*) как более общее понятие, которое объединяет различные качества и умения; последние же обозначаются отдельными *компетенциями* (*competency*) и отражают конкретные знания и навыки [15].

В образовании (в частности, педагогическом) компетентностный подход используется для выявления соответствующих свойств и навыков учащихся, а также специального обучения им. В 1970–1980-е гг. на основе компетентностного подхода разрабатывались программы и стандарты профессиональной подготовки учителей: к педагогическим компетенциям относили качества специалиста, которые характеризуют его профессиональные роль или обязанности; свидетельствуют о результатах его деятельности; отражают его профессиональные функции, знания, навыки и установки; прогнозируют успешное выполнение работы [14].

Факторами формирования педагогических компетенций обозначали усилия самих педагогов, эффективность выполнения ими работы, внутренние (в учебной группе)

и внешние (в школе и системе образования) условия, усилия учеников [15].

Предлагалось несколько *классификаций компетенций*: технические, управленческие, природные (задатки и способности), отношенческие, организационные, следования стандартам [16]; обеспечивающие ресурсы и поддержку деятельности, знаниевые (обладания знаниями о категориях учащихся), средовые (обеспечения благоприятной учебной среды), потребностно-ориентированные (выявления потребностей детей), целевые (постановки целей), управленческие, коммуникативные, планирования [17]; обеспечения вовлеченности учеников в задание, управления большими и малыми учебными группами, минимизации нарушающего поведения учеников, наблюдения за работой конкретных учащихся и др. [15].

Отдельно описывались различные специальные компетенции: *когнитивные*, которые содержат в себе знания о структуре занятия и учебного предмета [18]; *культуральные*, использующиеся в обучении детей-билингвов или мультилингвов [19]; *языковые и коммуникативные*, применяющиеся в преподавании языков [20] и др. В качестве особой группы компетенций обозначались те, которые относились к сфере *работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья*, а также необходимые для организации *совместного образования* (mainstreaming; периодическое объединение в классе детей с особыми потребностями и здоровых учащихся) — личностные (устойчивость, соблюдение этических норм, эмпатия и др.), коммуникативные, управленческие, оценочные [17; 21].

Кроме того, некоторые компетенции могут входить в определенные *стили преподавания*: компетентный учитель характеризуется как использующий информационный стиль обучения, который проявляется в предоставлении выбора учащимся и передаче значимой обратной связи [22].

Таким образом, в рассматриваемый период уже была проведена дифференциация различных видов компетенций (общих и частных), однако полноценные модели еще не были разработаны.

Методология измерения и оценки компетенций

Так как компетентностный подход реализовывался непосредственно в образовательной практике (при составлении образовательных программ, оценке сформированности знаний, умений и навыков у выпускников, найме на работу специалистов), то особое значение имел вопрос *метода изучения и диагностики компетенций*.

Разрабатывались специальные стандарты образования и профессиональной подготовки учителей, а также тесты для диагностики их компетенций. Базовые тесты определяли навыки письма, чтения и счета, однако для комплексного обследования учителя необходимо было определять его профессиональные знания и умения с опорой на педагогическую психологию [23]. Другими тестами являлись первичный сертификационный (на знания по специальности), периодический для действующих учителей, а также квалификационный на высшую категорию (master teacher) [24]. Именно в последнем определялись наиболее высокие уровни владения педагогическими компетенциями — наставничеством над молодыми учителями, выполнением управленческой и организаторской работы, проведением курсов повышения квалификации, оценкой других учителей высшей категории, выполнением функций классного руководителя [24].

Другим методом была процедура оценки усвоения молодыми специалистами знаний и навыков в процессе их обучения. Так, при подготовке учителей к проведению психолого-педагогического обследования детей использовались методы наблюдения за ними и фиксации наиболее распространенных ошибок [25]. Дополнительно с помощью опросов и рейтингов определялись социально-демографические характеристики учителей, связанные с их эффективной деятельностью [26]. Наконец, обсуждались юридические и общественные вопросы, касавшиеся обязательности квалификационных тестов для всех новых педагогов, а также уровня их сложности [27].

Таким образом, в 1980-е гг. только формировалась база психолого-педагогических ме-

тодов диагностики компетенций, при этом доминировали формальные квалификационные процедуры.

Восприятие компетенций участниками образовательного процесса

Важной темой исследований в зарубежной психологии педагогических компетенций было *восприятие* учениками и родителями компетенций педагогов, а также *самовосприятие* учителей. Отношение участников образовательного процесса друг к другу является значимым фактором достижения эффективного обучения. Так, было показано, что успеваемость учащихся является функцией от ожиданий учителей: отношение их друг к другу обуславливает содержание представлений об эталонах учителя и ученика, а также формирует их ожидания [28]. Данная ситуация была обозначена «эффектом Пигмалиона», когда ожидания одних способствуют достижениям других. Дополнительно выделялись прямой и непрямой виды детерминации результатов со стороны ожиданий [29].

Также интересным вопросом является отношение родителей и учителей друг к другу. Обе группы выше оценивают свою компетентность, чем чужую, что связывается исследователями с ситуацией соревнования между родителями и педагогами за ведущее влияние на развитие ребенка [30]. Наконец, важным фактором в развитии педагогических компетенций является *самовосприятие* учителей: чем более позитивно они оценивают себя и свои достижения в рамках программ повышения квалификации, тем выше эффективность их обучения и работы [31].

Зарубежные исследователи в 1980-е гг. выделяли психологические факторы фор-

мирования и реализации компетенций в образовательном процессе, что дополняло концептуальный аппарат данного научного направления.

Заключение

Проведенный историко-психологический анализ зарубежных публикации 1980-х гг., посвященных проблеме педагогических компетенций, показал сформированность данной области исследований и раскрыл ее предметное поле. Несмотря на то, что понятие компетенций было введено еще в первой половине XX в., его содержание и возможности прикладного применения уточнялись на протяжении многих десятилетий.

В педагогической сфере выделялись специальные компетенции — обеспечивающие вовлеченность учащихся, минимизирующие их нарушающее поведение, культуральные, относящиеся к сфере работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и др. При этом более общие педагогические метакомпетенции еще не выделялись. При разработке методологии изучения и оценки компетенций выявлялись социальные и процессуальные трудности, формировался запрос на создание психолого-педагогических процедур диагностики. Особое значение исследователи придавали социально-перцептивным компонентам развития компетенций, выявляя влияние взаимодействия участников образовательного процесса на педагогическую деятельность.

Перспективами дальнейшего историко-психологического анализа рассматриваемой проблематики являются обращение к другим историческим периодам, а также определение преемственности концептуальных подходов от одного исторического этапа к другому.

Список источников

1. Быкова Е. А., Истомина С. В., Самылова О. А. Изучение психолого-педагогической компетентности педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4. С. 26–29.
2. Гатен Ю. В. Становление психологической компетенции в системе профессиональной подготовки педагогов в России в конце XIX — начале XX века // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 45–52.
3. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 4 (51). С. 82–97.

4. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
5. Павлова О. С. Хухлаев О. Е., Бучек А. А., Александрова Е. А., Гаврюшина М. К., Кривцов А. С., Лейбман И. Я., Шорохова В. А. Межкультурная компетентность и самоэффективность учителя в мультикультурной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 1. С. 45–60.
6. Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Проблема психологической структуры и механизмов развития педагогических компетенций // Методология современной психологии. 2024. № 22. С. 239–244.
7. Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Психологический анализ педагогических компетенций в структуре профессиональной подготовки учителя // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 4 (117). С. 514–532.
8. Шадриков В. Д. Дидактика: компетентностный подход. Часть 1. М.: Когито-Центр, 2023.
9. Андриенко А. С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития. Чебоксары: ИД «Среда», 2018.
10. Калашникова Л. А., Костина Е. А. Психологопедагогические подходы к понятию «социальная зрелость личности» в зарубежной и отечественной науках // Science for education today. 2016. № 4 (32). С. 18–28.
11. Костригин А. А. Проблема компетенций учащихся в зарубежной психологии 1980-х годов // Методология современной психологии. 2025. № 27. С. 193–201.
12. Hodge S. The origins of competency-based training // Australian journal of adult learning. 2007. Vol. 47. № 2. P. 179–209.
13. Humphreys L., Crino R., Wilson I. The competencies movement: Origins, limitations, and future directions // Clinical Psychologist. 2018. Vol. 22. № 3. P. 290–299.
14. Tuxworth E. Competence based education and training: background and origins // Competency Based Education and Training. Bristol: Taylor & Francis, 1989. P. 9–22.
15. Medley D. M., Crook P. R. Research in teacher competency and teaching tasks // Theory into practice. 1980. Vol. 19. № 4. P. 294–301.
16. Mansfield B. Competence and standards // Competency Based Education and Training. Bristol: Taylor & Francis, 1989. P. 23–33.
17. Goodspeed M. T., Celotta B. K. Professors' and teachers' views of competencies necessary for mainstreaming // Psychology in the Schools. 1982. Vol. 19. № 3. P. 402–407.
18. Leinhardt G., Greeno J. G. The cognitive skill of teaching // Journal of educational psychology. 1986. Vol. 78. № 2. P. 75–95.
19. Prieto A. G., Rueda R. S., Rodriguez R. F. Teaching competencies for bilingual/multicultural exceptional children // Teacher Education and Special Education. 1981. Vol. 4. № 4. P. 35–39.
20. Thomas A. Language teacher competence and language teacher education // Language teacher education: An integrated programme for ELT teacher training. Oxford: Modern English Publications, 1987. P. 33–42.
21. Cullinan D., Epstein M. H., Schultz R. M. Importance of SED teacher competencies to residential, local, and university education authorities // Teacher Education and Special Education. 1986. Vol. 9. № 2. P. 63–70.
22. Deci E. L., Spiegel N. H., Ryan R. M., Koestner R., Kauffman M. Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers // Journal of educational psychology. 1982. Vol. 74. № 6. P. 852–859.
23. Melnick S. L., Pullin D. Testing teachers' professional knowledge: Legal and educational policy implications // Educational Policy. 1987. Vol. 1. № 2. P. 215–228.

24. *Ishler R. E.* Teacher competency testing Texas style // Action in teacher education. 1985. Vol. 7. № 1-2. P. 27–30.
25. *Fantuzzo J. W., Sisemore T. A., Spradlin W. H.* A competency-based model for teaching skills in the administration of intelligence tests // Professional Psychology: Research and Practice. 1983. Vol. 14. № 2. P. 224–231.
26. *Trentham L., Silvern S., Brogdon R.* Teacher efficacy and teacher competency ratings // Psychology in the Schools. 1985. Vol. 22. № 3. P. 343–352.
27. *Popham W. J.* Teacher competency testing: The devil's dilemma // The Journal of Negro Education. 1986. Vol. 55. № 3. P. 379–385.
28. *Feldman R. S., Theiss A. J.* The teacher and student as Pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations // Journal of Educational Psychology. 1982. Vol. 74. № 2. P. 217–223.
29. *Jamieson D. W., Lydon J. E., Stewart G., Zanna M. P.* Pygmalion revisited: New evidence for student expectancy effects in the classroom // Journal of Educational Psychology. 1987. Vol. 79. № 4. P. 461–466.
30. *Power T. J.* Perceptions of competence: How parents and teachers view each other // Psychology in the Schools. 1985. Vol. 22. № 1. P. 68–78.
31. *Stein M. K., Wang M. C.* Teacher development and school improvement: The process of teacher change // Teaching and teacher education. 1988. Vol. 4. № 2. P. 171–187.

Статья поступила в редакцию 17.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 17.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

А. А. Костригин — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии;
Н. В. Калинина — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии.

Information about the Authors:

A. A. Kostrigin — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Psychology.
N. V. Kalinina — Doctor of Sciences (Psychology), professor, head of the Department of Psychology.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 36–44.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 36–44.

Научная статья

УДК 2; 21

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_36

РЕЛИГИИ ВОСТОКА КАК ОСНОВА ДОКТРИН ЦИФРОВОГО МИФОДИЗАЙНА НОВЫХ ФОРМ НРД

Наталья Андреевна Степаненко

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Stepanenko.n@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1265-9055>

Аннотация. В течение последнего столетия появились новые религиозные вероучения, которые, как правило, именуются религиоведческим сообществом Новыми Религиозными Движениями (НРД). Данные религиозные образования меняются с ходом развития общества. Так, в рамках таких движений в настоящее время появились новые формы деноминаций: цифровые сетевые сообщества. По этой причине возникает необходимость изучения особенностей их доктрин и сопоставления их с ранее существовавшими. Для этих целей проводилось исследование методом включенного наблюдения, исторического анализа и компаративистской методики. В результате был проведен развернутый сравнительный анализ доктрин современных цифровых религиозных сообществ и ранее существовавших религиозных писаний. Было выявлено, что текущие религиозные объединения тяготеют в большей степени к концепциям восточных религий. Также был сделан вывод, что несмотря на заявляемую принципиальную новизну духовных истин цифровых сетевых сообществ, их доктрины во многом являются прямой копией ранее сформулированных священных ориентальных писаний.

Ключевые слова: ориентальные доктрины, религии Востока, сетевая религия, цифровые сообщества, новые религиозные движения (НРД), синкретические вероучения, цифровой мифодизайн

Original article

EASTERN RELIGIONS AS A BASIS FOR THE DOCTRINES OF DIGITAL MYTH DESIGN IN NEW FORMS OF NEW RELIGIOUS MOVEMENTS

Natalia A. Stepanenko

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Stepanenko.n@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1265-9055>

Abstract. Over the past century, new religious doctrines have emerged that are generally referred to within the religious studies community as New Religious Movements (NRMs). These religious formations change in the course of the development of society. Thus, within the framework of such movements, new forms of denominations have emerged, such as digital network communities. For this reason, it becomes necessary to examine the distinctive features of their doctrines and to compare them with pre-existing ones. For these purposes, the study was carried out using the method of participant observation, historical analysis and comparative methodology. As a result of the work, a detailed comparative analysis of the doctrines of

modern digital religious communities with pre-existing religious scriptures was carried out. It was revealed that current religious associations gravitate to a greater extent towards the concepts of Eastern religions. It is concluded that, despite their claims of fundamentally new spiritual truths, the doctrines of digital network communities largely replicate those previously formulated in the sacred Oriental scriptures.

Keywords: oriental doctrines, religions of the East, network religion, digital communities, new religious movements (NRMs), syncretic beliefs, digital myth design

Введение

В начале XX в. появляется новое социо-религиоведческое понятие — Новые Религиозные Движения (НРД). Необходимость в формулировании нового термина для подобных религиозных деноминаций объяснялась пестрой палитрой структур, доктрины и иерархий подобных сообществ, вызванных сложными социальными изменениями данного исторического этапа развития общества. Британский социолог религии, всемирно известный эксперт по изучению новых религиозных движений — Айлин Баркер дает следующее объяснение появлению термина НРД: «Термин НРД выбран из чисто практических соображений. Он объединяет все те движения и организации, которые называют “альтернативными”, “нетрадиционными” религиями, “культами” или “современными сектами”» [1, с. 54]. Автор говорит о том, что получившие остро негативную социальную ассоциацию термины «культ» или «секта» перестали носить нейтральный характер, чем была вызвана необходимость поиска нового терминологического аппарата для обозначения появляющихся религиозных объединений нового типа. Из отечественных авторов подробно изучавших новые религиозные движения следует отметить Е. Г. Балагушкина [2] и И. Я. Кантерова [3], которые в своих трудах подробно изложили историческое развитие подобных движений и дали этому развитию оценку. Анализ данного религиозного явления посвящены исследования многих зарубежных авторов — У. Бэйнбриджа [4], Д. Бэкфорда [5], К. Кьюсак [6], Дж. Милтона Йингера [7], Чарльза Глока [8] и многих других.

В настоящее время представляется важным изучение новых форм НРД, которые появились в цифровом пространстве и получили широ-

кое распространение в связи с быстро растущей популяризацией сетевого пространства интернет. Такие сообщества интересны как с точки зрения религиоведческого познания, так и с точки зрения изучения социальных процессов в обществе. Они имеют форму каналов на различных цифровых платформах и отражают характер духовного запроса современного человека массовой культуры. Авторы этих каналов создают мифодизайн, соответствующий современной постсекулярной религиозности.

Представляется, что, несмотря на декларируемую новизну, новый миф формируется авторами каналов не без исторической подосновы. Ключевой задачей данной статьи явилась проверка тезиса авторов сетевых сообществ о принципиальной новизне современной концепции духовности и сопоставление основных высказываемых ими постулатов с ранее существовавшими священными писаниями Востока.

Методы

Главным методом сбора данных для данной статьи стал метод включенного наблюдения, позволивший автору подробно изучить предлагаемые духовные концепции цифровых сообществ и сопоставить их с ориентальными доктринаами. Исторический анализ выявил ряд аналогий духовных концепций цифровых сетевых сообществ с ранее существовавшими концепциями в религиях Востока. Компаративистский метод показал сходства и отличия современного мифодизайна сетевых сообществ и древних религиозных учений Востока. Аксиологический подход позволил составить представление о том, почему некоторые концепции взяты напрямую и востребованы сегодня, тогда как другие полностью игнорируются и не переходят в современное религиозное цифровое поле.

Результаты и обсуждение

Среда, в которой существуют участники цифровых НРД, формируется прежде всего новостной лентой, в которой регулярно появляются послания, часто сформированные в виде диалога авторов канала с участниками. Пост содержит вопрос, заданный учеником и ответ познавшего истину от лица ведущего. Подобную форму донесения истин мы обнаруживаем, например, в Бхагавад-Гите, где в диалоге Арджуны с Кришной раскрывается учение [9].

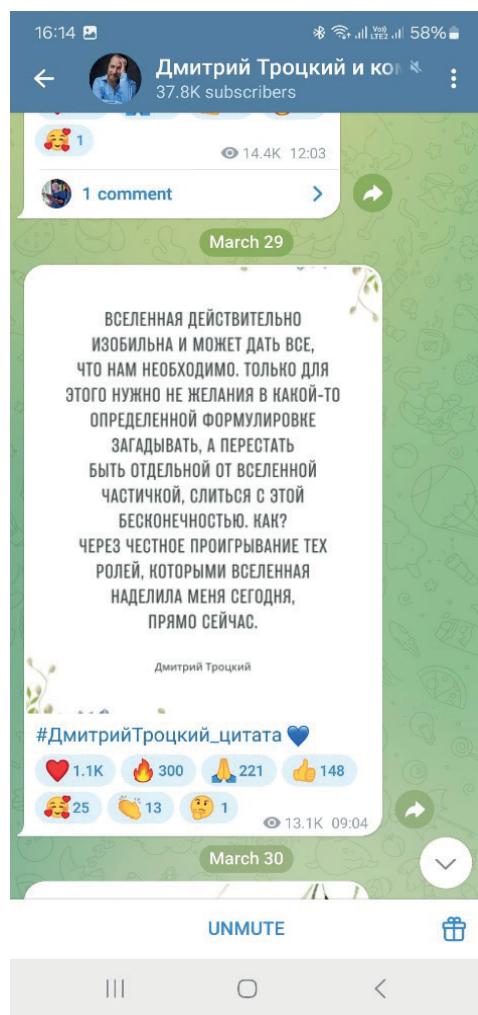
На канале «Переход в Так. Осознанность» мы находим не только формат донесения смыслов в виде диалога ученика и учителя, но и попытку сделать это, подобно ведам или сутрам, в поэтической форме (ил. 1) [10]. Древние священные тексты были призваны не только сообщить истину, но и погрузить ученика в особое состояние. На цифровых каналах современный человек, неискушенный в поэзии, не травмируется качеством текста, но ощущает его таинственность, мистичность.



Ил. 1. Поэтическая форма донесения истин на канале «Переход в ТАК. Осознанность»

Следует отметить, что заимствование восточной духовной мудрости происходит не прямым путем. Авторы цифрового мифодизайна черпают идеи не из классических писаний, а из общего поля культуры, причем вполне бессистемно. Несмотря на это, можно обнаружить следы первоисточников.

Первое заимствование, которое мы находим в цифровых НРД, постулируют наличие единого трансцендентного поля. Оно изобильно, всеобъемлюще и определяет бытие всех своих частей, в том числе и человека, что предполагает необходимость слиться с этим трансцендентным для того, чтобы получить контроль над своей жизнью (ил. 2) [11]. Здесь можно увидеть отголоски даосского учения, концепции неименуемого, но краеугольного понятия дао, которое является первопричиной всего сущего.



Ил. 2. Трансцендентное — важнейший постулат цифровых НРД

В ведийской традиции, в Чхандогье Упанишаде говорится о том, что основой всего существующего является тонкая сущность, названная Атманом. В Чхандогья Упанишаде в переводе А. Я. Сыркина можно прочесть следующее: «И эта тонкая (сущность) — основа всего существующего, То — действительное, То — Атман. Ты — одно с Тем, Шветакету!» [12, с. 114].

Цифровые НРД постоянно провозглашают превосходство индивидуальной реальности над коллективной, утверждая, что внешний мир формируется в зависимости от внутренних вибраций человека и его убеждений (ил. 3) [13], вне зависимости от того, осознает человек это или нет.



Ил. 3. Внешний мир
отражение вибраций индивида

Объективной, общей реальности с точки зрения цифровых НРД не существует. Мысль об иллюзорности окружающего мира и его материальных проявлений, отсылает нас к буддизму, например, к Саддхармапундарики-сутре.

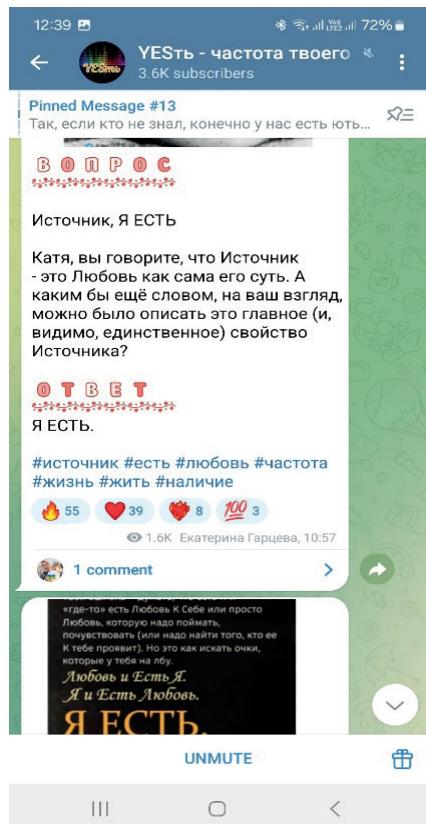
Как писал Евгений Алексеевич Торчинов, «буддизм смотрит на личность только лишь как на имя, призванное обозначить структурно упорядоченную комбинацию пяти групп несубстанциональных и мгновенных элементарных психофизических состояний — дхарм» [14, с. 40].

Важным тезисом в цифровых НРД является мысль о необходимости трансформации субъекта. Трансформация происходит в результате избавления от привычных рамок и привычных эмоций. Эти эмоции, сложившиеся под влиянием штампов, уводят человека от чистого сознания, а значит, от состояния Творца (ил. 4) [15]. Трансформация судьбы происходит через осознание того, что человек в течение жизни обрел ложное это. Оно мешает ему изменить обстоятельства. Для достижения лучшего состояния важным является создание новой вибрационной версии личности. Цифровые НРД утверждают, что человек всегда получает то, что является результатом сути его вибраций. Подобную мысль можно, например, встретить в джайнской концепции наработки тонкого кармического тела, которое, по итогу предыдущей жизни, достается новой личности в момент перерождения. Так, в Таттвартха-раджаварттика мы встречаем следующее утверждение: «<...> возможно, что кармическое (тело) должно быть названо первым. (Встречный вопрос:) Почему? (Ответ возражения:) в силу того, что остальные формируются на его основе» [16, с. 336].

Цифровые НРД утверждают, что человек, попадая в момент сейчас, то есть до определения себя кем бы то ни было, может определить себя кем угодно (ил. 5) [13]. Данная формулировка практически является прямой цитатой из Брихадараньяка Упанишады в переводе А. Я. Сыркина. В четвертой Брахмане мы находим: «И прежде всего он произнес: «Я ЕСМЬ». Так возникло имя «Я». Поэтому и поныне тот, кто спрошен, отвечает сначала; «Я есмь», а затем называет другое имя, которое он носит» [17, с. 73]. Хотелось бы подчеркнуть, что в древних текстах освобождение и обретение желаемого состояния происходит в вечности, в то время как современные духовные учителя имеют в виду обретение этого состояния здесь и сейчас.



Ил. 4. Обретение покоя — залог обретения силы



Ил. 5. Я ЕСТЬ

С точки зрения авторов цифрового религиозного мифодизайна, времени не существует, равно как не существует и движения в пространстве, отсутствует и прошлое, и будущее (ил. 6) [13]. А. М. Алексеев-Апраксин и Б. Г. Соколов в книге «Метакультура: кластер и сеть» [18] описывают особое восприятие времени человеком современной цифровой культуры, зачастую, по мнению авторов, живущего в отдельном цифровом кластере, где время и пространство перестают быть линейными и реальными феноменами. «Таким образом, кластер как принцип нового мироустройства, действующий в формате универсальной информационной среды, разрушая прежние режимы и модели бытийствования, разрывает прежнюю ограниченную в пространстве и во времени реальность» [18, с. 223]. Мысль об иллюзорности реальности, кажущейся объективной человеку, широко представлена в буддийской традиции. Наряду с иллюзорностью мироустройства, с момента достижения бодхи (состояния просветления) буддизм констатирует также отсутствие времени и пространства, так как, согласно самому буддe, он вечно был, есть и будет. В буддийском священном тексте — Сутре о Цветке Лотоса Чудесной Дхармы — Саддхармапундарика-сутре мы находим следующее утверждение:

«Что продолжительность жизни Будды
Невозможно измерить,
Тем, кто давно не видел Будду,
(Я) говорю, что встретить Будду трудно.
Такова сила моей мудрости.
Свет моей мудрости беспределен!
(Моя) жизнь длится бесчисленные кальпы,
Так как долгое время
(Я) совершаю (должные) деяния.
<...> Я — отец мира,
Спасающий от страданий и мучений,
Говорю обыкновенным людям,
Которые все ставят с ног на голову,
Что исчезну,
Хотя на самом деле
Буду пребывать (в мире вечно)» [19,
с. 268].



Ил. 6. Времени нет, нет пространства

В цифровых НРД говорится о том, что процессу трансформации человека и, следовательно, окружающего мира мешает страх (ил. 7) [10]. Он является строительным материалом для бед и мешает позитивной реализации желаемого, обессиливая человека. Во многих религиях говорится о необходимости избавления от подобных порочных проявлений человеческой натуры. Например, в священной книге китайского народа Дао Да Цзин мы находим следующее изречение: «Слава и позор подобны страху. Знанность подобна великому несчастью в жизни. Что значит слава и позор подобны страху? Это значит, что нижестоящие люди приобретают славу со страхом и теряют ее также со страхом. Это называется — слава и позор подобны страху» [20, с. 19].

Напротив, добрые мысли и чувства являются источником благоприятных трансформаций. Согласно цифровым НРД все всегда

хорошо, надо излучать любовь ко всем и всегда, тогда возрастает позитивная сила, способная творить свою реальность.

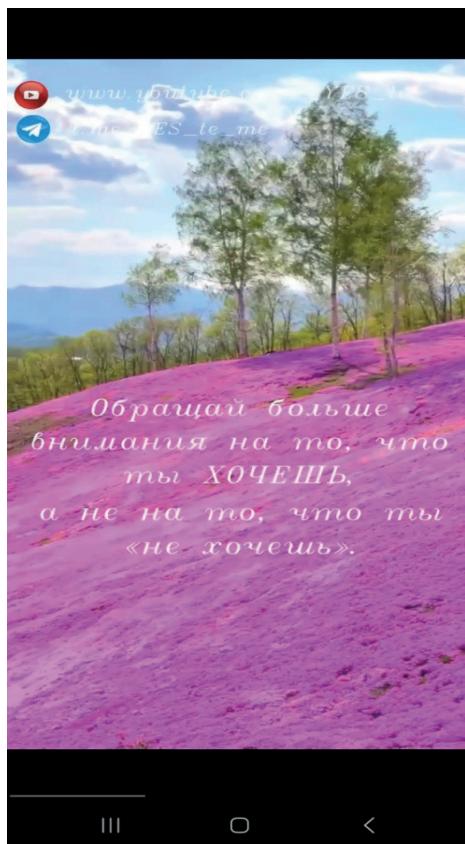


Ил. 7. Страх — строительный материал для бед

Несмотря на то, что цифровые НРД часто повторяют мысли, происхождение которых связано с религиями Востока, в ряде позиций мы видим не сходство, а антитезу.

С точки зрения современного религиозного мифодизайна творение мира человеком связано с желаниями, которые являются основной жизненной силой и источником жизненной энергии человека (ил. 8) [13]. Они утверждают, что именно истинные желания человека, транслированные в состоянии приятия и благости, приводят к трансформации вселенной. Имеется в виду трансформация вселенной ради достижения желаемого благополучия в реальной жизни конкретного человека. Данный тезис противоречит буддийскому представлению о том, что желания человека лежат в основе страданий. В Сутре о Цветке Лотоса Чудесной Дхармы — Саддхармапундарики-сутре мы находим следующее утверждение:

«Причиной страданий, (Их) источником Являются желания. Если исчезнут желания, (У страданий) не будет опоры. Уничтожение страданий называют Третьей (благородной) истиной» [19, с. 92].



Ил. 8. Желания — основа творения своей жизни

Главным отличием цифровых НРД от всех известных ранее религиозных подходов является отсутствие концепции жизни за пределами текущего физического существования. Все, к чему стремятся adeptы современных религиозных мифодизайнов, должно произойти здесь и сейчас, и именно этому посвящены все усилия по тонкой трансформации вселенной. В отличие от этого, в писаниях прежних религий содержатся концепции, связанные с выходом за пределы профанного бытия. Цифровые НРД задачи, лежащей вне текущей реальности физического существования человека, как не видят, так и не ставят, а значит не предлагают никаких путей ее достижения. Они не стре-

мятся ни к спасению души, ни к избавлению от «я», приносящего страдания, ни к достижению бессмертия в физической или не физической форме. Они заявляют человека творцом своей собственной реальности, он свободен от любого влияния извне, способен осуществить любую свою мыслеформу, без постановки глобальных метафизических и сложных для восприятия концепций бессмертия и воздаяния (ил. 9) [10].



Ил. 9. Человек — творец своей жизни

Выводы

На основании вышеизложенного можно проследить прямую взаимосвязь с основными древними священными текстами Востока. Декларация авторами цифровых религиозных сообществ полной новизны доктрин при детальном рассмотрении показывает свою несостоительность. В своих ключевых тезисах обнаруживаются сущностные элементы древних, хорошо изученных ориентальных священных текстов.

Представляется важным отметить, что для современного человека, имеющего духовный запрос, решающим фактором для принятия духовной практики является не столько содержание религиозной концепции, сколько формат ее донесения. Это хорошо прослеживается на примере популярного среди адептов цифровых религиозных сообществ тезиса «Я ЕСТЬ», который фактически взят прямо из Упанишад. Данный тезис в корпусе объемных текстов древнего знания, описанного сложным языком в переводе с санскрита, является практически недоступным современному человеку, который привык к клиповому подаче информации и коротким, легкоусвояемым сообщениям. В формате цифровых религиозных сообществ данная сложная концепция, обработанная и адаптированная под стиль мышления современного человека массовой культуры, легко находит отклик и снова становится популярной, обретая псевдонализм откровения.

Таким образом, в результате исследования ясно прослеживается закономерная тенденция взаимосвязи возможности восприятия смысла с формой подачи информации, иллюстрирующая потенциальную актуальность прежних духовных истин в настоящем, несмотря на то, что многим из них более 3000 лет. В связи с вышесказанным можно сделать вывод о том, что запрос общества на духовность существует. Однако в традиционной форме она плохо воспринимается в современном социуме. Явное превалирование значения формы подачи информации над содержанием духовных истин является существенным препятствием для освоения традиционной духовности. Тем не менее священные ориентальные доктрины, чья содержательная часть для многих является мифом прошлого, в действительности могут стать вновь востребованными для тех же граждан, будучи поданными под новым названием и в цифровом формате.

Список источников

1. *Баркер Айлин*. Новые религиозные движения / пер. с англ., ред. коллегия Сергей Егоров, протоиерей Владимир Федоров, Марина Шашова. Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 1997. 282 с.
2. *Балагушкин Е. Г.* Нетрадиционные религии в современной России: морфологический анализ. Москва: ИФ РАН, 2002. 249 с.
3. *Кантеров И. Я.* Новые религиозные движения в России: (религиоведческий анализ) / И. Я. Кантеров; Игорь Кантеров; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Ин-т переподг. и повышения квалификации преподавателей социальных и гуманитарных наук. Москва: б. и., 2006. 467 с.
4. *Stark R., Bainbridge W. S.* The future of religion: Secularization, revival and cult formation. Univ of California Press, 1985.
5. *Beckford J. A.* New religious movements and rapid social change. Sage, 1986. 253 p.
6. *Cusack C. M.* Invented Religions: Imagination, Fiction and Faith. Surrey, Burlington: Ashgate Publishing. 2010. 186 p.
7. *Yinger J. M.* Religion, Society and the Individual: An introduction to the Sociology of Religion. New York: The Macmillan Company, 1957. 655 p.
8. *Glock C. Y.* American Piety: The Nature of Religious Commitment / C. Y. Glock, R. Stark. Berkley: University of California Press, 1968. 222 p.
9. Бхагавад-Гита / Бхактиванта Свами Прабхупада А. Ч.; А. Ч. Бхактиванта Свами Прабхупада; пер. с англ.. изд. 4-ое. Москва: The Bhaktivedanta Book Trust (Фонд «Бхактиванта»), 2022. 800 с.
10. Переход в ТАК. Осознанность: портал. Москва, Заявление № 5955637138. URL: <https://t.me/perehodvtak> (дата обращения: 17.09.2025).

11. Дмитрий Троцкий и команда. Москва. URL: <https://t.me/alhimik108> (дата обращения: 30.09.2025).
12. Упанишады / ответств. ред. Т. Я. Елизаренкова; ред. коллегия серии «Памятники Письменности Востока». Том 3, пер. с санскрита А. Я. Сыркина. Москва: Издательство «Наука», 1991. 256 с.
13. YESТЬ — частота твоего Я: портал. Москва. URL: https://t.me/YES_te_me (дата обращения: 17.09.2025).
14. Торчинов Е. А. Введение в буддизм. Опыт запредельного. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. 880 с.
15. Духовное развитие: портал. Москва. URL: https://t.me/dyhovnoe_razvitie (дата обращения: 17.09.2025).
16. Таттвартха-раджаварттика / Ин-т востоковедения РАН; пер. с санскрита, comment., вступит. ст. и прил. Н. А. Железновой. Акаланка Бхатта. Москва: Издательство «Наука», 2022. 1071 с.
17. Сыркин А. Я. Упанишады: [в 3 томах] / перевод, предисловие и комментарии А. Я. Сыркина. Москва: Издательство «Наука», 1992. 238 с.
18. Алексеев-Апраксин А. М. Метакультура: кластер и сеть / А. М. Алексеев-Апраксин, Б. Г. Соколов. Санкт-Петербург: Евразия, 2023. 484 с.
19. Саддхармапундарика-сутра / Дом печати — ВЯТКА; пер. А. Н. Игнатовича. Киров: АО «Первая Образцовая типография», 2015. 400 с.
20. Дао дэ Цзин. Суждения и беседы Конфуция. Чжуан-цзы / Большие книги; пер. с кит. Я. Хин-Шуна, П. Попова, В. Малевина. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. 672 с.

Статья поступила в редакцию 16.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 16.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

Н. А. Степаненко — соискатель кафедры философии религии и религиоведения.

Information about the Author:

N. A. Stepanenko — applicant for a degree at the Department of Philosophy of Religion and Religious Studies.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

Научное мнение. 2025. № 11. С. 45–51.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 45–51.

Научная статья

УДК 316.64

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_45

ЦЕННОСТЬ РЕБЕНКА В СТРУКТУРЕ МАТЕРИНСТВА У ДЕВУШЕК В КОНТЕКСТЕ СЕМЕЙНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ИХ РОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЕЙ

Татьяна Валерьевна Алексеенко

Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия

tv.alekseenko@mpgu.org

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования взаимосвязей между разными типами ценности ребенка у девушек юношеского и раннего зрелого возрастов и характеристиками семейных эмоциональных коммуникаций в их родительских семьях; описываются особенности родительской критики и контроля, индуцирования тревоги и семейного перфекционизма в родительских семьях девушек с адекватной или повышенно-эмоциональной ценностью будущего ребенка, а также с заменой ценности ребенка на ценности из социально комфортной сферы.

Ключевые слова: ценность ребенка, типы ценности ребенка, материнство, будущее материнство, семейные эмоциональные коммуникации, дисфункциональность семейной коммуникации

Original article

THE VALUE OF THE CHILD WITHIN THE STRUCTURE OF MOTHERHOOD AMONG YOUNG WOMEN IN THE CONTEXT OF EMOTIONAL COMMUNICATION IN THEIR FAMILIES OF ORIGIN

Tatiana V. Alekseenko

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

tv.alekseenko@mpgu.org

Abstract. The article discusses the results of an empirical study examining the relationships between different types of child value among young women in late adolescence and early adult-

hood and the characteristics of emotional communication within their families of origin. The author describes the features of parental criticism and control, anxiety induction, and family perfectionism in the families of young women who exhibit an adequate or heightened-emotional value of a future child, as well as in those who substitute the value of the child with values belonging to the socially comfortable sphere.

Keywords: child value, types of child value, motherhood, future motherhood, emotional communication in family, dysfunction of a family system

В статье представлены результаты эмпирического исследования на крайне актуальную тему современной социальной, педагогической психологии, психологии детско-родительских отношений — проблему формирования материнства у девушек, растущих в семьях с разными характеристиками коммуникативных параметров семейной системы. Рассматриваются возможные взаимосвязи между особенностями семейной эмоциональной коммуникации в родительской семье девушки и ценностью ее будущего ребенка. Эмпирический материал был собран в рамках написания выпускной квалификационной работы, выполненной в 2024 г. на кафедре психологии образования ФГБОУ ВО МПГУ Е. И. Зотовой под нашим руководством, а актуальная версия анализа и обсуждения результатов этого исследования публикуется с разрешения Е. И. Зотовой.

Как показывают результаты исследований, у девушек-студенток, проходящих, согласно концепции онтогенеза материнской сферы Г. Г. Филипповой [1], этап дифференциации мотивационных основ материнской и половой сфер, наименее развит именно ценностно-смысловой блок материнской сферы [2], важной составляющей которого является ценность ребенка. Интересно, что, согласно данным О. Ф. Лысенко, именно ценностно-смысловой блок наиболее развит, в сравнении с мотивационно-потребностным и операциональным блоками материнской сферы, у девочек-дошкольниц, проходящих игровой этап онтогенеза материнской сферы [3]. И если в дошкольном возрасте показателями сформированности ценностно-смыслового блока являются выбор куклы-пупса, эмоционально положительно окрашенное принятие на себя роли матери в игре и эмоциональная близость с матерью [3, с. 66], то в младшем

школьном возрасте выделяются прежде всего когнитивные показатели — интерес к теме материнства, позитивный образ материнства, и также психологическая близость с матерью и принятие ее стиля воспитания [4, с. 137]. А в студенческом возрасте сформированность ценностно-смыслового блока выражается во взгляде на материнство как на одну из значимых ценностей, при этом зачастую карьерная и профессиональная реализация выступают в качестве условий для реализации материнской роли, позволяя девушке испытывать самостоятельную ценность ребенка [2, с. 66].

В нашем исследовании, результатам которого посвящена данная статья, для изучения типов ценности ребенка применялась проективная методика Г. Г. Филипповой «Я и мой ребенок» [5]. Ценность ребенка рассматривается как структурный элемент личностной потребностно-мотивационной сферы материнства девочки, девушки, женщины [1, с. 76]. Применение этого теста позволяет выявить ориентировочный тип ценности ребенка (в том числе — будущего ребенка, у еще не ставших матерями девушек), а именно — одного из четырех следующих типов: 1) адекватной положительно-эмоциональной самостоятельной ценности ребенка; 2) повышенно-эмоциональной ценности ребенка; 3) привнесения в ценность ребенка содержаний ценностей других потребностно-мотивационных сфер (или, иначе, замены ценности ребенка на ценности из социально-комфортной, половой или личностной сфер); 4) полного отсутствия ценности ребенка.

Для изучения коммуникативных параметров родительской семейной системы респонденток мы использовали опросник «Семейные эмоциональные коммуникации (СЭК)» А. Б. Холмогоровой, С. В. Воликовой, М. Г. Сороковой [6]. Опросник позволяет вы-

явить общий уровень функциональности-дисфункциональности семейных эмоциональных коммуникаций родительской семьи, а также отдельных их характеристик, таких как родительская критика, индуцирование тревоги, элиминирование эмоций, семейный перфекционизм, стремление поддерживать внешнее благополучие и других.

Выборку исследования составили студентки, обучающиеся в колледже СПО (28 человек, 16–20 лет, средний возраст 18,2) и обучающиеся в вузе (26 человек, 21–26 лет, средний возраст 21,7), всего 55 человек (средний возраст 19,9 лет). 85% респонденток выросли в полных семьях (нуклеарных, расширенных, восстановленных семьях повторного брака), 15% — в неполных. Сразу надо отметить, что статистически значимых различий в распределениях студенток из вуза и из колледжа по типам ценности будущего ребенка не обнаружено. Также не обнаружено существенных различий в выраженности дисфункций семейных коммуникаций родительских семей этих двух подгрупп респонденток: на уровне 5% статистической значимости родители студенток вуза чаще проявляли сверхвключенность по отношению к дочерям, а родители колледжанок показали меньшую склонность к запрету на выражение эмоций, что в целом не может считаться существенными различиями. Поэтому при анализе мы не стали делить выборку по возрасту или типу образовательного учреждения.

Согласно результатам проективной методики «Я и мой ребенок» респондентки проявили все четыре типа ценности будущего ребенка: по 35% — адекватную и повышенную эмоциональную ценности, 26% — замену ценности ребенка на ценности из других личностно значимых сфер, 4% проявили полное отсутствие ценности будущего ребенка. Последнюю малочисленную группу составили две студентки вуза, одна из которых — сирота, а вторая выросла в неполной материнской многодетной семье.

Статистически значимых различий в распределениях по трем типам ценности ребенка (малое число респонденток с отсутствием ценности ребенка не позволило проводить

статистический анализ) студенток СПО и вуза обнаружено не было: $\chi^2 = 1,793$ при $v = 2$. А вот сравнение характеристик семейных эмоциональных коммуникаций в родительских семьях респонденток, проявивших разные типы ценности ребенка, показало существенные отличия. Значимые различия на уровне 1% обнаружены по таким шкалам опросника СЭК, как общая дисфункциональность коммуникаций, стремление к внешнему благополучию и фасаду, семейный перфекционизм (см. табл. 1). На уровне 5% различия обнаружены в выраженности родительской критики и индуцирования тревоги в родительских семьях респонденток с разными ценностями ребенка.

Подавляющее большинство (82%) девушки, выросших в семьях с низкой дисфункциональностью семейных эмоциональных коммуникаций (или, иначе, — в функциональных семьях), проявили адекватную ценность будущего ребенка, остальные 18% — замену ценности на ценности из других личностных сфер (как правило, это были ценности, соответствующие возрастным задачам развития — образование, профессиональное становление, построение партнерских отношений). Доля девушек с адекватной ценностью ребенка снижается с увеличением дисфункциональности СЭК их родительских семей (см. рис.).

Самая распространенная ценность ребенка у выросших в семьях со средней дисфункциональностью СЭК — повышенная эмоциональная, а у выросших в высокодисфункциональных семьях — отсутствие ценности ребенка. В целом результат ожидаемый: даже при наличии у родителей адекватной ценности ребенка, если трансляция ее блокируется их неэффективными коммуникациями, ребенок не чувствует себя ценным, что оказывает влияние на формирование у него ценности собственного будущего ребенка.

Наиболее сильные отличия обнаружены в таких коммуникативных характеристиках, как стремление семьи к созданию образа благополучной семьи (созданию «фасада»), что нередко выражается во враждебности к социальному окружению семьи и жестких внешних границах [6; 7; 8] и семейном пер-

Таблица 1

Эмпирические значения критерия χ^2 : значимость различий внутри выборки

Характеристика СЭК (шкалы опросника)	Значение χ^2 $\chi^2_{\text{эмп.}}$ (v = 4)*	Уровень значимости различий	Критические значения χ^2
Общая дисфункциональность СЭК	16,723	p ≤ 0,01	для p ≤ 0,05 $\chi^2 = 9,488$ для p ≤ 0,01 $\chi^2 = 13,277$
Родительская критика	10,312	p ≤ 0,05	
Индуцирование тревоги	10,043	p ≤ 0,05	
Элиминирование эмоций	2,774	—	
Фиксация на негативных переживаниях	6,513	—	
Внешнее благополучие (враждебность и фасад)	14,915	p ≤ 0,01	
Сверхвключенность	7,848	—	
Семейный перфекционизм	15,464	p ≤ 0,01	

* Критерий рассчитан для сравнения выраженности характеристик СЭК в трех группах девушек — с адекватной, повышенной эмоциональной ценностью ребенка и с заменой ценности.

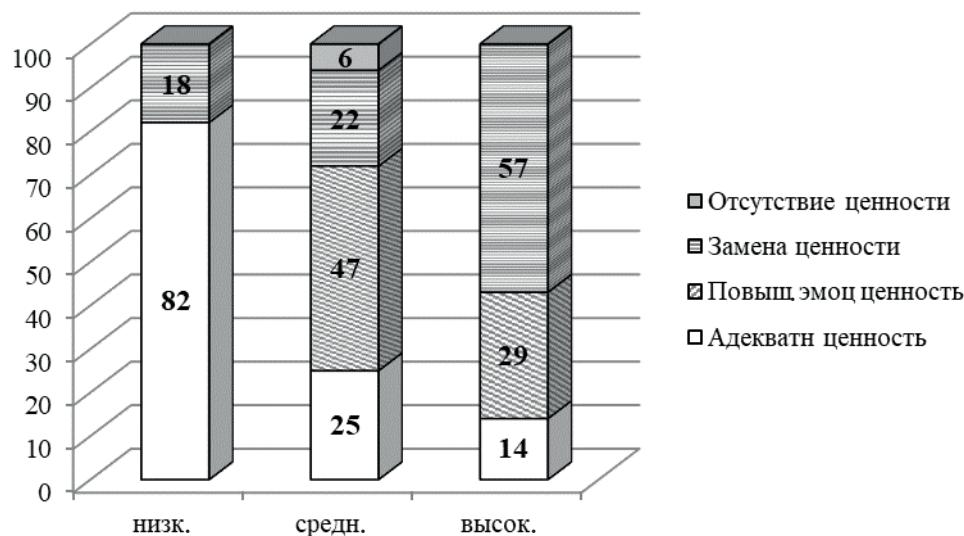


Рис. Распределение по типам ценности будущего ребенка у девушек из семей с низкой, средней и высокой выраженностью общей дисфункциональности коммуникаций в родительских семьях (в %)

фекционизме. Представленное в табл. 2 распределение типов ценности будущего ребенка в зависимости от выраженности стремления родительской семьи к внешнему благополучию демонстрирует уменьшение представленности адекватной и увеличение повышенной эмоциональной ценности ребенка при усилении выраженности этой характеристики СЭК. Что может объясняться повышенiem эмоциональной напряженности внутри-

семейных отношений при стремлении семьи закрываться от внешнего социального мира, скрывать от окружающих свои трудности, отказываться от внешней помощи и т. п.

Обращает на себя внимание тот факт, что все до единой девушки, семейный перфекционизм которых не выражен (низкий уровень), проявили адекватную ценность будущего ребенка. С усилением этой характеристики семейных коммуникаций значительно растут

Таблица 2

Сопряженность распределений девушек с разными типами ценности будущего ребенка в зависимости от выраженности дисфункций коммуникаций в родительских семьях (в %)

Коммуникативн. характеристика (шкалы опросни- ка СЭК)	Ур.выраженности дисфункции	Тип ценности будущего ребенка				всего
		адекватн.	повыш. эмоцион.	замена	отсут- ствие	
Внешнее благопо- лучие	низкий	67	0	22	11	100
	средний	45	20	30	5	100
	высокий	16	60	24	0	100
Семейный перфек- ционизм	низкий	100	0	0	0	100
	средний	38	38	21	3	100
	высокий	6,67	40	46,67	6,67	100
Родительская кри- тика	низкий	56	19	25	0	100
	средний	35	48	13	4	100
	высокий	13	33	47	7	100
Индукрование тревоги	низкий	56	22	11	11	100
	средний	45	28	24	3	100
	высокий	6	56	38	0	100
Элиминирование эмоций	низкий	44	36	20	0	100
	средний	32	36	27	5	100
	высокий	14	29	43	14	100
Фиксация на не- гативных пережи- ваниях	низкий	46	38	8	8	100
	средний	35,5	25,8	35,5	3,2	100
	высокий	20	60	20	0	100
Сверхвключен- ность	низкий	37,5	12,5	50	0	100
	средний	44	31	19	6	100
	высокий	14	57	29	0	100

доли девушек, проявляющих повышенную эмоциональную ценность ребенка, и особенно — замену ценности. Похоже, повышенный семейный перфекционизм оказывает влияние на формирование у девушек стремления к достижениям во внешних социальных сферах: для них более важным, чем материнство, становятся профессиональные и иные личностные достижения.

Чуть менее, но также статистически значимые различия обнаружены были и в отношении родительской критики и индуцирования

тревоги (см. табл. 1, 2). Выросшие в условиях высокой критики девушки так же, как и «впитавшие» семейный перфекционизм, значительно чаще проявляют замену самостоятельной ценности ребенка на ценности из других личностно значимых социальных сфер. А выросшие при высоком индуцировании тревоги, когда родители постоянно транслируют свою тревогу за ребенка, проявляющуюся обычно в сверхконтроле с нарушением границ подрастающего ребенка и «фоновых» тревожных «причтаниях», в большинстве своем форми-

рут повышенно эмоциональную ценность будущего ребенка (зачастую — именно повышенно тревожную).

Сравнительный анализ мер центральной тенденции показателей дисфункций семейной коммуникации в группах девушек с разными типами ценности будущего ребенка позволяет нам дать описательную характеристику коммуникаций в их родительских семьях. Коммуникации в семьях девушек, демонстрирующих адекватную ценность ребенка, характеризуются в целом высокой функциональностью, низкой родительской критикой и отсутствием запретов на проявление эмоций. Девушки, продемонстрировавшие повышенную эмоциональную ценность будущего ребенка, — из семей со средней в целом дисфункциональностью семейных коммуникаций, с высоким индуцированием тревоги и сверхвключенностью родителей, проявляющих враждебность к окружению и стремление к выстраиванию благополучного фасада семьи. В целом такие семьи характеризуются тревожностью и сосредоточенностью на ребенке и семье, что, по-видимому, и приводит к формированию этой ценности будущего ребенка. Нако-

нец, замену ценности ребенка на ценности из других социальных сфер показали те девушки, в семьях которых при общей средней дисфункциональности коммуникаций ярко проявлялись родительская критика, семейный перфекционизм, а также индуцирование тревоги, сверхвключенность и стремление к внешнему благополучию и фасаду. Вероятнее всего, именно сочетание перфекционизма и высокой критики приводит к замене самостоятельной ценности ребенка на, прежде всего, ценности достижений в различных иных социальных сферах.

Проблема влияния параметров родительской семейной системы на формирование структурных компонентов материнства многогранна и требует множества научных изысканий. Этим исследованием мы постарались показать взаимосвязи между характеристиками коммуникаций в родительской семье и тем типом ценности ребенка, который формируется у девушек. Приходится констатировать, что те или иные дисфункции семейных коммуникаций зачастую приводят к формированию неадекватных ценностей ребенка, что требует разработки проектов по коррекции семейных дисфункций.

Список источников

1. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
2. Лысенко О. Ф. Особенности материнской сферы личности студенток и мероприятия по ее развитию // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2022. № 4 (62). С. 63–73. DOI 10.25146/1995-0862-2022-62-4-369. EDN HOLHNU.
3. Лысенко О. Ф. Становление материнской сферы личности девочек дошкольного возраста и мероприятия по ее формированию / Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2023. № 3(65). С. 64–72. EDN EJJVIZ.
4. Лысенко О. Ф. Особенности становления материнской сферы личности девочек младшего школьного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2021. № 2 (56). С. 134–144. DOI 10.25146/1995-0861-2021-56-2-279. EDN GAIKYW.
5. Филиппова Г. Г. Метод рисуночного теста в психологической работе с беременными // Детская психология: Перинатальная психология [Электронный ресурс]. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9574.php> (дата обращения: 16.08.2024).

6. Холмогорова А. Б., Воликова С. В., Сорокова М. Г. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 97–125. doi: 10.17759/cpp20162404005

7. Алексеенко Т. В. Сравнительное исследование интернальности личности взрослых тувинцев и русских (в контексте семейной эмоциональной коммуникации) / Т. В. Алексеенко, Ч. О. Даваа // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 212–222. doi: 10.31862/2218-8711-2020-1-212-222. EDN GRSLRQ

8. Алексеенко Т. В. Условия формирования ответственности личности в семье / Т. В. Алексеенко // Психология жизнеспособности личности: научные подходы, современная практика и перспективы исследований: Материалы методологического семинара, Москва, 18 декабря 2020 года / Отв. редактор Е. Ю. Бекасова. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 207–213. EDN CWGEWZ. ISBN 978-5-4263-0982-1

Статья поступила в редакцию 17.09.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 17.09.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

Т. В. Алексеенко — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования.

Information about the Author:

T. V. Alekseenko — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Educational Psychology.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 52–58.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 52–58.

Научная статья

УДК 372.878

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_52

РОЛЬ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Елена Васильевна Пчелинцева

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

lenochka.61@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9391-6178>

Аннотация. Статья посвящена процессу музыкального воспитания и образования детей в общеобразовательной школе. Внимание автора обращено на ведущую роль хорового искусства в общем развитии ребенка. Вокально-хоровая деятельность детей рассматривается как форма всестороннего воспитания личности. В содержание статьи включены мнения ведущих педагогов и музыкантов современности, которые отмечают, что обучение детей пению способствует формированию их духовного мира и мировоззрения, укреплению здоровья и развитию аналитических способностей. Также автор выделяет актуальные проблемы современной музыкальной педагогики и предлагает некоторые пути их решения, определяя основные направления развития хорового искусства в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: музыкальное образование и воспитание, учитель музыки, хор, хоровое искусство, обучение пению, хормейстер, дирижерско-хоровая педагогика, музыкально-исполнительская деятельность

Original article

THE ROLE OF VOCAL AND CHORAL EDUCATION IN THE PROCESS OF CHILD PERSONALITY FORMATION

Elena V. Pchelintseva

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

lenochka.61@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9391-6178>

Abstract. The article is devoted to the process of musical education and training of children in general education schools. The author's attention is focused on the leading role of choral art in the overall development of children. Vocal and choral activities of children are considered as a form of comprehensive personality development. The article includes the opinions of leading contemporary teachers and musicians, who emphasise that teaching children to sing contributes to the formation of their spiritual world and worldview, as well as to the improvement of their health and the development of their analytical abilities. The author also highlights the current issues in modern music education and suggests some solutions, identifying the main directions for the development of choral art in general education schools.

Keywords: musical education and upbringing, music teacher, choir, choral art, singing lessons, choirmaster, conducting and choral pedagogy, musical performance activities

Певческая деятельность детей, их активное участие в хоровых занятиях и последующих концертных выступлениях имеет немаловажное значение в процессе всестороннего воспитания и образования каждого ребенка. Данный аспект рассматривался многими педагогами, музыкантами, учеными и специалистами в разных областях науки и практики. Все они отмечали, что с помощью хорового искусства можно воспитать чувства человека, сделать благородными его мысли и дела.

Наш великий педагог Константин Дмитриевич Ушинский с большим вниманием и пониманием относился к обучению детей хоровому пению, отмечая, что хор является могучим средством воспитания, которое оживляет и освежает человека, располагая певцов к дружбе. «Какое это могучее педагогическое средство — хоровое пение! Как оно оживляет утомленные силы детей, как оно быстро организует класс! Уже из того одного, что в наших училищах не введено хоровое пение, и что даже наши поэты и наши артисты не сделали ровно ничего в этом отношении для детей, можно судить, как вообще наше общество до сих пор мало занималось воспитанием поколений. ... а пора бы давно разбудить и нашу школу звонкой, дружной песней» [1, с 227].

О колоссальной роли общего музыкального образования детей можно почитать и у Василия Александровича Сухомлинского: «Музыка — могучий источник мыслей. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка. Она, музыка, — ни с чем не сравнимое средство воспитания творческих сил разума» [2, с. 132].

Бессспорно, петь в хоре полезно для здоровья, как физического, так и эмоционального. В процессе вокально-хоровых занятий увеличивается объем легких, развивается дыхательный аппарат, слух и голос, улучшается кровообращение, общий мышечный тонус и настроение. Также доказано, что пение в хоре развивает аналитические способности, особенно речь и память, ведь в процессе хо-

ровых занятий дети не только учат мелодическую основу музыкальных произведений, но и запоминают много текста. В результате у них расширяется общий кругозор и формируется серьезное отношение к литературе и истории. Кроме того, сам процесс участия в коллективном творчестве организовывает и воспитывает в ребенке активность, выносливость, инициативность и самостоятельность. Дети понимают, что от каждого зависит общий результат. Это формирует командный дух, где главным становится взаимопонимание и поддержка.

Певческая деятельность — наиболее доступный для детей способ музенирования. У ребят есть желание петь, они хотят красиво и правильно научиться это делать, чтобы владеть своим голосом. Основатель Большого детского хора Центрального телевидения и Всесоюзного радио Виктор Сергеевич Попов говорил: «Голос в России — это основной музыкальный инструмент. Поэтому все музыкальное воспитание связано именно с этим инструментом, доступным всем, каждому. У всех есть этот инструмент. Не надо специально покупать рояль, не надо ходить доставать скрипку — у тебя все при себе. И всегда в России понимали, что именно через этот инструмент, через голос идет все воспитание» [3].

Создатель уникальной системы массового обучения музыке и хоровому пению, композитор и хормейстер Георгий Александрович Струве отмечал, что совместное хоровое пение влияет на показатель здоровья всей нации, потому что воздействие хорового искусства на формирование личности доказано историей и временем. Всю жизнь занимаясь с детьми хоровым пением, он писал: «Важнейший участок нашей работы — это воспитание чувства патриотизма, гражданственности, интернационализма и других самых лучших черт настоящего человека» [2, с. 55]. Это особенно актуально в настоящее время, когда защита духовных ценностей и воспитание патриотизма, высокой нравственности и любви к Отечеству становится приоритетной

задачей образовательной и воспитательной работы с детьми.

Время всегда диктует свои условия, сейчас уже никому не надо объяснять, что для общего образования важны физика, математика, история, литература и т. д., но почему-то в наши дни приходится говорить и доказывать, что в формировании человека немаловажное значение имеют и уроки музыки. Сокращение времени, отводимого на музыкальные занятия в школе, и ослабление общественного внимания к состоянию музыкальной культуры подрастающего поколения привели к тому, что музыка в школе стала «второстепенным» и необязательным предметом.

В результате возникает противоречие между определяющим значением вокально-хоровой деятельности в процессе формирования личности ребенка и ограниченным практическим включением ее в систему общего образования.

Уменьшение должного внимания к процессу музыкального развития детей в общеобразовательной школе выявило следующие задачи: во-первых, осознание проблемы детского хорового искусства в системе общего образования и, во-вторых, нахождение путей решения данной проблемы и способов возрождения традиции детского хорового воспитания и культуры пения. В этом основная цель данной статьи.

Решать данную задачу всеобщего музыкального образования призвана именно общеобразовательная школа, где «буква, цифра, нота должны быть родными сестрами. Тогда можно назвать нашу школу общеобразовательной в полном смысле этого слова» [2, с. 132]. Актуальной причиной обращения автора к данной теме послужила тенденция к необоснованному сокращению учебных часов на уроки музыки в общеобразовательной школе. «В последние годы выдающиеся деятели музыкального искусства, ведущие творческие организации России выражают озабоченность той незаслуженно минимизированной ролью общего музыкального образования, которая имеет

место сегодня в учреждениях общеобразовательного типа» [4, с. 134].

Кроме того, возникла и другая проблема — недостаток квалифицированных педагогов-музыкантов, которые владеют вокально-хоровой подготовкой и знаниями в области хоровой педагогики в достаточной мере. Директора многих школ, особенно в отдаленных регионах РФ, говорят, что невозможность создать школьные хоровые коллективы заключается в нехватке специалистов-хормейстеров. Для решения этого вопроса необходимо обеспечить подлинное профессиональное обучение будущих учителей музыки и дирижеров школьных хоров, что является сейчас очень актуальной и значимой задачей государственной политики. Важно остановить бесконтрольное сокращение учебных часов и плана приема абитуриентов по направлению Педагогическое образование (профиль «Музыкальное образование»), что приведет к уменьшению количества учителей музыки в школе, способных качественно осуществлять музыкально-педагогическую и вокально-хоровую деятельность. Отметим, что хормейстерская и дирижерская подготовка требует строго индивидуального подхода к каждому студенту и полного понимания специфики обучения специалиста данного профиля. Поэтому так важно сохранить традиции, опыт и основы отечественной системы высшего музыкально-педагогического образования и обеспечить ее дальнейшее развитие.

В контексте данных задач особо хочется определить значение хорового пения для развития личности и отметить, что этот вид искусства, являясь основой музыкальной культуры русского народа, может обеспечить прямой и доступный путь для формирования творческих способностей и личностных качеств детей.

Ведущий педагог-музыкант Юлий Багирович Алиев в своей работе «Настольная книга учителя-музыканта» [5] обращает внимание на значимость хорового пения в школе. Он рассматривает важные вопросы, связанные с задачами, возможностями и перспективами

певческой деятельности детей и дает ответ на самый главный вопрос современности: зачем в школе хор и почему именно этот вид творчества наиболее приемлем для решения задач музыкального воспитания детей в школьном возрасте. Он пишет: «Музыкально-эстетическое воспитание и вокально-техническое развитие школьников должны идти взаимосвязано и неразрывно, начиная с самых младших классов. И ведущее место в этом процессе принадлежит хоровому пению, хоровым занятиям» [5, с. 220–221]. Отмечая коллективную основу хорового искусства, где общий успех — это вклад каждого участника, Алиев справедливо отмечает, что «вместе переживая красоту музыки, участники классного и школьного хора зачастую влияют друг на друга, способствуя активности восприятия, творческому отношению к музыкальным занятиям. Сопереживание одних и тех же образов, настроений, чувств, заложенных в произведении, усиливает воздействие музыки на каждого» [5, с. 222]. В результате совместного творческого процесса и преодоления трудностей развивается чувство единения и коллективизма, возрастает общая ответственность и взаимовыручка, что помогает решать основные воспитательные задачи общеобразовательной школы.

Занятия в хоре дают возможность каждому участнику проявить свою творческую индивидуальную активность, вливаясь в звучание общего многоголосия. «Хоровая активность коллектива вытекает как естественное следствие активности отдельных его членов» [5, с. 223]. Алиев подчеркивает тот факт, что в процессе индивидуальных занятий ученик часто чувствует некую скованность из-за пристального внимания учителя и не может вести себя естественно, поэтому сдерживает свои эмоции. Занимаясь в хоровом коллективе, ребенок окружен сверстниками, он находится в более комфортной обстановке, что дает ему возможность активизировать свои музыкальные переживания. Эта внутренняя свобода очень важна для развития творческого потенциала и психологической раскрепо-

щенности личности. Поэтому «процесс хорового пения создает хорошую возможность наблюдать индивидуальные проявления характера каждого ученика» [5, с. 225]. В результате стеснительные и не очень уверенные в себе ученики, которые не могут спеть что-то индивидуально, смело и активно принимают участие в коллективном исполнении, ощущая поддержку товарищей.

Хоровой дирижер и педагог Владимир Леонидович Живов, выявляя огромные потенциальные воспитательные возможности хорового искусства, отмечает: «Коллективная основа, коллективный принцип хорового пения пронизывают все стороны учебно-педагогического процесса работы с хором и концертного исполнительства. Здесь успех зависит от каждого в отдельности и от коллектива в целом» [6, с. 43].

В результате анализа данных работ можно смело сказать, что хоровое искусство — важное средство общего воспитания личности, которое учит работать в команде и понимать свою значимость и индивидуальность.

Доктор педагогических наук, музыкант Галина Павловна Стулова также рассматривает певческую деятельность детей не только как форму их приобщения к отечественной музыкальной и общей культуре, но и как значимое средство общего воспитания. Она отмечает, что «хоровое пение в школе — один из путей возрождения национальной духовности, достижения высокого уровня общей культуры и образованности нации, психического и физического здоровья детей» [7, с. 3]. Почему именно общеобразовательная школа выделена Стуловой в данном вопросе? Потому что, по ее мнению, обучение в общеобразовательной школе обязательно для каждого ребенка, через него проходят все дети, а значит, именно здесь должны решаться базовые воспитательные задачи.

Эту мысль высказывал и профессор Э. Б. Абдуллин, который писал: «Вокально-хоровое музикаризование, следуя традициям русской музыкальной культуры, является приоритетным видом исполнительства на

уроках музыки в российских учреждениях общеобразовательного типа» [4, с. 95].

Выдающийся музыкант, педагог-экспериментатор Дмитрий Ерофеевич Огороднов подчеркивал, что «музыка как язык чувств всегда должна учить нас добруму, учить со-переживать человеку и всему живому. Это ее важнейшее назначение» [8, с. 10]. При этом он утверждал, что именно певческий голос является выражением человеческой души. Созданная Огородновым методика «Комплексного воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры человека и оздоровления его» [8] помогает раскрыть колоссальные потенциальные способности каждого человека во многих областях деятельности (педагогика, музыкальное воспитание и образование, медицина и т. п.). Говоря о педагогической направленности хоровой деятельности, в которой принимают участие дети, он обращает внимание на то, что «вокальное воспитание должно стоять в центре всей учебной музыкальной деятельности детей и быть важнейшей заботой и обязанностью учителя музыки» [6, с. 10], так как весь процесс вокально-хорового воспитания оказывает большое влияние на все стороны развития ребенка.

Любая исполнительская деятельность, по словам В. Л. Живова, это «непосредственный акт творчества» [6, с. 21]. Важным моментом успешных занятий в хоре, по его мнению, является творческая, нравственная, эстетическая атмосфера в коллективе, где отношение певцов друг к другу и своему руководителю, сходность потребностей, интересов, мотивов и устремлений направлены на взаимное обогащение всех его участников. Это значит, что пение в хоре способствует формированию духовного мира и мировоззрения творческой личности, что составляет основу концепции отечественного музыкального образования, которое «все более обретает черты продуктивного творческого процесса» [9, с. 50]. Здесь следует отметить, что основная цель любого публичного вступления детей заключается «не в подготовке к профес-

сиональному исполнительству, а в обретении психологической «раскованности», свободы творческого высказывания» [9, с. 39].

В результате анализа работ ведущих педагогов и хормейстеров и на основе собственного практического опыта считаем возможным наметить некоторые основные направления развития хорового искусства в школе:

1. Качественная профессиональная подготовка учителей музыки для общеобразовательных школ с опорой на традиции, опыт и основания отечественной системы музыкально-педагогического образования.
2. Сохранение культурных ценностей и традиций в области вокально-хорового искусства и образования.
3. Создание условий для развития инициативы и творческого роста всех участников хорового коллектива.
4. Реализация полученных на хоровых занятиях знаний, умений и навыков в ходе публичных выступлений.
5. Выявление и поддержка творчески одаренных исполнителей, педагогов-музыкантов и концертмейстеров.
6. Стимулирование творческой активности всех участников вокально-хорового коллектива.

В заключение хочется отметить, что, несмотря на все сложности современного мира, традиция детского хорового исполнительства в России продолжается и развивается. В последние годы появилось много разнообразных хоровых праздников, фестивалей, конкурсов, в которых принимают участие хоровые коллективы из общеобразовательных учреждений страны. В частности, на базе РГПУ им. Герцена кафедра хорового дирижирования ежегодно организует Всероссийский фестиваль-конкурс хоровых коллективов и ансамблей «Герценовские хоровые ассамблеи», в которых принимают участие детские хоровые коллективы. В рамках данных ассамблей проводится конференция «Научно-практические аспекты современного хорового искусства и образования», где обсуждаются основные вопросы, связанные с

развитием музыкально-хоровой педагогики и исполнительства.

Говоря о школьном хоре, нельзя не обратить внимание и на деятельность государства, направленную на вокально-хоровое образование детей. Сейчас под патронажем Всероссийского хорового общества и при поддержке Министерства культуры РФ активно развивается движение «Поют дети России», в котором принимают участие школьные хоры из всех регионов страны.

15 апреля 2024 г. в Общественной палате РФ прошли общественные слушания на тему «Роль хорового пения в воспитании детей», где «обсудили значение хорового пения для сохранения традиционных ценностей и формирования личности» [10]. На заседании выступил Павел Анатольевич Пожигайло — первый заместитель председателя Комиссии ОП РФ по демографии, защите семьи, детей и традиционных семейных ценностей. Выделяя воспитательное значение хоровой музыки, он сказал: «Мне кажется очень важным то, каким образом музыка влияет на развитие интеллекта ребенка, его нравственности. Мы хотим, чтобы наши дети были хорошими, и мы знаем, как это сделать. Мы не веселим публику. Хоровое пение — это вид культуры, который влияет на воспитание детей. Надо, чтобы все 40 тысяч школ в стране имели школьные хоры, чтобы у нас появились хоровые дири-

жеры, которые могут работать в этих школах. Это ключевые вопросы» [10].

В ходе слушаний была предложена резолюция, где были определены основные направления развития музыки и хорового пения в общеобразовательных школах страны.

Очень хочется надеяться, что данный посыл найдет практический отклик и решение вопроса о ведущей роли вокально-хорового образования в процессе формирования личности ребенка на государственном и общественном уровне будет содействовать сохранению традиций и развитию певческо-хоровой культуры нашей страны.

Все вышеизложенное позволяет подтвердить вывод, что «высшая цель школьного музыкального образования заключается в передаче положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве и его наиболее полном виде и развитии на этой основе положительных черт и свойств личности школьника» [5, с. 22]. Среди разнообразных видов детского художественного творчества центральное место заслуженно принадлежит хоровому искусству, так как «традиции отечественного хорового исполнительства являются и поныне нашим национальным достоянием. Передача этих традиций от поколения к поколению — гарантия выживания нации» [7, с. 12].

Список источников

1. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. Т. 2. М.: Издательство «Педагогика», 1974. 440 с.
2. Струве Г. А. Школьный хор: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1981. 191 с.
3. Воспитать человека. Пение в хоре. URL: <http://vp-ch.ru/penie-v-hore> (дата обращения: 08.10.2025).
4. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. М.: Издательский центр Академия», 2004. 336 с.
5. Алиев Ю. Б. Настольная книга учителя-музыканта. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. 334 с.
6. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 272 с.
7. Стулова Г. П. Хоровое пение. Методика работы с детским хором: учебное пособие. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2016. 176 с.

8. *Огороднов Д. Е.* Методика музыкально-певческого воспитания: учебное пособие. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2014. 224 с.
9. *Овсянкина Г. П., Самсонова Т. П.* Музыкально-эстетическое воспитание: теория и практика. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. 67 с.
10. Общественная палата Российской Федерации. Семья. 15 апреля 2024 года. URL: <https://www.oprf.ru/news/pavel-pozhigaylo-khorovoe-penie--eto-znachimyy-faktor-razvitiya-i-vospitaniya-rebенка> (дата обращения: 10.10.2025).

Статья поступила в редакцию 12.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 12.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

Е. В. Пчелинцева — кандидат педагогических наук, профессор кафедры хорового дирижирования.

Information about the Author:

E. V. Pchelintseva — Candidate of Sciences (Pedagogy), professor at the Department of Choral Conducting.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 59–63.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 59–63.

Научная статья

УДК 796. 011.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_59

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ВИДОВ СПОРТА С ЦЕЛЬЮ ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К АКТИВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Марина Юрьевна Скворцова¹, Марина Дмитриевна Кунгурцева²

¹ Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово, Россия

² Кемеровский государственный медицинский университет, г. Кемерово, Россия

¹ skvorzova57@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-4184-8202>

² kungurzeva@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по проблеме повышения уровня двигательной активности студентов технического вуза на основе применения определенных видов фиджитал-спорта. Выявлены тенденции развития интерактивного спорта (на примере фиджитал-баскетбола) в городе Кемерово. Приведены данные анкетирования студентов Кузбасского государственного технического университета по вопросу информированности, личностного отношения и желания участвовать в тренировочном и соревновательном процессе по фиджитал-спорту. Разработаны практические рекомендации по развитию фиджитал-спорта в системе вуза и привлечению будущих специалистов технической отрасли к систематическим занятиям данным видом двигательной активности.

Ключевые слова: двигательная активность, студенты технического вуза, фиджитал-спорт, фиджитал-баскетбол

Original article

THE USE OF INTERACTIVE SPORTS TO ENGAGE STUDENTS IN PHYSICAL ACTIVITY

Marina Y. Skvortsova¹, Marina D. Kungurtseva²

¹ T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russia

² Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

¹ skvorzova57@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-4184-8202>

² kungurzeva@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of the research on the problem of increasing the level of physical activity of technical university students based on the use of certain types of phygital sports. The authors reveal tendencies in the development of interactive sports in the city of Kemerovo, using phygital basketball as an example. The article presents survey data from students of the Kuzbass State Technical University regarding their awareness, personal attitudes, and willingness to participate in training and competitive activities in phygital sports. The authors give practical recommendations for promoting the development of phygital sports within the university system and for encouraging future technical specialists to engage regularly in this type of physical activity.

Keywords: physical activity, technical university students, phygital sports, phygital basketball

Оценивая систему высшего образования с точки зрения организации процесса физического воспитания, следует признать, что уменьшение практических учебных занятий, введение дисциплин по выбору способствуют снижению среднесуточного объема двигательной активности студентов. Многие специалисты отмечают, что введение большого количества теоретических курсов, в том числе по физической культуре и спорту, замена лабораторных работ и практик в условиях современного производства или приближенных к ним на виртуальные, активное использование системы дистанционного обучения приводят к установлению устойчивого гиподинамического режима учебной деятельности в современном вузе [1, с. 108].

Такой вид организации жизни студентов снижает уровень физического развития и здоровья будущих специалистов, способствует росту заболеваемости в процессе обучения, последующему снижению умственной работоспособности и отсутствию мотивации к самостоятельной двигательной деятельности. Условия современного производства и пожелания работодателей предъявляют высокие требования к уровню развития основных физических качеств, таких как скорость реакции, силовая и общая выносливость, скоростно-силовые качества и различные проявления координационных способностей специалистов технической отрасли [2, с. 185].

Помимо улучшения подготовленности к будущей профессиональной деятельности в двигательном аспекте, систематические занятия физической культурой и спортом позволяют повысить социальную активность студентов, для которой характерны: толерантное отношение к людям, самостоятельность в суждениях, социальная ответственность, коммуникативные способности, активное участие в учебной/ внеучебной работе [3, с. 242].

Важнейшим составным элементом структуры физической активности субъектов образовательного процесса в вузе является мотивационный компонент с учетом потребностей, личностных и общественных мотивов, интересов занимающихся. Процесс формирования двигательной деятельности

студентов должен переходить от внешней деятельности во внутренний план сознания с целью приобретения четкой уверенности у будущих специалистов, что занятия физической культурой и спортом будет способствовать повышению качества жизни [4, с. 202].

В связи с небольшим количеством учебных занятий по физической культуре в современных вузах необходимо сделать наибольший акцент на повышение эффективности вне учебной работы (активизации деятельности спортивных клубов, спортивных секций, проведения большего количества спортивно-массовых мероприятий) и самостоятельных занятий различными видами двигательной активности.

Целью исследования является поиск средств приобщения студентов технического вуза к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Задачи исследования: изучить проблему организации свободного времени студентов с точки зрения формирования двигательной активности, выявить тенденции развития фиджитал-спорта (на примере фиджитал-баскетбола) в городе Кемерово, определить уровень информированности студентов технического вуза по вопросам положительного влияния фиджитал-спорта и личностной мотивации к систематическим занятиям данным видом спорта, разработать практические рекомендации по активному внедрению фиджитал-спорта в системе высшего образования.

Согласно результатам исследования организации внеучебной деятельности современной молодежи методом анкетного опроса было выявлено специалистами, что среди школьников старших классов играют в компьютерные игры 92%, среди учащихся колледжа — 65%, среди студентов вузов — 41%. На основании данных о частоте, средней и максимальной продолжительности игровой деятельности можно сделать вывод, что почти половина школьников старших классов, треть учащихся колледжа и каждый десятый студент вузов имеют признаки увлеченности компьютерными играми, поскольку играют практически каждый день в среднем более двух часов и способны провести за играми 6 и более часов [5, с. 6].

С целью привлечения студентов к активным занятиям физической культурой и спортом возможно использование фиджитал-спорта, который сочетает элементы физической активности и использование технологий, таких как виртуальная реальность, дополненная реальность и электронные устройства. Он предлагает уникальные варианты для участников, позволяя им участвовать в спортивных соревнованиях или тренировках с помощью виртуальных тренажеров или компьютерных игр [6; 7; 8].

Именно для того чтобы соединить увлечение молодежи цифровыми технологиями и активной двигательной деятельностью, в 2022 г. в городе Кемерово открылся первый в мире фиджитал-центр. В рамках данного праздничного мероприятия был проведен первый турнир по фиджитал-баскетболу. Пять команд, в составе которых были обучающиеся трех спортивных школ города Кемерово, имеющих отделения «Баскетбол», сначала сыграли в баскетбольном симуляторе NBA2K, а затем вышли на баскетбольную площадку и выявили победителя и призеров согласно правилам Баскетбола 3х3. Анализируя в дальнейшем соревновательную деятельность по фиджитал-баскетболу, следует отметить, что по сравнению с 2022 г. в последующем 2023 г. в каждом турнире принимали участие 10–15 команд, а в 2024 г. — 15–20 команд, имеющих в своем составе не только занимающихся в спортивных школах, но и членов команд общеобразовательных школ, ссузов, секции учреждений дополнительного образования и просто любителей баскетбола.

Помимо этого, опять же с открытием в столице Кузбасса Центра уличного баскетбола значительно увеличилось количество официальных и любительских соревнований по баскетболу 3х3. В одном из турниров в 2024 г. было выявлено рекордное число участников (более 50 юношеских и мужских команд). Популярность данных соревнований, несомненно, связана с желанием участников повысить эффективность своей игровой деятельности для достижения результата в фиджитал-баскетболе, так как большинство сильнейших

команд, в том числе команда Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева, принимает участие в турнирах по фиджитал-баскетболу городского, областного и межрегионального уровня.

С целью выявления информированности студентов КузГТУ по вопросам осведомленности о фиджитал-спорте, их отношению к данному интерактивному спорту, готовности участвовать в соревнованиях был проведен анкетный опрос. Анкетирование проводилось в онлайн-формате с использованием платформы GoogleForms. В опросе приняли участие 127 студентов КузГТУ различных институтов и курсов.

Результаты опроса показали, что 70 % студентов знают о фиджитал-спорте, но только 30 % хорошо представляют себе, что это такое. 30 % студентов никогда не слышали о фиджитал-спорте. Это свидетельствует о необходимости проведения информационной работы среди обучающихся вузов для повышения уровня их осведомленности о фиджитал-спорте. По вопросу отношения к фиджитал-спорту: 85 % студентов выразили положительное или нейтральное отношение к фиджитал-спорту. Только 15 % студентов отнеслись к фиджитал-спорту негативно. Это свидетельствует о том, что большинство студентов потенциально заинтересованы в развитии фиджитал-спорта в своем вузе. На вопрос о готовности к участию в соревнованиях: 63 % студентов заявили, что готовы активно принимать участие в турнирах по фиджитал-спорту. 37 % студентов не имеют желание участвовать по различным причинам. Наиболее популярными видами фиджитал-спорта среди студентов оказались фиджитал-футбол (45 %), фиджитал-баскетбол (38 %) и фиджитал-гонки (32 %). Среди факторов, способствующих популярности фиджитал-спорта в студенческой среде, 70 % респондентов отметили интерес к спорту и киберспорту, 65 % студентов указали на возможность развития многосторонних двигательных и компьютерных навыков, а 60 % обучающихся отметили, что это прекрасный способ общения с друзьями на спортивных и интерактивных площадках. Помимо этого,

были выявлены основные факторы, препятствующие увлечению студентов фиджитал-спортом: отсутствие времени (55 %), недостаточная информированность (40 %) и отсутствие необходимого оборудования (35 %).

Результаты опроса и исследования специалистов [9; 10] свидетельствуют о том, что интерактивные виды спорта становятся все более популярными в студенческой молодежной среде, следовательно, организация грамотного внедрения фиджитал-спорта в учебный и внеучебный процесс физического воспитания в вузе будет способствовать повышению уровня двигательной активности будущих специалистов технической отрасли.

С целью повышения информативной осведомленности студентов по вопросу проведения тренировочного и соревновательного процесса в фиджитал-спорте необходимо ввести соответствующий теоретический раздел в лекционный курс по дисциплине «Физическая культура и спорт», осуществить подготовку докладов и презентаций на научно-практических конференциях и семинарах, публикацию статей в университетских СМИ и размещение информации на сайте университета и в социальных сетях. На практических занятиях по физическому воспитанию, а также при проведении различных спортивно-

массовых мероприятий организовать проведение мастер-классов, ведущих спортсменов университета и представителей Федерации фиджитал-спорта города Кемерово.

Для повышения эффективности деятельности спортивной секции по фиджитал-спорту необходимо разработать программы обучения и подготовки спортсменов, учитывающие особенности различных видов, привлечь квалифицированных тренеров и специалистов к организации тренировочной и соревновательной деятельности, создать специализированные площадки для занятий, приобрести необходимое оборудование, включая VR-очки, игровые консоли и т. д.

Проведение большого количества соревнований по фиджитал-спорту различного уровня, внутривузовские, городские, региональные, будет, несомненно, способствовать росту популярности и повышению спортивного мастерства студентов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса мероприятий для повышения уровня знаний и двигательных умений студентов в процессе занятий фиджитал-спортом. Полученные результаты могут быть использованы в организации вне учебной и спортивно-массовой работы в высших учебных заведениях.

Список источников

1. Копейкина Е. Н., Кондаков В. Л., Волошина Л. Н., Бочарова В. И. Двигательная активность студентов в современных условиях // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvigatelnaya-aktivnost-studentov-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 10.04.2025).
2. Скворцова М. Ю., Кузнецова Е. Д. Совершенствование процесса физического воспитания студентов горных специальностей на основе использования данных об уровне физического развития // Современные научно-исследовательские технологии. 2022. № 8. С. 184-189.
3. Кряклина А. А., Пахомов Ю. М., Устинова О. Н. и др. Социальная активность студентов разной двигательной активности // Ученые записки университета Лесгабта. 2021. № 11 (201). С. 221- 24.
4. Лейфа А. В. Физическая активность и качество жизни субъектов образовательного процесса в вузе: структурные компоненты и их оценка // Вестник Томского гос. ун-та. 2018. № 429. С. 196-202.
5. Худяков А. В., Урсу А. В., Старченкова А. М. Компьютерная игровая зависимость, клиника, динамика и эпидемиология // Медицинская психология в России. 2015. № 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-igrovaya-zavisimost-klinika-dinamika-i-epidemiologiya> (дата обращения: 09.05.2025).

6. Болотова М. И., Мартын И. А. Теория и практика продвижения фиджитал спорта в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1. С. 56—58.
7. Перспективы развития фиджитал-спорта на студенческом уровне / С. В. Галицын, О. З. Зиганшин, П. Д. Попов, Г. Р. Волошин // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 8 (222). С. 87-92.
8. Карвунис Ю. А., Калинникова Ю. Г., Карвунис Н. А., Капилевич Л. В. Перспективы внедрения фиджитал-технологий в образовательный процесс вузов // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 502. С. 167-172.
9. Никонов Е. В., Гулина П. А., Тягин П. А. Становление и перспективы развития студенческого спорта на примере фиджитал-спорта // Вестник УРИО. 2025. № 1. С. 68-64.
10. Артемьев Р. В. Состояние и приоритетные направления развития студенческого фиджитал-спорта // Наука и спорт: современные тенденции. 2024. № S1. С. 181-186.

Статья поступила в редакцию 13.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 13.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

М. Ю. Скворцова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания; М. Д. Кунгурцева — преподаватель кафедры физического воспитания.

Information about the Authors:

M. Y. Skvortsova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Physical Education;

M. D. Kungurtseva — lecturer at the Department of Physical Education.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 64–70.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 64–70.

Научная статья

УДК 37.015.323

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_64

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Семен Сергеевич Гущин¹, Галина Анатольевна Гущина²

^{1,2} Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, Россия

¹ u-slam@yandex.ru

² g-guschina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6264-9241>

Аннотация. Цель исследования заключается в обосновании значимости применения технологий искусственного интеллекта в образовательной среде для формирования психологической готовности будущих педагогов как базовой характеристике личности, которая определяет эффективность педагогической деятельности. В статье представлен методологический принцип исследования, проектирования и применения систем искусственного интеллекта для формирования психологической готовности будущих педагогов, которая определяет эффективность педагогической деятельности, а также определяется различными свойствами и качествами личности, которые формируются на разных ее уровнях. В статье описываются особенности и некоторые результаты исследования использования технологий искусственного интеллекта в образовательной среде, что обеспечивает персонализированный подход к обучению и более высокие результаты подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: психологическая готовность, будущие педагоги, системы искусственного интеллекта, технологии искусственного интеллекта, образовательная среда

Благодарности: выражаем глубокую благодарность научному руководителю, д. п. н., профессору А. Б. Серых (ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»), оказавшей помощь в подготовке статьи.

Original article

SOME ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO USE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Semyon S. Gushchin¹, Galina A. Gushchina²

^{1,2} Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

¹ u-slam@yandex.ru

² g-guschina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6264-9241>

Abstract. The purpose of the study is to substantiate the importance of using artificial intelligence technologies in the educational environment for the formation of psychological readiness of future teachers as a basic personality characteristic that determines the effectiveness of pedagogical activity. The article presents a methodological principle for researching, design-

ing, and applying artificial intelligence systems for the formation of psychological readiness of future teachers, which determines the effectiveness of pedagogical activity, as well as various personality traits and qualities that are formed at different levels. The article describes the features and some results of the study of using artificial intelligence technologies in the educational environment, which provides a personalised approach to learning and higher results in the training of future teachers.

Keywords: psychological readiness, future teachers, artificial intelligence systems, artificial intelligence technologies, educational environment

Acknowledgments: we express our deep gratitude to the scientific supervisor, Doctor of Sciences (Psychology), Professor A. B. Serykh (Immanuel Kant Baltic Federal University), who provided assistance in preparing the article.

Динамичные условия функционирования подготовки будущих педагогов актуализируют проблему психологической готовности будущих педагогов к использованию технологий искусственного интеллекта в образовательной среде. В последние годы технологии искусственного интеллекта (ИИ) становятся все более важными в различных сферах, включая образование. В этой связи одной из ключевых задач, стоящих перед современными педагогическими вузами, является подготовка будущих учителей к вызовам, которые они встретят в своей профессиональной деятельности. Применение искусственного интеллекта может сыграть значительную роль в этом процессе, обеспечивая более высокие результаты подготовки будущих педагогов и персонализированные подходы к обучению.

Обоснование инновационных подходов к обучению в условиях современной системы образования представлены в научных трудах Асмолова А. Г., Мудрика А. В., Подымовой Л. С., Серых А. Б. и др. [1; 2].

Изучению сущности и структуры, классификаций форм и видов психологической готовности посвящены исследования Даниловой О. В. [3], Зайцевой О. В. [4], Кизиловой М. А. [5], Неждановой Е. А. [6], Савельевой О. В. [7], Сардаровой Ж. И. [8], Ярошук О. Н. [9] и др.

В зарубежных исследованиях, посвященных инновационным подходам в образовании, особое место занимают работы Джаяшри Р., Джонсон П., Гамбоа-Гонсалес А., Кан С., Лим К., Ханг Д. П., Ревати О., Уайз С.,

Чендири Д., Чжан Дж., Эрнандес К. Юнал М. и др. [10; 11].

Методы

Для определения уровня психологической готовности будущих педагогов применялся комплекс диагностических методик: входное и итоговое тестирования, включавшие проверку теоретических знаний и практических умений работы с ИИ (В. Симонов, Ю. Дементьева) [12]; статистического метода анализа на основе вторичных данных социологического исследования, а также оценка факторов, влияющих на этот уровень.

Исходя из анализа теоретических положений научных концепций и теорий, мы пришли к заключению, что психологическая готовность является характеристикой личности, которая определяет эффективность деятельности, в которой она проявляется и характеризуется как один из показателей развития личности, а также определяется различными свойствами и качествами личности, которые, в свою очередь, формируются во внутренних и внешних условиях.

Следовательно, под психологической готовностью необходимо понимать определенную характеристику, которая объединяет знания, умения, навыки, мотивы, качества личности, что позволяет личности выстраивать отношения в обществе. Выделяют следующие уровни психологической готовности: когнитивный, аффективный, адаптивный и мотивационный, а также операционный, предполагающий овладение приемами и способами деятельности, необ-

ходимыми умениями и навыками; волевой, отражающий внутреннюю потребность индивида в управлении действиями; оценочный, предполагающий самооценку своей подготовленности и релевантности процесса решения профессиональных задач поставленным целям.

На когнитивном уровне психологической готовности будущих педагогов использование технологий искусственного интеллекта (ИИ) играют важную роль, так как знания о возможностях ИИ и их применение в профессиональной деятельности позволит анализировать данные об обучающихся, включая их успеваемость, предпочтения в обучении, стиль работы и даже эмоциональное состояние, понимать их сильные и слабые стороны. ИИ-системы позволят педагогу смоделировать более сложные задачи для обучающихся с целью дальнейшего их развития.

Важную роль, на наш взгляд, использование ИИ-систем играет в формировании готовности будущих педагогов при адаптации содержания и темпа обучения в реальном времени. Эти системы позволяют ускорять темп обучения и предложить более сложные задачи обучающимся, с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей.

На аффективном уровне психологической готовности будущих педагогов к использованию ИИ-системы помогут учитывать темп и предложить дополнительные объяснения или примеры. Умение применять различные формы обучения с использованием ИИ — видеоуроки, лекции-подкасты и при этом анализировать предпочтения обучающихся и предлагать им учебные материалы, которые лучше всего соответствуют их стилю обучения. Достаточно результативной может быть работа с использованием чат-ботов и виртуальных ассистентов на основе ИИ, которые могут предоставлять обучающимся мгновенную поддержку и ответы на вопросы. Эти средства могут быть применимы при дистанционной форме обучения. ИИ может анализировать данные и предсказывать, кто из обучающихся может столкнуться с трудностями в учебе. Это позволит будущим педагогам быть готовыми прогнозировать возможные пробле-

мы и предложить дополнительную поддержку обучающимся.

На мотивационном уровне психологической готовности будущих педагогов использование ИИ-системы поможет применить элементы геймификации, чтобы мотивировать обучающихся на достижение цели и сделать процесс обучения более увлекательным. Использование систем позволит отследить процесс адаптации и его уровни. С другой стороны, ИИ-системы помогут предоставлять будущим педагогам мгновенную обратную связь с анализом действий. Рефлексивный анализ поможет избегать ошибок в процессе планирования и конструирования педагогического процесса и корректировать свои действия, что способствует более эффективному обучению.

На адаптивном уровне психологической готовности будущих педагогов ИИ может помогать студентам находить группы по интересам или партнеров для совместной работы, основываясь на их профилях и предпочтениях. Это способствует созданию более сплоченного учебного сообщества и улучшению социальной адаптации студентов. **Также доступность и инклюзивность.** ИИ может адаптировать учебные материалы для студентов с особыми потребностями, предоставляя текстовые описания для видео- или аудиоматериалов для студентов с нарушениями слуха, или визуальные подсказки для студентов с нарушениями зрения.

Реализации данных положений предполагается активное использование обучающимися цифровых дидактических технологий. В связи с этим в учебный процесс будущих педагогов необходимо включать онлайн-курсы, интерактивные платформы и новые методы обучения как неотъемлемую частью учебного процесса. Крайне важно для формирования психологической готовности будущих педагогов, чтобы подобные инструменты не ограничивались простым переносом классических методик в цифровой формат, а обеспечивали тщательно проработанные и результативные образовательные модели. Этим объясняется высокий спрос на современные разработки, адаптирован-

ные к условиям инновационного обучения будущих педагогов.

С целью формирования операционального уровня психологической готовности использования ИИ в образовательной среде нами были применены новые инструменты и новые формы их реализации в цифровой среде, которые преобразуют традиционную групповую работу с дискуссиями в комментариях к выполненным упражнениям, позволяющей адаптировать последовательность изучения материалов. Кроме этого, системой предоставлена возможность встраивания мультимедийного контента непосредственно в учебные модули.

На эмпирическом этапе исследования был разработан и апробирован пилотный курс обучения будущих педагогов по применению систем искусственного интеллекта и проверки результирующей эффективности этих технологий.

Программа курса включает в себя четыре модуля разного уровня обучения, которые знакомят обучающихся с базовыми понятиями через элементы сторителлинга и геймификации, что способствует поддержанию внимания и повышает вовлеченность в решении задач. Для реализации курса были использованы различные системы ИИ.

Приложение Teleprompter Video Recording by Smart NextGen Studio было выбрано нами для работы со студентами — будущими педагогами в качестве основного инструмента для записи видеолекций благодаря сочетанию простоты использования и функциональности. создания нового проекта и вставки подготовленного текста лекции.

Для постобработки записанного материала использовалось приложение YouCut Video Editor by InShot. Выбор этого редактора обусловлен его стабильной работой на устройстве, отсутствием водяных знаков в бесплатной версии и достаточным для базового монтажа функционалом.

Исходя из вышеизложенного можно сделать заключение, что оптимальная структура видеолекции с использование ИИ-систем включает в себя:

- а) краткое вступление с указанием темы;
- б) основной учебный материал, разбитый на логические блоки;

с) выводы и задания для самостоятельной работы.

Современные мобильные устройства при правильном подборе программного обеспечения могут служить полноценным инструментом для производства образовательного контента.

В данной работе методической основой служит модель ADDIE, обеспечивающая системный подход к созданию учебного контента. Ее название служит акронимом, отражающий последовательность этапов разработки:

1. A — Analysis (Анализ): изучение потребностей целевой аудитории их начальный уровень овладения учебного материала, предпочтения в обучении, особенности восприятия информации.

2. D — Design (Проектирование): разработка структуры курса и определение четырех модулей содержания, разработка тематики курса. В ней отражена двойная номинация (для обучающихся и преподавателей) модулей и отдельных занятий.

3. D — Development (Разработка): создание материалов курса (видеолекций), тестовых интерактивных заданий, текстовых конспектов и презентаций на английском и русском языках.

4. I — Implementation (Внедрение): переход и запуск курса на платформе, организация процесса обучения.

5. E — Evaluation (Оценка): отслеживание эффективности курса через аналитическую справку платформы, обратной связи от обучающихся.

Использование данных ресурсов позволяет зафиксировать учебные результаты, подвести итоги работы и сделать выводы об эффективности обучения. В цифровом формате этот компонент дополняется функциями автоматизированного сбора и обработки данных об образовательных результатах. Платформа предоставляет аналитические инструменты, позволяющие отслеживать академические показатели обучающихся, определять типичные затруднения и оперативно вносить корректировки на основе обратной связи посредством форумов и опросов.

Использование искусственного интеллекта Leonardo.AI значительно оптимизировало процесс создания визуального контента, сократив время разработки по сравнению с традиционными методами рисования, при этом сохранив высокий уровень креативности и педагогической целесообразности образов. Разработанные материалы лекций, практических занятий не только выполняют образовательную функцию, но и служат важным мотивационным элементом, делая процесс обучения более увлекательным и эмоционально насыщенным для обучающихся (рис.).

Таким образом, создание медиаматериалов с целью работы по формированию психологической готовности будущих педагогов к использованию технологии искусственного интеллекта в образовательной среде приобретает особую значимость, так как визуализация и мультимедийное сопровождение становятся ключевыми элементами подачи учебного контента. При этом сохраняется принцип научности и методической обоснованности всех разрабатываемых материалов, что обеспечивает преемственность с традиционными формами обучения.

Следовательно, в процессе обучения происходит освоение будущими педагогами методов, приемов работы с различными ин-

формационными источниками, они учатся сопоставлять различные взгляды и формулировать собственные выводы. В процессе подготовки происходит развитие способности анализировать, сопоставлять полученную информацию с личным опытом, оценивать информацию и делать обоснованные выводы, развивается способность к самообразованию и саморегуляции, способность интегрировать полученные знания о специализированных цифровых учебных материалах, адаптированных к особенностям различных платформы в повседневную жизнь обучающихся и использовать их в различных контекстах.

Выводы

1. Перспективными направлениями работы по формированию психологической готовности будущих педагогов к использованию технологии искусственного интеллекта в образовательной среде является интеграция искусственного интеллекта во все виды деятельности будущих педагогов.

2. Одним из главных преимуществ психологической готовности будущих педагогов к использованию ИИ в образовательной среде является возможность создания персонализированных образовательных программ. Психологическая готовность использования в образовательной среде алгоритмов ма-

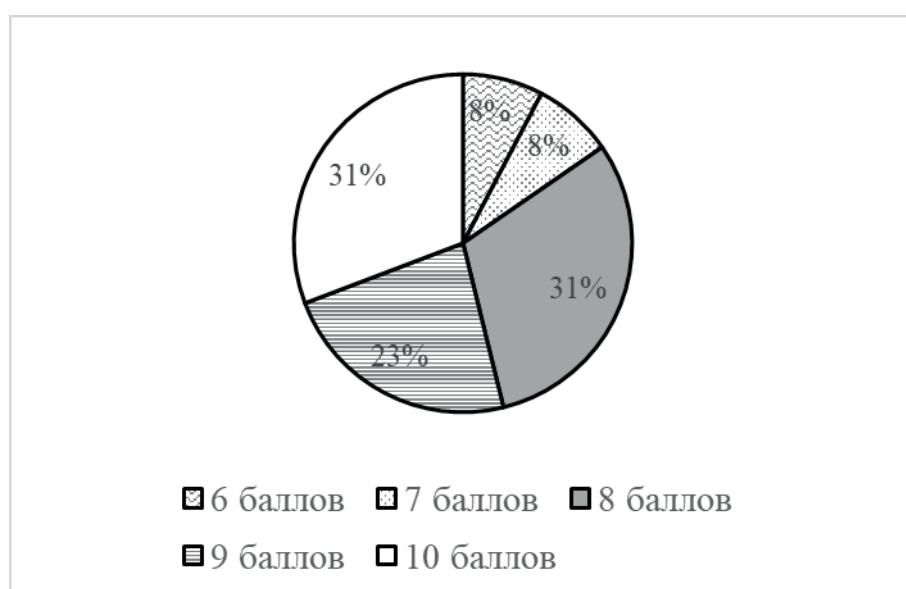


Рис. Результаты анализа опроса по методике В. Симонова, Ю. Дементьевой

шинного обучения, дают возможность анализировать индивидуальные потребности и предпочтения обучающихся, предлагая им материалы и задания, соответствующие их уровню знаний и стилю обучения. 3. Использование технологий ИИ в подготовке будущих педагогов открывает новые возможности для создания более эффективного и адаптивного образовательного процесса. Персонализированное обучение, симуляции реальных ситуаций, анализ данных и поддержка в разработке учебных материалов — все это способствует формированию готовности будущих учителей к вызовам современной образовательной среды. Это по-

зволяет будущим педагогам не только лучше усвоить теоретические знания, но и развить практические навыки, адаптируясь к различным образовательным ситуациям.

4. Интеграция ИИ с технологиями виртуальной и дополненной реальности открывает новые горизонты для подготовки педагогов. Будущие педагоги могут участвовать в симуляциях реальных классов, где они смогут отрабатывать свои навыки управления классом, взаимодействия с учениками и решения конфликтных ситуаций. Такие практические занятия позволяют студентам получить опыт, который сложно воспроизвести в традиционных учебных условиях.

Список источников

1. Гущина Г. А. Личностно деятельностный подход как методологический принцип исследования и проектирования процесса формирования профессиональной культуры студента вуза / Г. А. Гущина, В. П. Масягин // Психология обучения. 2018. № 3. С. 13–24. EDN ХQОНН.
2. Серых А. Б. Клевицкая М. С. Механизмы диссеминации гибридных форм обучения в практике отечественной высшей школы // Высшее образование сегодня. 2024. № 3. С. 29–34.
3. Данилова О. В. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта [Электронный ресурс] // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Том 12. № 4 (32). С. 107–113. doi:10.30914/2072-6783-2018-12-4-107-113 (дата обращения: 12.02.2025).
4. Зайцева О. В., Травина С. А. Проблема формирования психологической готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сборник трудов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, с 1 октября по 7 октября 2018 г., Тверь. Тверь: Тверской государственный университет, 2018. С. 33–37.
5. Кизилова М. А. Психологическая готовность к профессиональной деятельности как сложное многоаспектное понятие // Молодой ученый. 2022. № 21 (416). С. 148–150.
6. Нежданова Е. А. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии // Специальное и инклюзивное образование: Проблемы, поиски, решения: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С. 52–59.
7. Савельева О. В., Цепова О. С. Личностная идентичность педагога как показатель психологической готовности к работе в режиме инноваций [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 182–194. doi:10.23951/2307-6127-2020-1-182-194 (дата обращения: 02.06.2025).
8. Сардарова Ж. И., Аутаева А. Н., Демешева Г. У. Психологическая готовность как основной фактор реализации профессиональной деятельности современных педагогов в условиях цифровизации инклюзивного образования [Электронный ресурс] // OlymPlus. Гуманитарная версия. 2021. № 2 (13). С. 21–28. doi:10.46554/OlymPlus.2021.2(13).pp.21 (дата обращения: 12.02.2025).

9. Ярошук О. Н. Компоненты психологической готовности молодого педагога к профессиональной деятельности // Modern Science. 2022. № 6-4. С. 135–139.

10. Gamboa-González Á. Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading [Электронный ресурс] // Folios. 2017. Vol. 45, No. 1. P. 159–175. URL: https://www.researchgate.net/publication/313873208_Reading_Comprehension_in_an_English_as_a_Foreign_Language_Setting_Teaching_Strategies_for_Sixth_Graders_Based_on_the_Interactive_Model_of_Reading (дата обращения: 08.05.2025).

11. Johnson P. Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text [Электронный ресурс] // TESOL Quarterly. 1981. Vol. 15, No. 2. P. 169–181. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.2307/3586408> (дата обращения: 15.05.2025).

12. Симонов В. П., Дементьева Ю. В. Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности // Школьный психолог. 2005. № 12. С. 22–24.

Статья поступила в редакцию 01.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 01.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

С. С. Гущин — соискатель;

Г. А. Гущина — доктор педагогических наук, доцент, профессор ОНК «Институт образования и гуманитарных наук».

Information about the Authors:

S. S. Gushchin — applicant for a degree;

G. A. Gushchina — Doctor of Sciences (Pedagogy), associate professor, professor at the Educational and Scientific Cluster “Institute of Education and Humanities”.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 71–78.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 71–78.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_71

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Сара Владимировна Магер-Хачатрян¹, Анна Борисовна Серых²

^{1, 2} Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, Россия

¹ romirs@yandex.ru

² ASerykh@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5217-7663>

Аннотация. В статье представлен общетеоретический анализ проблемы эмоциональной регуляции (ЭР) в современной образовательной среде. Рассматриваются ключевые теоретические подходы к пониманию ЭР, в частности процессуальная модель Дж. Гросса. Проводится сравнительный анализ адаптивных и дезадаптивных стратегий ЭР, используемых студентами и педагогами, выявляются их специфические цели, внутренние и внешние факторы, влияющие на их выбор. На основе анализа эмпирических исследований демонстрируется взаимосвязь между использованием эффективных стратегий ЭР и психологическим благополучием, академической успешностью студентов, а также профессиональным здоровьем и профилактикой выгорания у педагогов. Определены перспективные направления для дальнейших исследований и психолого-педагогических интервенций.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, стратегии совладания, психологическое благополучие, академический стресс, эмоциональное выгорание, студенты, педагоги, образовательная среда

Original article

FEATURES OF EMOTIONAL REGULATION OF STUDENTS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A GENERAL THEORETICAL ANALYSIS

Sarah V. Mager-Khachatryan¹, Anna B. Serykh²

^{1, 2} Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

¹ romirs@yandex.ru

² ASerykh@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5217-7663>

Abstract. The article presents a general theoretical analysis of the problem of emotional regulation (ER) in the modern educational environment. The key theoretical approaches to understanding ER are considered, in particular, the process model of J. Gross. A comparative analysis of adaptive and maladaptive ER strategies used by students and teachers is carried out, their specific goals, internal and external factors influencing their choice are identified. Based on the analysis of empirical studies, the authors demonstrate the relationship between the use of effective ER strategies and psychological well-being, academic success of students, as well as professional health and prevention of burnout among teachers. Promising areas for further research and psychological and pedagogical interventions have been identified.

Keywords: emotional regulation, coping strategies, psychological well-being, academic stress, emotional burnout, students, teachers, educational environment

Современная образовательная среда характеризуется высокими когнитивными и эмоциональными нагрузками, что делает проблему сохранения психологического здоровья ее ключевых участников — студентов и педагогов — первостепенной. Обе группы сталкиваются с хроническим стрессом, обусловленным академической перегрузкой, социальными взаимодействиями и высокой ответственностью. В этом контексте способность эффективно управлять своими эмоциями рассматривается как критически важный ресурс, определяющий не только профессиональную и академическую успешность, но и общее психологическое благополучие.

Целью данной статьи является теоретический анализ структуры, содержания и специфики стратегий эмоциональной регуляции у студентов и педагогов, а также определение их роли как фактора психологического здоровья и профессиональной эффективности в образовательном пространстве.

Эмоциональная регуляция (ЭР) понимается как процесс, с помощью которого индивиды влияют на то, какие эмоции они испытывают, когда их испытывают и как эти эмоции выражают [1]. Спектр стратегий ЭР широк и подразделяется на адаптивные, способствующие благополучию и эффективной деятельности, и дезадаптивные, усугубляющие стресс и ведущие к психологическому неблагополучию.

Ключевой теоретической парадигмой в изучении ЭР является процессуальная модель регуляции эмоций Дж. Гросса (Process Model of Emotion Regulation). Согласно данной модели, стратегии ЭР классифицируются в зависимости от временного интервала их применения в процессе генерации эмоции. Выделяются антецедент-ориентированные стратегии, применяемые до возникновения полномасштабной эмоциональной реакции, и реакция-ориентированные стратегии, используемые после ее возникновения [1].

В настоящее время наиболее изучаемым стратегиям ЭР относятся:

1. Когнитивная переоценка (Cognitive Reappraisal): антецедент-ориентированная стратегия, заключающаяся в изменении ин-

терпретации ситуации с целью изменить ее эмоциональное воздействие.

2. Подавление экспрессии (Expressive Suppression): реакция-ориентированная стратегия, направленная на сокрытие поведенческих проявлений испытываемой эмоции.

3. Принятие (Acceptance): неоценочное принятие возникающих эмоций и мыслей без попыток их изменить.

4. Планирование решения проблемы (Problem Solving): активные попытки изменить ситуацию, вызвавшую негативную эмоцию.

5. Руминация (Rumination): пассивная и повторяющаяся фокусировка на симптомах дистресса и его возможных причинах и последствиях, являющаяся дисфункциональной стратегией.

В целом, основные функции эмоциональной регуляции заключаются в минимизации отрицательных эмоций, поддержании оптимального эмоционального фона и адаптации субъекта к окружающей среде. Среди направлений выделяются: предупреждение угроз физическому и психологическому благополучию, поддержание желаемого эмоционального состояния для эффективного достижения целей и трансформация эмоционального опыта в позитивном ключе [2].

Рассматривая стратегии эмоциональной регуляции применительно к такой социальной специфической группе, как студенты, мы обнаружили следующее. Академическая среда предъявляет к студентам высокие требования, связанные с экзаменами, публичными выступлениями, высокой учебной нагрузкой и социальными взаимодействиями. Процесс формирования эмоциональной регуляции у студентов состоит из последовательных этапов: первичного эмоционального реагирования, стадии сопротивления (сознательный контроль) и этапа совладания (высший уровень саморегуляции) [3].

Исследования последовательно демонстрируют, что частое использование когнитивной переоценки положительно коррелирует с более высоким уровнем психологического благополучия, жизнеспособности, академической успеваемости и со-

циальной интеграции студентов. Напротив, подавление ассоциируется с повышенным уровнем стресса, тревожности, симптомами выгорания и снижением мнемических функций [1]. Исследование, проведенное в период сессии, показало, что когнитивная переоценка смягчала связь между академическим стрессом и депрессивной симптоматикой, в то время как подавление и руминация эту связь усиливали [4]. Стратегии принятия и когнитивной переоценки являются ключевыми протективными факторами против развития социальной тревожности [5; 6].

Данные, полученные с помощью методики Н. Гарнеки (методика диагностики когнитивной регуляции эмоций CERQ), показывают, что наиболее часто студенты прибегают к позитивному пересмотру, помещению в перспективу и перефокусировке на планирование [7]. Однако исследования, проведенные среди студентов медицинских колледжей, выявляют несформированность сознательно-волевого уровня эмоциональной регуляции, предпочтение наименее затратных эмоционально-ориентированных стратегий (отреагирование, трансформация эмоций) и слабое использование когнитивных стратегий, таких как планирование и рефлексивное преодоление [3].

Следует указать на то, что важную роль в выборе эффективных стратегий играет психологический капитал (самоэффективность, оптимизм, устойчивость). Студенты с его высоким уровнем чаще прибегают к когнитивной переоценке и решению проблем [8]. В контексте дистанционного обучения возросла роль стратегий самоподдержки и управления вниманием для снижения цифрового стресса [9].

Исследование фruстрационной толерантности как показателя ЭР выявило, что лишь половина студентов проявляет адаптивные реакции в трудных ситуациях общения (сомнения, уточняющие вопросы), в то время как остальные демонстрируют вербальную аутоагgression или агрессию, что свидетельствует о низкой способности к эмоциональной регуляции межличностных отношений на фоне личностной тревожности [10; 11; 12].

Стратегии эмоциональной регуляции у педагогов можно раскрыть в следующих положениях. Педагогическая деятельность относится к профессиям с высоким риском эмоционального выгорания. Центральным для нее является феномен «эмоционального труда» (emotional labor) — необходимость демонстрировать социально желательные эмоции и подавлять нежелательные. Исследования показывают, что подавление подлинных эмоций является одним из ключевых предикторов эмоционального истощения и выгорания педагогов [13].

Напротив, «погружение» (deep acting) — концептуально близкое к когнитивной переоценке — связано с более высоким уровнем профессиональной удовлетворенности и личных достижений [14]. В модели выгорания Maslach подчеркивается, что хроническое использование дисфункциональных стратегий ЭР ведет к истощению эмоциональных ресурсов, цинизму и редукции профессиональных достижений [15].

Сравнительное исследование среди педагогов и врачей показало преобладание адаптивных стратегий, таких как «Позитивный пересмотр» и «Перефокусировка на планирование», что говорит о развитой рефлексии и самоэффективности. Среди неадаптивных стратегий обе группы чаще используют «Самообвинение» и «Сосредоточение», причем педагоги демонстрируют более высокие показатели по шкалам «Катастрофизация» и «Обвинение», что может быть связано с высоким эмоциональным напряжением в профессии [16; 17].

Эффективность тренинговых программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта и осознанности, среди педагогов подтверждается данными исследований: они способствуют снижению уровня выгорания и повышению эффективности стратегий ЭР [18; 19]. Важную роль играет и организационный контекст: поддержка со стороны администрации и благоприятный психологический климат облегчают использование адаптивных стратегий [20].

Проведем краткий сравнительный анализ стратегий эмоциональной регуляции у сту-

дентов и педагогов. Несмотря на различия в профессиональных требованиях, студенты и педагоги функционируют в единой эмоциогенной системе «образование». Их эмоциональное благополучие имеет общие черты. В приведенной ниже таблице нами приводятся Типичные стратегии эмоциональной регуляции у студентов и преподавателей.

Можно утверждать, что общие адаптивные стратегии для обеих групп: когнитивная переоценка, принятие, планирование решения проблем и развитие осознанности.

Общие дисфункциональные стратегии: подавление, руминация и избегание.

Обнаруживается и специфика: для педагогов значимы стратегии управления эмоциональным трудом («глубокое acting») и совла-

дания с организационными стрессорами; для студентов критически важны стратегии совладания с академической перегрузкой и экзаменационным стрессом.

Важным вопросом является выявление внутренних и внешних факторов, влияющие на выбор стратегий ЭР. К внешним факторам выбора стратегий эмоциональной регуляции у студентов относятся семейная поддержка, финансовое положение, социальная среда, учебная нагрузка. Для педагогов значимее условия труда, поддержка руководства, отношения с коллегами, общественное признание.

Наиболее значимые внутренние факторы:

- Личностные черты. Нейротизм предсказывает использование дезадаптивных стратегий (подавление, руминация), тогда как

Таблица

Типичные стратегии эмоциональной регуляции у студентов и преподавателей

Категория	Студенты	Преподаватели
Цель		
Обеспечение комфорта	Поддержание продуктивности	
Минимизация стресса	Управление эмоциями	
Улучшение успеваемости	Повышение эффективности преподавания	
Типичные стратегии		
Активные		
Физическая активность	Занятие спортом	
Общение с друзьями	Консультации коллег	
Поиск помощи	Саморазвитие	
Организация учебного процесса	Регулярное обучение новым методикам	
Избегающие		
Игнорирование проблемы	Отказ от конфликтных ситуаций	
Употребление алкоголя, курение	Переход на менее стрессовые задания	
Сон	Десантирование от учеников	
Факторы влияния		
Внутренние		
Уровень самооценки	Опыт	
Стрессоустойчивость	Способность справляться с давлением	
Внешние		
Семейная поддержка	Социальная среда	
Финансовое положение	Условия труда	
Учебная нагрузка	Нагрузка по подготовке занятий	
Эффективность		
Средняя	Высокая	
Часто кратковременный эффект	Длительный положительный эффект	
Необходимость повторения	Устойчивые изменения поведения	
Преимущества		
Быстрое снижение уровня стресса	Долгосрочное улучшение самочувствия	
Простота реализации	Профессиональный рост	
Недостатки		
Риск формирования зависимостей	Высокие временные и энергозатраты	
Низкая устойчивость результатов	Требует значительных усилий	

Добросовестность и Экстраверсия связаны с адаптивными стратегиями (переоценка, принятие). Открытость опыта способствует гибкости ЭР [21].

- Эмоциональный интеллект (ЭИ): люди с высоким ЭИ точнее идентифицируют эмоции, обладают шире репертуаром стратегий, чаще используют когнитивную переоценку и реже — подавление [22].

- Убеждения относительно эмоций: инкрементальные убеждения (эмоции можно контролировать) способствуют активному поиску адаптивных стратегий, в отличие от существенных убеждений (эмоции неконтролируются) [23].

Мотивация и цели. Гедонистическая цель ведет к отвлечению и избеганию, инструментальная — к переоценке и планированию, просоциальная — к подавлению или совместному проявлению эмоций [24].

У студентов ключевыми внутренними факторами являются академическая резистентность, самоэффективность и тип учебных целей. У педагогов / преподавателей — профессиональная идентичность, эмпатия, стаж работы и сформированные паттерны ЭР [25].

Несомненно, что эмоциональная регуляция выступает в качестве фактора формирования и поддержания психологического здоровья.

Для студентов овладение эффективными стратегиями ЭР является ключевой задачей развития. Дезадаптивные стратегии (подавление, руминация) тесно связаны с высоким уровнем академического стресса, тревожности и депрессии. Использование адаптивных стратегий (когнитивная переоценка, принятие) способствует снижению стресса, повышению академической успеваемости и развитию психологической устойчивости [26; 27].

Для педагогов эффективность ЭР определяет личное благополучие и качество образовательного процесса. Педагоги, склонные к подавлению эмоций, чаще испытывают истощение и цинизм. Использование когнитивной переоценки позволяет конструктивно реагировать на сложные ситуации, сохраняя ресурсы и предотвращая выгорание [28]. Развитие навыков осознанности и эмоционального ин-

теллекта выступает мощным буфером против профессионального стресса [29].

Существует прямая взаимосвязь между эмоциональным состоянием педагога и студентов. Педагог с развитыми навыками ЭР создает поддерживающую атмосферу, что, в свою очередь, способствует лучшей эмоциональной регуляции и психологическому здоровью студентов.

Проведенный анализ позволяет заключить, что развитие навыков адаптивной эмоциональной регуляции является не факультативным, а базовым компонентом профессиональной и академической успешности, а также психологического благополучия студентов и педагогов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований могут видеться:

1. Изучении ЭР в контексте цифровой трансформации образования (дистанционный формат, гибридное обучение).

2. Разработке и валидизации комплексных психолого-педагогических интервенций, интегрирующих элементы когнитивно-поведенческого подхода, терапии принятия и ответственности (АСТ) и тренировки осознанности (mindfulness) для образовательных учреждений.

3. Исследовании системных факторов, включая роль образовательной политики и институциональной культуры в поддержании эмоционального благополучия всех участников образовательного процесса.

Проведенный общетеоретический анализ позволяет сформулировать следующее:

1. Эмоциональная регуляция (ЭР) является системообразующим фактором психологического благополучия, академической успешности студентов и профессионального здоровья педагогов в условиях высоких нагрузок современной образовательной среды. Эффективность ЭР напрямую определяет способность обеих групп противостоять хроническому стрессу и предотвращать развитие дезадаптивных состояний, таких как академическая тревожность и эмоциональное выгорание.

2. Стратегии ЭР обладают как общими, так и групповоспецифичными чертами. Для

студентов и педагогов общими адаптивными стратегиями выступают когнитивная переоценка, принятие, планирование решения проблем и развитие осознанности, в то время как к универсальным дезадаптивным относятся подавление экспрессии, руминация и избегание. Специфика проявляется в приоритетах: для студентов критически важны стратегии совладания с академической перегрузкой, тогда как для педагогов — стратегии управления «эмоциональным трудом» и организационными стрессорами.

3. Выбор стратегий ЭР детерминирован комплексом внутренних и внешних факторов. К ключевым внутренним факторам относятся личностные черты (нейротизм, добросовестность), уровень эмоционального интеллекта и убеждения относительно контролируемости эмоций. Среди внешних факторов для студентов значимы семейная поддержка и учебная нагрузка, а для педагогов — организационный контекст, условия труда и поддержка руководства.

4. Существует прямая взаимосвязь между эмоциональной компетентностью педагога и психологическим климатом в учебной группе.

Педагог с развитыми навыками ЭР не только сохраняет собственное профессиональное здоровье, но и опосредованно способствует формированию поддерживающей образовательной среды, что положительно сказывается на эмоциональной регуляции и психологическом благополучии студентов.

5. Перспективным направлением является разработка целенаправленных психолого-педагогических интервенций, интегрирующих достижения когнитивно-поведенческого подхода, терапии принятия и ответственности (ACT) и тренировки осознанности (mindfulness). Развитие навыков адаптивной ЭР должно рассматриваться не как факультативная, а как базовая составляющая профессиональной подготовки педагогов и личностного развития студентов, что является залогом создания здоровой и эффективной образовательной экосистемы.

Можно с уверенностью утверждать, что инвестиции в развитие эмоциональной компетентности как студентов, так и педагогов имеют двойной положительный эффект, способствуя созданию здоровой и эффективной образовательной экосистемы.

Список источников

1. Gross Дж. Дж. (2015). Модель расширенных процессов регуляции эмоций: разработки, приложения и будущие направления. URL: Psychological Inquiry, 26 (1). P. 130–137. URL: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751> (дата обращения: 01.10.2025).
2. Селютина Н. В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. №. 5. С. 267–274.
3. Исупов П. В. Развитие эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа: педагогический аспект // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN119.pdf> (дата обращения: 03.10.2025).
4. Balzarotti S. et al. Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being // Journal of Happiness Studies. 2016. Т. 17. №. 1. P. 125–143.
5. Dryman M. T., & Heimberg R. G. (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: A systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. Clinical Psychology Review, 65. P. 17–42.
6. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 67–87.
7. Кашикова И. В., Холодкова О. Г. Когнитивная регуляция эмоций и ценностные ориентации студентов педагогического университета // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2023. Т. 5. №. 3. С. 71–81.

8. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1(155). С. 14–37.
9. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2021. 244 с.
10. Локаткова О. Н. Исследование взаимосвязи структурных компонентов эмоционально-волевой регуляции с личностными адаптивными способностями студентов-педагогов // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3 (95). С. 81–85.
11. Шабанова Т. Л. Модель исследования эмоциональной компетентности у студентов-педагогов / Т. Л. Шабанова, К. В. Шабанова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 224–228.
12. Шабанова Т. Л. Тревожность педагога и способы ее регуляции: монография. Н. Новгород, 2009. 196 с.
13. Yin H., Huang S., & Chen G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28. P. 100–283.
14. Taxer J. L., & Frenzel A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions // *Teaching and Teacher Education*, 49. P. 78–88.
15. Maslach C., Leiter MP. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016 Jun;15(2). P. 103–111.
16. Моросанова В. И., Аванесян Г. М. Ресурсный подход к психологическому капиталу и осознанной саморегуляции человека // *Modern Psychology*. 2020. Т. 3. №. 1 (6). С. 88–99.
17. Сунгрова Н. Л., Мискачева О. А., Акимкина Ю. Е. Особенности когнитивной регуляции эмоций работников сфер здравоохранения и образования // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. 2021. С. 359–373.
18. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // *J. of Personality and Social Psychology*. 1989. V. 56.
19. Деревянченко В. С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. №. 4. С. 57–66.
20. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб.: Из-во С.-Петерб. ун-та, 2011. 160 с.
21. Ford B. Q., Gross J. J. Why beliefs about emotion matter: An emotion-regulation perspective // *Current Directions in Psychological Science*. 2019. Т. 28. №. 1. P. 74–81.
22. Cabello R., Fernandez-Berrocal P. Under which conditions can introverts achieve happiness? Mediation and moderation effects of the quality of social relationships and emotion regulation ability on happiness. *Peer J*. 2015 Oct 8;3: e1300.
23. Krista De Castella, Philippe Goldin, Hooria Jazaieri, Michal Ziv, Carol S. Dweck & James J. Gross (2013). Beliefs About Emotion: Links to Emotion Regulation, Well-Being, and Psychological Distress, *Basic and Applied Social Psychology*, 35:6. P. 497–505.
24. Tamir M., Ford BQ. Should people pursue feelings that feel good or feelings that do good? Emotional preferences and well-being. *Emotion*. 2012 Oct; 12(5). P. 1061–70.
25. Kurrle L. M., Warwas J. Teacher Well-Being — A Conceptual Systematic Review (2020–2023) // *Education Sciences*. 2025. Т. 15. №. 6. С. 766–790.
26. Chervonsky E., Hunt C. Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation // *Emotion*. 2019. Т. 19. №. 2. С. 270–275.
27. Гордеева Т. О. и др. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. №. 2. С. 46–58.

28. *Taxer J. L., Gross J. J.* Emotion regulation in teachers: The «why» and «how» // *Teaching and teacher education*. 2018. Т. 74. С. 180–189.

29. *Водопьянова Н. Е.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 299 с.

Статья поступила в редакцию 14.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 14.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

С. В. Магер-Хачатрян — аспирант Высшей школы образования и психологии;

А. Б. Серых — доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор Высшей школы образования и психологии.

Information about the Authors:

S. V. Mager-Khachatryan — postgraduate student at the Higher School of Education and Psychology;

A. B. Serykh — Doctor of Sciences (Psychology), Doctor of Sciences (Pedagogy), professor at the Higher School of Education and Psychology.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 79–84.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 79–84.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_79

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ АКТУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ

Виктория Альбертовна Прокофьева¹, Артем Сергеевич Чичкин²

¹ Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия

² Войсковая часть 3662, г. Сочи, Россия

¹ nastenka66@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0245-4861>

² chichkin00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0483-9949>

Аннотация. В статье обосновывается актуальность поиска методов дифференцированной оценки актуального психологического состояния военнослужащих при выполнении служебно-боевых задач. Представлены результаты исследования, направленного на выявление наиболее эффективного метода диагностики актуального психологического состояния личного состава, заступающего на боевую службу во внутренний караул. Выделяются возможности и ограничения визуальной диагностики проблемной ситуации военнослужащих.

Ключевые слова: актуальное психологическое состояние, самочувствие, активность, настроение, визуальная диагностика, экспресс-беседа, анкетирование, военнослужащие

Original article

SPECIFICS OF DIAGNOSING THE CURRENT PSYCHOLOGICAL STATE OF MILITARY PERSONNEL DURING THE PERFORMANCE OF SERVICE AND COMBAT TASKS

Victoria A. Prokofieva¹, Artem S. Chichkin²

¹ Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

² Military Unit 3662, Sochi, Russia

¹ nastenka66@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0245-4861>

² chichkin00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0483-9949>

Abstract. The article substantiates the relevance of the search for methods of a differentiated assessment of the relevant psychological state of military personnel when performing service and combat missions. The authors present the results of the study aimed at identifying the most effective method of diagnosing the current psychological state of personnel entering military service in the internal guard. The possibilities and limitations of visual diagnosis of the problematic situation of military personnel are highlighted.

Keywords: current psychological state, well-being, activity, mood, visual diagnosis, rapid conversation, questionnaire, military personnel

Актуальность данного исследования заключается в необходимости рассмотрения отдельных аспектов обеспечения высокого морально-политического и психологического состояния личного состава, несущего боевую службу и выполняющего служебно-боевые задачи, а также проведение мероприятий и работы по профилактике небоевых потерь среди личного состава войск [1–5].

Войска национальной гвардии Российской Федерации ежедневно находятся в состоянии постоянной боевой готовности, выполняют огромный спектр задач по обеспечению безопасности Российской Федерации. Среди данного массива задач особняком стоят задачи, требующие от военнослужащих специальной подготовки, сформированности психологических и боевых качеств личности — выполнение служебно-боевых задач [6–12]. Несение караульной службы является выполнением боевой задачи и поэтому требует от личного состава караула мобилизации внутренних ресурсов и напряжения психических процессов.

Обеспечение диагностики актуального психологического состояния, заступающего во внутренний караул, является одним из направлений психологической работы [13–17]. В связи с недавними небоевыми потерями в южном округе войск национальной гвардии (суицид военнослужащего во внутреннем карауле) актуальность данной темы возрастает как никогда.

Целью поведенного исследования выступало выявление и обоснование системы методов оценки актуального психологического состояния военнослужащих (сотрудников) при организации психологического сопровождения выполнения служебно-боевых задач.

В эмпирической части исследования использовались: методика «САН» («Самочувствие, активность, настроение»), анкета «АСС» («Анкета самооценки состояния»), методика визуальной диагностики психологических состояний, а также методика опосредованной оценки психологических состояний.

Диагностика актуального психологического состояния личного состава, несущего и заступающего на боевую службу, являет-

ся одним из основных направлений психологической работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации [1; 3; 5; 10; 14; 15]. В исследовании принимали участие военнослужащие роты охраны. Общий объем выборки составил 72 человека: военнослужащие, проходящие военную службу по призыву и по контракту.

Ежедневно в течение нескольких недель с личным составом внутреннего караула за несколько часов до заступления на службу помимо диагностических процедур проводилась экспресс-беседа с визуальной диагностикой, а при необходимости две избранные методики. Кроме того, для диагностики стрессового состояния военнослужащих была использована визуальная методика оценки внешних телесных проявлений напряженности.

В ходе проведения экспресс-беседы с военнослужащими, заступающими во внутренний караул воинской части, наиболее эффективно диагностировались мимические, пантомимические и вербальные показатели, представленные на рисунке.

Наиболее ярко можно наблюдать эмоциональные реакции в пантомимике, исходя из чего можно сделать вывод, что эмоциональная напряженность на фоне специфических эмоций может быть условно зарегистрирована уже на этапе визуальной диагностики. В ходе диагностики при помощи данного метода у ряда военнослужащих были замечены признаки эмоциональной нестабильности. А именно:

1. Военнослужащие вели себя скованно и неуверенно, очевидно было встревоженное состояние и повышенная восприимчивость.

2. Мимика показывала, что имеются определенные проблемы с самочувствием: физическим или психическим.

3. Общий тонус движений был нарушен, они казались вялыми и нерасторопными. Как будто бы «витали в облаках».

4. У остальных военнослужащих подобных признаков поведения диагностировано не было.

Для окончательного подтверждения данных предположений обратимся к диагности-

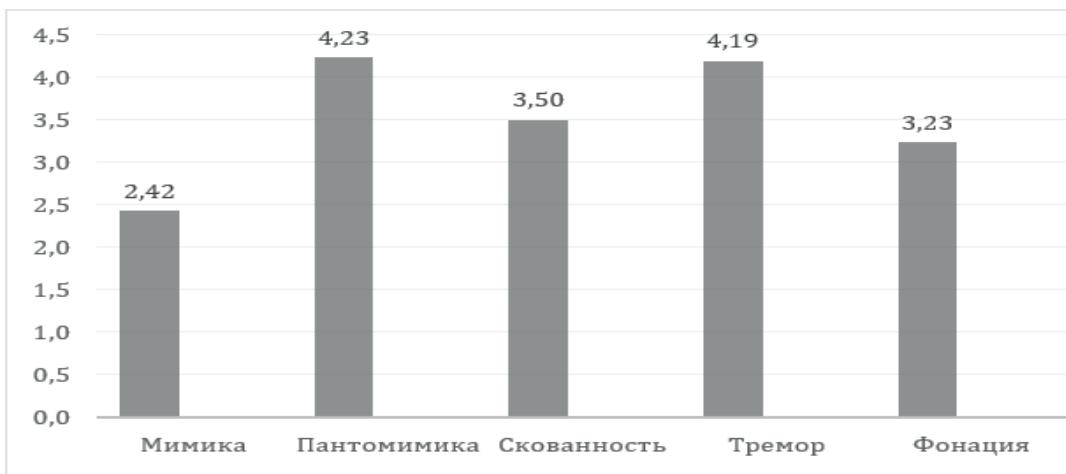


Рис. Уровень оценки внешних проявлений эмоций

ке психологического состояния военнослужащих при помощи опросников. Весь личный состав караула был направлен в кабинет психодиагностики, и с ними проводилась сначала психодиагностическая работа (проведены тесты АСС и САН — в целях подтверждения диагностируемого показателя), а позже с военнослужащим, имеющим проблемы — индивидуальная психологическая работа. В ходе анализа актуального психологического состояния военнослужащих при помощи психометрических тестов были выявлены результаты, представленные в сводной таблице.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. У ряда караульных диагностировался высокий уровень депрессии и общий отрицательный фон настроения. Эти военнослужащие испытывают сильные эмоциональные переживания, которые нельзя допускать при несении службы с оружием. Данные военнослужащие были сняты с караула и им была подобрана замена. Существует необходимость более детального изучения проблем данных военнослужащих.

2. У остального личного состава караула не было выявлено отрицательных тенденций. Лишь у одного военнослужащего были выявлены незначительные ухудшения общего эмоционального фона и настроения.

Для более продуктивного решения обозначенной проблемы было решено провести углу-

блленное изучения причин депрессии военнослужащих методом опосредованной оценки и обобщением независимых характеристик сослуживцев и командиров подразделения.

По итогам комплекса полученных данных военнослужащие были сняты с караула, с остальными военнослужащими проведен такой же комплекс диагностики (в ходе которой у остальных военнослужащих ничего выявлено не было) и направлены для заступления в караул. С военнослужащими, снятыми с караула, были проведены индивидуальные беседы психологом воинской части, далее под руководством заместителя командира роты по военно-политической работе они были направлены в подразделение. Позднее психолог воинской части в ходе неформальной беседы с заместителем по военно-политической работе объяснил необходимость пристального контроля за действиями данных военнослужащих и в ближайшее время ограничения служебной нагрузки.

Исходя из анализа полученных результатов, можно заключить следующее:

1. Все методы диагностики актуального психологического состояния диагностировали депрессию у военнослужащих, имеющих реальные проблемы с настроением. Все методы диагностики показали отклонения от средней общей нормы.

2. Все методы диагностики также одинаково не показали проблем у военнослужащих,

Таблица

Результаты диагностики актуального психологического состояния

Начальник караула	Помощник начальника караула	Помощник начальника караула по ТСО	Караульные		
Самочувствие					
5,5	4,9	4,9	5,4	3,1	4,5
Активность					
5,5	4,9	4,9	5,4	3,4	4,4
Настроение					
5,5	4,9	4,9	5,4	3,2	3,9
Самооценка актуального состояния					
42	49	47	43	12	37

Примечание: без цвета — норма, серый цвет — средние показатели — имеются скрытые проблемы, отрицательные тенденции развития депрессии; темный цвет — присутствуют явные проблемы, депрессивное состояние

у которых их не было: командиры и сослуживцы ничего не сказали о проблемах других, визуально данные военнослужащие не выделялись, в ходе психодиагностического исследования при помощи параметрических методик отклонений от нормы также выявлено не было.

3. Полноценную картину удалось получить лишь при комплексном использовании всех методов исследования. По результатам всех трех используемых методов была получена достоверная и ясная картина. Сами военнослужащие не рассказали бы о своих проблемах и на этапах беседы, и при проведении тестирования была выявлена проблема наличия депрессивных состояний, но не их причина.

4. Может показаться, что изначально можно было бы использовать метод обобщения независимых характеристик, однако, не было ясно, у кого присутствуют определенные проблемы. Беседа о каждом военнослужащем из 8 составов караула заняла бы целый день и, возможно, мы бы не получили достоверный массив информации, поскольку в голове у сослуживцев и командира все бы перемешалось.

5. Опытным путем было достигнуто понимание правильной последовательности применения всех методов, представленных выше.

Таким образом, наиболее эффективным методом диагностики в вопросе выявления проблемной ситуации является метод визуальной диагностики. Вместе с тем нужно помнить о том, что результаты визуальной психодиагностики являются более расплывчатыми показателями, нежели методы анкетирования и тестирования.

Психологам воинских частей рекомендуется использовать весь массив доступного психологического инструментария в целях продуктивного и более информативного обследования личного состава, несущего боевую службу с оружием, в целях профилактики небоевых потерь среди личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации.

Работа по диагностике актуального психологического состояния является крайне важной в аспекте профилактики и недопущения небоевых потерь среди личного состава войск. Актуальность данной работы особенно возрастает в условиях современной военно-политической обстановки в стране и мире, а также при проведении специальной военной операции.

Список источников

1. Методические рекомендации по организации и проведению психологической работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации: Москва, 2021. 57 с.

2. Афанасьев И. А., Губин В. А., Дулич Л. М., Лобанов М. А. Психология управления воинским коллективом. СПб.: ВСОК ВМФ, 1993. 118 с.
3. Азьманова Е. Р. Психологопедагогическое сопровождение сохранения психологического здоровья военнослужащих // Научный Лидер. 2022. № 3 (48). С. 44–46.
4. Акимова О. В. Социально-психологическое сопровождение военнослужащих как один из факторов повышения психологической безопасности // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе: Материалы международной научно-практической конференции, Псков, 11–13 апреля 2019 года / Под редакцией Д. Я. Грибановой. Псков: Псковский государственный университет, 2024. С. 324–328.
5. Бородина В. Н. Особенности психологического сопровождения военнослужащих по призыву // Психология обучения. 2008. № 10. С. 105–114.
6. Больщунова Н. Я. Структура психологической готовности к выполнению служебно-боевых задач у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации / Н. Я. Больщунова, А. Г. Чапоргин, М. И. Федоришин // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2023. № 1(1). С. 23–27.
7. Прокофьева В. А. Возможности проективных методик при диагностике актуального психологического состояния личного состава караульной службы / В. А. Прокофьева, А. С. Чичкин // Научное мнение. 2024. № 9. С. 123–129.
8. Рузов А. П. Методика оценки морально-политического и психологического состояния военнослужащих войск национальной гвардии // Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации. 2020. № 2. С. 35–39.
9. Рыбак Е. А. Современные подходы к психодиагностике. Проективные методики // Молодёжь Сибири — науке России: материалы международной научно-практической конференции, Красноярск, 24 апреля 2018 года. Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2018. С. 226–228.
10. Филатова Л. Н. Изучение индивидуальных социально-психологических особенностей военнослужащих как основа психологического сопровождения профессиональной деятельности // XXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня образования ПГПИ-ПГПУ, Пермь, 20–22 сентября 2011 года. Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2021. С. 248–250.
11. Чапоргин А. Г. Особенности развития психологической готовности военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации к выполнению служебно-боевых задач // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2023. № 2 (2). С. 114–119.
12. Шведко В. Н. Психологическое сопровождение военнослужащих: концептуальные основания // Электронные системы и технологии: Материалы 59-й научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР, Минск, 17–21 апреля 2023 года. Минск: Научное электронное издание, 2023. С. 867–868.
13. Довженко В. Автоматизация психологического сопровождения военнослужащих / В. Довженко, Н. Шустова // Морской сборник. 2007. № 3 (1923). С. 42–45.
14. Днов К. В. Современные подходы к решению проблемы профилактики суицидального поведения военнослужащих // Актуальные вопросы лечения заболеваний внутренних органов у военнослужащих: Материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения члена-корреспондента РАМН профессора Г. И. Алексеева, Санкт-Петербург, 27–28 октября 2022 года. Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Модерн», 2022. С. 168–171.

15. Иванов Д. А. Диагностика дезадаптационных срывов у военнослужащих / Д. А. Иванов, О. В. Рычка // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. 2014. № 1 (133). С. 44–57.
16. Касавцев М. Ю. Методика мониторинга состояния военнослужащего в процессе его психолого-педагогической подготовки при организации и несении караульной службы // СНВ. 2016. № 4 (17). С. 138–142.
17. Фёдоров А. Ф. Алгоритм организации морально-психологического обеспечения несения караульной службы // The Scientific Heritage. 2020. № 53.

Статья поступила в редакцию 16.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 16.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

В. А. Прокофьева — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии;

А. С. Чичкин — психолог.

Information about the Authors:

V. A. Prokofieva — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of General and Applied Psychology;

A. S. Chichkin — psychologist.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 85–90.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 85–90.

Научная статья

УДК 316.6+355.12

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_85

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТЬЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ

Юлия Николаевна Синёва

Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Россия
yylibib@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязей ценностных ориентиров личности военнослужащих с их уровнем психологической готовности к выполнению служебно-боевых (служебных) задач. Показано, что значимыми взаимосвязями со всеми компонентами психологической готовности характеризуются 10 ценностей (по Ш. Шварцу). Определено, что психологическая готовность выступает значимым системным конструктом, который формируется на основе всей мотивационно-ценостной структуры личности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, психологическая готовность, ценностно-смысловая сфера, военнослужащие

Original article

THE RELATIONSHIP BETWEEN VALUE ORIENTATIONS AND THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF MILITARY PERSONNEL TO PERFORM COMBAT TASKS

Yulia N. Sinyova

Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russia
yylibib@mail.ru

Abstract. This article presents the results of a study examining the relationships between military personnel's personal value orientations and their level of psychological readiness to perform combat (service) tasks. It is shown that 10 values (according to S. Schwartz) are characterised by significant relationships with all components of psychological readiness. It is determined that psychological readiness is a significant systemic construct that is formed based on the entire motivational and value structure of the individual.

Keywords: value orientations, psychological readiness, value-semantic sphere, military personnel

В настоящее время военнослужащие часто сталкиваются с выполнением служебно-боевых задач в нетипичных, экстремальных

условиях. Это обуславливает актуальность проблемы психологической поддержки профессионального развития военных специ-

алистов, направленной на формирование у них ценностных ориентаций и готовности к исполнению своих обязанностей в ситуации неопределенности и риска.

Отмечается, что ценностные ориентации и установки военнослужащих не входят в перечень характеристик личности, подлежащих непосредственному воздействию со стороны психологов. Предполагается, что в ходе службы у каждого человека должны быть сформированы определенные ценности и установки, регламентированные уставами.

Однако важно учитывать, что в армию приходят молодые люди, чьи ценности и установки формировались в условиях де-идеологизации и деполитизации общественной жизни, где единый консенсус граждан отсутствует даже в отношении базовых ценностей [1].

Социально-экономические, политические и культурные факторы, характерные для той «Социальной эры», на которую пришелся период детства, определяют модель воспитания, формирующую систему ценностных ориентаций нового поколения [2].

В связи с этим военные психологи сталкиваются с необходимостью проведения психологической подготовки военнослужащих, обладающих различными ценностными ориентациями. Наиболее распространенными ценностями в воинских коллективах являются: верность и преданность Отечеству, своему народу, воинское товарищество, взаимная выручка [3; 4].

Ценности являются фактором, обеспечивающим психологическую устойчивость личности, определяющим направленность личности, фактором, который составляет основу отношения личности к окружающему миру и к самому себе, а также является ядром мотивации личности к какой-либо деятельности [5]. Ценностные ориентации играют важную роль в социальном поведении личности военнослужащего и прямо влияют на качество выполняемых задач в военной организации [6]. Именно этот факт говорит о необходимости проведения исследования взаимосвязи ценностей и психологической готовности военнослужащих к выполнению поставленных задач.

Готовность — это особое психологическое состояние, включающее необходимые установки и мотивацию. Оно обеспечивает успешное выполнение задач, грамотное применение имеющихся знаний и навыков, сохранение самообладания и способность гибко адаптировать свои действия в случае внезапных трудностей [7].

По нашему мнению, под психологической готовностью военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач (далее — СБЗ) понимается интегральное явление, совмещающее социально-психологическое отношение к объективным либо субъективным ситуациям неопределенности и риска в деятельности, а также установку на профессионально-ориентированное поведение в соответствии с полученным ранее опытом [8; 9].

Психологическая готовность к выполнению СБЗ предполагает наличие трех взаимосвязанных компонентов: готовность к действиям в нестандартных ситуациях (ГДНС), готовность к самопожертвованию (ГСм) и готовность к психическому и физическому давлению (ГПФП). Она является стабильной социально-психологической характеристикой личности военнослужащего на всех этапах военно-профессиональной социализации [8].

При организации исследования с целью изучения ценностных ориентаций личности у военнослужащих был применен опросник ценностных ориентаций Ш. Шварца [10], а для определения уровня психологической готовности — опросник «Оценка психологической готовности военнослужащих (сотрудников) к выполнению служебно-боевых задач» Р. А. Терехина [11]. В качестве респондентов для исследования выступили военнослужащие-контрактники различных подразделений ($n = 64$).

Ранжирование выявленных ценностей позволило выделить 5 наиболее значимых ценностей военнослужащих: «Безопасность — Общественная», «Благожелательность — Чувство долга», «Благожелательность — Забота», «Самостоятельность — Поступки» и «Традиция». Этот набор ценностей говорит о том, что мотивация военнослужащих направлена не вовнутрь (на личные достижения и удо-

вольствия), а вовне — на поддержание гармонии, стабильности и благополучия своего круга и общества в целом.

При помощи корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) мы выявили десять значимых взаимосвязей ценностей с компонентами психологической готовности (табл.)

В основе выявленных взаимосвязей лежит интегральный показатель психологической готовности к выполнению СБЗ так как все компоненты этой готовности взаимосвязаны с указанными ценностями.

Взаимосвязь между «Интегральным показателем готовности» и ценностью «Самостоятельность — мысли» ($r = 0,532$, при $p < 0,001$) указывает на умение военнослужащих действовать в условиях неопределенности. Эта взаимосвязь основана на том, что самостоятельность мышления превращает пассивного исполнителя в активного, адаптивного, думающего и устойчивого участника боевых действий. Эта ценность работает на когнитивном

уровне, обеспечивая гибкость и устойчивость в непредсказуемых ситуациях.

Вторая взаимосвязь «Самостоятельность — Поступки» ($r = 0,497$, при $p < 0,001$) указывает на то, что при повышении ранговой позиции данной ценности военнослужащие будут более способны действовать на основе своих убеждений, нести ответственность за свои действия и их последствия. Мы предполагаем, что если ценность «Самостоятельность — мысли» обеспечивает когнитивную основу готовности, то «Самостоятельность — поступки» — это ее практическое, поведенческое воплощение. Эта связь является прямой и демонстрирует переход от способности думать к способности действовать независимо и ответственно.

Взаимосвязь между психологической готовностью и ценностью «Гедонизм» ($r = 0,376$, при $p < 0,001$) кажется на первый взгляд парадоксальной. Однако именно эта ценность является критически важным психологическим иммунитетом против выго-

Таблица

Корреляционная матрица ценностей с показателями психологической готовности к выполнению СБЗ

Ценности	ГДНС	ГСм	ГПФП	Интегральный показатель готовности
Самостоятельность — Мысли	,473**	,540**	,470**	,532**
Самостоятельность — Поступки	,519**	,464**	,469**	,497**
Гедонизм	,388**	,409**	,288*	,376**
Достижения	,668**	,593**	,511**	,605**
Безопасность — Личная	,366**	,389**	,286*	,359**
Традиции	,372**	,271*	,353**	,342**
Комформизм — Межличностный	,444**	,337**	,340**	,364**
Скромность	,420**	,317*	,267*	,317*
Универсализм — Толерантность	,434**	,623**	,556**	,589**
Благожелательность — Забота	,472**	,434**	,461**	,479**

Примечания:

* корреляция значима на уровне 0,01 (корреляция двусторонняя — имеет значения для обоих параметров);

** корреляция значима на уровне 0,05 (корреляция двусторонняя — имеет значения для обоих параметров).

рания и потери мотивации. Служба — это стресс, монотонность, лишения и постоянное напряжение. Военнослужащие, имеющие ценность гедонизма, находят моменты для микровосстановления, удовлетворение от успешного выполнения СБЗ. Например, военнослужащие, освободившие захваченные населенные пункты, гордятся собой, получая удовольствие от благодарности местных жителей. Таким образом, значимая взаимосвязь существует, так как ценность гедонизма выполняет роль механизма психологической защиты и системы психологической гигиены. В конечном счете, гедонизм — это не слабость, а мудрость психики, которая понимает, что для длительной борьбы нужны не только сила и дисциплина, но и радость, напоминающая о том, что именно ты защищаешь.

Следующая значимая взаимосвязь выявлена между психологической готовностью и ценностью «Достижение» ($r = 0,605$ при $p < 0,001$). Данная ценность является мощным внутренним мотором, который пре-вращает формальные требования в личную цель каждого военнослужащего. В теории Ш. Шварца «достижение» — это ценность, ориентированная на личный успех через демонстрацию компетентности в соответствии с социальными стандартами. Готовность действовать у военнослужащих с выраженной ценностью «достижения» происходит за счет создания системы мотивации, поощрений и корпоративной культуры, основанной на ценностях профессионального мастерства и до-стижения успеха.

Связь между психологической готовностью и ценностью «Безопасность — личная» ($r = 0,359$, при $p < 0,001$) связана с базовыми потребностями личности. На первый взгляд стремление к безопасности должно противоречить готовности идти на риск. Однако на деле именно эта ценность служит критически важным психологическим фундаментом. Ключ к пониманию связи лежит в том, что ценность личной безопасности не устраняется в опасной профессии, а трансформируется и перенаправляется. Она становится не препятствием, а мотиватором для выработки поведенческих стратегий, которые в сумме

и формируют психологическую готовность. Мотивация к тренировкам и освоению на-выков выживания, развитие ситуационной осознанности, баланс между риском и осто-рожностью — это и есть достижение личной безопасности в контексте психологической готовности к действиям.

Следующая, немаловажная взаимосвязь выявлена с ценностью «Традиции» ($r = 0,342$, при $p < 0,001$), т. е. уважение к наследию, следование устоявшимся нормам, чувство принадлежности к чему-то большому, консерватизм и стабильность. Данная связь мо-жет показаться не очевидной, но она явля-ется фундаментальной для формирования стойкости и морального духа, особенно в экстремальных условиях. Традиции работают на глубинном, смысловом уровне, пред-ставляя человеку мощные психологические опоры, которые не поддаются рационально-му сомнению в момент экстремальной ситу-ации. Таким образом, значимая взаимосвязь существует потому, что ценность «Традиции» обеспечивает смысловой и моральный фунда-мент психологической готовности.

Взаимосвязь психологической готовности с ценностью «Комформизм — межличност-ный» ($r = 0,364$, при $p < 0,001$) лежит в основе сплоченности и предсказуемости коллектива. В ценостной теории Ш. Шварца это не про-сто «быть как все». Это ценность, ориенти-рованная на поддержание гармоничных от-ношений в ближнем круге. Она выражается: в избегании действий, побуждений или мыслей, которые могут причинить вред, обидеть или расстроить других членов группы; стрем-лении к согласию, доверии и предсказуемо-сти в отношениях; самодисциплине ради со-хранения групповой гармонии; следовании неписанным правилам и социальным ожи-даниям ближнего круга. Для военнослужащих, разделяющих эту ценность, быть психологи-чески готовым — значит быть в гармонии со своей референтной группой, а не просто сле-довать приказу.

Следующая значительная взаимосвязь психологической готовности проявилась с ценностью «Скромность» ($r = 0,317$, при $p < 0,01$), т. е. способность к самоограниче-

нию, отсутствие демонстративности и тщеславия, адекватная самооценка, сосредоточенность на деле, а не на себе. В условиях воинского коллектива данная ценность оказывается критически важной для поддержания единства и эффективности. Ценность «Скромность» является социальным стабилизатором, который предотвращает внутреннюю эрозию коллектива и направляет энергию всех его членов на выполнение поставленных задач.

Связь между психологической готовностью и ценностью «Универсализм — толерантность» ($r = 0,589$, при $p < 0,001$) (понимание, терпимость и принятие тех, кто отличается от тебя) может показаться неочевидной в суровых условиях военной службы. Однако именно эта ценность становится важной в многоконфессиональных, многонациональных коллективах. Эта ценность работает на уровне социального интеллекта и когнитивной гибкости, предотвращая внутренние расколы в коллективе и позволяя адекватно взаимодействовать с местным населением.

И последняя взаимосвязь психологической готовности с ценностью «Благожелательность — забота» ($r = 0,479$, при $p < 0,001$), которая сфокусирована на благополучии людей из ближнего круга (семья, друзья, сослуживцы). Эта ценность проецируется на отделение, взвод, роту — на тех людей, с кем делят блиндаж, паек и все тяготы службы. Таким обра-

зом, значимая взаимосвязь существует так как «Благожелательность — Забота» превращает формальное воинское подразделение в прочную социальную ячейку. По нашему мнению, именно эта ценность лежит в основе феномена «боевого братства», ведущего к повышению психологической готовности коллектива.

Факт значимой взаимосвязи психологической готовности с таким широким спектром базовых ценностей говорит о системности понятия «готовность». Данное исследование показало, что психологическая готовность — это не отдельный навык и не просто «сила воли». Это сложный, многоуровневый психологический конструкт, который формируется на основе всей мотивационно-ценостной структуры личности.

Анализ взаимосвязей между ценностями и психологической готовностью позволяет по-настоящему понять мотивацию и устойчивость человека в экстремальных условиях и показывает нам, что психологическая готовность — это системное свойство личности.

Таким образом, выявленные взаимосвязи показывают, что психологическая готовность — это отражение внутреннего мира военнослужащего в целом. Сильная, зрелая и гармоничная личность, чьи ценности сбалансированы и направлены на просоциальные цели, будет демонстрировать неизменно высокий уровень готовности к действиям в любой экстремальной ситуации.

Список источников

1. Петухов В. В. Ценностная палитра современного российского общества: «идеологическая каша» или поиск новых смыслов? // Мониторинг общественного мнения. 2001. № 1 (101). С. 6–23.
2. Яницкий М. С. и др. Система ценностных ориентаций «Поколения Z» социальные, культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. 123 с.
3. Петровская М. В. Актуальные вопросы психологической подготовки курсантов военных вузов на современном этапе развития системы военно-политической работы / М. В. Петровская, Ю. Ф. Семоненко, А. В. Столяров, И. В. Дерепаско // Психология образования в политкультурном пространстве. 2019. № 2 (46). С. 63–71.
4. Утюганов А. А. Место и роль ценностно-смысловых ориентаций личности в системе профессионально важных качеств офицеров войск Национальной гвардии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 115–123.

5. Шатене К. Психология ценностей. Х.: Гуманитарный центр, 2021. 231 с.
6. Щеголь А. И. Особенности формирования ценностных ориентаций личности в военных организациях // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 154–157.
7. Шабанов Л. В. Концепция ориентированной основы действия в системе военного и гражданского образования: монография / Л. В. Шабанов, А. С. Турчин, Р. А. Терехин, И. А. Цуканов. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025. 172 с.
8. Терехин Р. А., Утегенов Ж. Т. Компоненты психологической готовности военнослужащих к выполнению СБЗ // Научное мнение. 2021. № 1-2. С. 86–91.
9. Терехин Р. А. Социально-психологические детерминанты психологической готовности военнослужащих к изменению служебной ситуации в процессе военно-профессиональной социализации / Р. А. Терехин: Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации. Санкт-Петербург: Научное учреждение «Центр стратегических исследований», 2020. 88 с.
10. Schwartz S. H., Butenko T. Values and behavior: Validating the refined value theory in Russia // European Journal of Social Psychology, 2014. 44. p. 799–813.
11. Терехин Р. А. Диагностика психологической готовности военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач / Р. А. Терехин, В. А. Прокофьева, А. А. Утюганов. Санкт-Петербург: Академия войск национальной гвардии, 2025. 77 с.

Статья поступила в редакцию 16.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 16.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

Ю. Н. Синёва — аспирант кафедры общей и прикладной психологии.

Information about the Author:

Y. N. Sinyova — adjunct at the Department of General and Applied Psychology.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 91–95.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 91–95.

Научная статья

УДК 159.972

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_91

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ С ДЕЗАДАПТИВНЫМИ СХЕМАМИ У ЖЕНЩИН В ВОЗРАСТЕ 25–30 ЛЕТ

Анна Валерьевна Емельяненкова¹, Венера Гельмановна Яфясова²

^{1, 2} Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия.

¹ annaemelyanenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3896-8354>

² Ven92ven92@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9978-4895>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи расстройств пищевого поведения с дезадаптивными схемами. В качестве участников исследования была выбрана группа женщин, состоящая из 50 человек, в возрасте 25–30 лет. В качестве психодиагностических методик были использованы: Шкала оценки пищевого поведения Д. Гарнера, Схемный опросник Дж. Янга, Римский опросник нервной орторексии Л. Донини. По результатам исследования были выявлены значимые корреляционные связи расстройств пищевого поведения с дезадаптивными схемами у женщин в возрасте 25–30 лет.

Ключевые слова: расстройство пищевого поведения, психологические особенности, дезадаптивные схемы, иррациональные установки, женщины

Original article

THE RELATIONSHIP BETWEEN EATING DISORDERS AND MALADAPTIVE SCHEMAS IN WOMEN AGED 25–30

Anna V. Emelyanenkova¹, Venera G. Iafiasova²

^{1,2} Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia

¹ annaemelyanenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3896-8354>

² Ven92ven92@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9978-4895>

Abstract. The article presents the results of a study on the relationship between eating disorders and maladaptive schemas. The study involved a group of 50 women aged 25–30. The following psychodiagnostic methods were used: the Eating Attitudes Test by D. Garner, the Schema Questionnaire by J. Young, and the Rome Nervous Orthorexia Questionnaire by L. Donini. The study revealed significant correlations between eating disorders and maladaptive patterns in women aged 25–30.

Keywords: eating disorder, psychological characteristics, maladaptive patterns, irrational attitudes, women

За последние десятилетия во всем мире наблюдается повышенный интерес людей к здоровому образу жизни, обязательным элементом которого служит правильное и

сбалансированное питание. Однако одновременно с этой тенденцией отмечается неутешительный рост искажений привычных стереотипов потребления пищи. Эти искаже-

ния могут быть вызваны разными факторами, к которым можно отнести: влияние общества и культуры, стремление людей соответствовать идеалам красоты и популярным стандартам фигуры, наличие семейных проблем и различных стрессоров в жизни. Если данные искажения потребления пищи становятся устойчивыми и берут преобладание над здоровыми пищевыми привычками то, как следствие, это приводит к формированию расстройств пищевого поведения (далее — РПП) [1, с. 78; 2]. Проблема расстройств пищевого поведения становится все более распространенной, демонстрируя неуклонный рост заболеваемости [3; 4]. По имеющимся статистическим данным больше всего оказываются подвержены наличию расстройств пищевого поведения женщины в период ранней взрослости [5]. Анализ литературы показывает, что проблема нарушений пищевого поведения находит свое отражение в работах: И. Г. Малкиной-Пых, Н. О. Николаевой,

А. В. Приленской, О. Б. Симатовой и других [6; 7]. РПП представляет собой группу психических нарушений, для которых характерно стойкое нарушение режима приема пищи или связанного с пищей поведения, которое приводит к изменению потребления или усвоения пищи и значительно ухудшает физическое здоровье и/или психосоциальное функционирование [8; 9; 10].

В исследовании приняло участие 50 женщин в возрасте от 25 до 30 лет различных сфер деятельности. Диагностика участников исследования осуществлялась на базе социальной сети в контакте, в таких сообществах, как: «Бабочкин дом РПП», «РПП в последствиях», «РПП головного мозга», «РПП», «КОЖА ДА КОСТИ» и другие. Схема организации эмпирического исследования представлена на рисунке.

Целью эмпирического исследования выступило изучение взаимосвязи расстройств пищевого поведения с дезадаптивными схе-

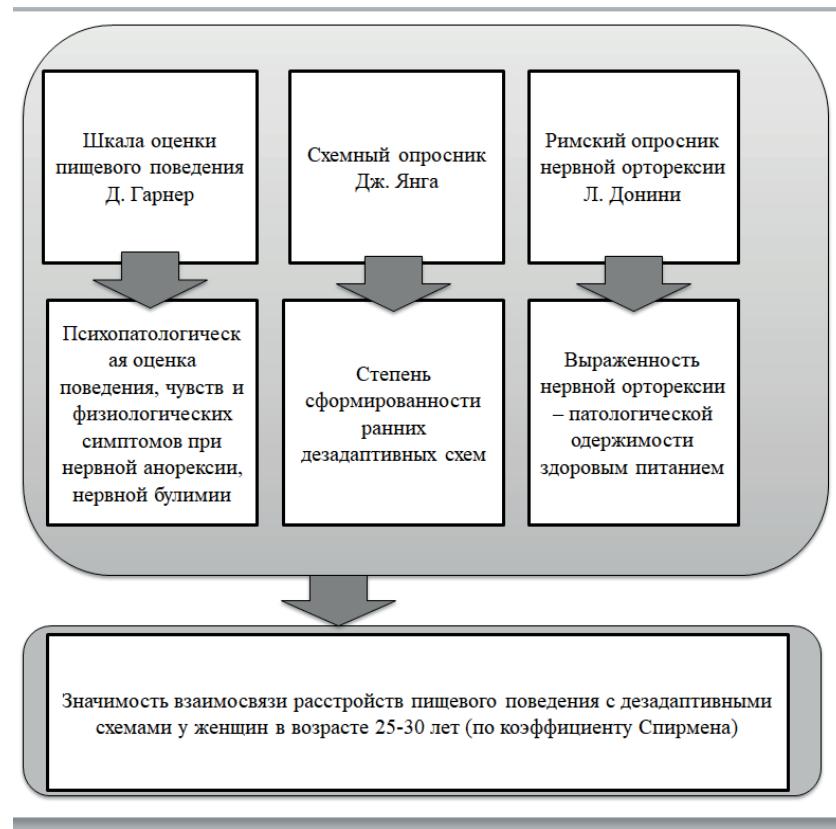


Рис. Схема эмпирического исследования взаимосвязи расстройств пищевого поведения с дезадаптивными схемами у женщин в возрасте 25–30 лет

мами у женщин в возрасте 25–30 лет. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что существует взаимосвязь расстройств пищевого поведения с дезадаптивными схемами у женщин в возрасте 25–30 лет.

Для проведения исследования были отобраны следующие психодиагностические методики. Во-первых, шкала оценки пищевого поведения (ШОПП) Д. Гарнера, 1991 г. в адаптации О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи, 2011 г. Во-вторых, схемный опросник Дж. Янга, 2005 г., адаптация П. М. Касьяник, Е. В. Романова, 2013 г. В-третьих, Римский опросник нервной орторексии Л. Донини, 2005 г. в адаптации В. А. Руженкова, Л. И. Захаровой, 2019 г.

В ходе эмпирического исследования были получены следующие основные результаты:

1. По результатам шкалы оценки пищевого поведения Д. Гарнера было установлено то, что в выборке наиболее выраженными девиациями выступили такие, как: неэффективность ($M = 6,5$), неудовлетворенность телом ($M = 6,4$), стремление к худобе ($M = 6,2$), неудовлетворенность в межличностных отношениях ($M = 6,1$). Наименее распространенными девиациями стали: булимия ($M = 5,8$), перфекционизм ($M = 5,8$) и инteroцептивная некомпетентность ($M = 5,8$). Несмотря на полученные значения исследования, можно отметить, что результаты всех шкал методики находятся на среднем уровне выраженности.

В связи с этим можно утверждать о том, что для женщин, принимающих участие в исследовании, характерно стремление к контролю над собственным весом и фигурой, сопровождающееся не совсем благоприятным восприятием своего тела и трудностями в межличностном общении, нежели эпизоды переедания, стремление к совершенству и сложности в распознавании собственных физиологических потребностей.

2. По результатам Схемного опросника Дж. Янга было выявлено то, что наиболее выраженными дезадаптивными схемами в выборке являются: поиск одобрения ($M = 66,5$), жесткие стандарты ($M = 57,9$), недо-

статочность самоконтроля ($M = 56,6$) и негативизм ($M = 54,6$). Это говорит о том, что респонденты испытывают сильное давление, связанное с необходимостью соответствовать высоким стандартам, как установленным ими самими, так и ожидаемым от них в социуме. Одновременно с этим у участниц исследования существуют сложности с самодисциплиной, для людей с выраженной схемой «недостаточность самоконтроля» характерны, с одной стороны, легкая отвлекаемость, неорганизованность, нежелание исполнять скучные задачи, общая ненадежность, с другой стороны, игривость, легкость, веселье. Высокая выраженность потребности в одобрении у женщин, в свою очередь, указывает на зависимость от мнения окружающих и страх быть отвергнутым, что, несомненно, влияет на самооценку участниц. И наконец, выраженный негативизм, может проявляться в склонности к пессимистическому восприятию мира и ожиданию неудачи в различных сферах жизни.

Наименее сформированными дезадаптивными схемами выступили: эмоциональная депривированность ($M = 33,3$), дефективность ($M = 33$) и спутанность ($M = 27,1$). Полученные результаты позволяют говорить о том, что женщины, принявших участие в эмпирическом исследовании, отличает то, что они ощущают со стороны других людей заботу, эмпатию и поддержку, которые к ним проявляют. Также для респондентов с невыраженной схемой «дефективность» характерным служит то, что они ощущают собственную полноценность, способны адекватно оценивать свои достоинства и недостатки. Кроме того, у женщин присутствует достаточно четкое понимание собственной идентичности, они не склонны к слиянию с другим человеком.

3. По результатам Римского опросника нервной орторексии Л. Донини выраженность нервной орторексии у участниц исследования распределилась следующим образом: у 72 % женщин (36 человек) отсутствует приверженность к здоровому питанию, у 18 % женщин (9 человек) наблюдается нестабиль-

бильная приверженность (субклинический уровень) и у 10% женщин (5 человек) диагностирован клинически значимый уровень нервной орторексии. Данные исследования позволяют говорить о том, что в выборке участников исследования преобладают респонденты, у которых отсутствует приверженность к здоровому питанию. Для этих участниц исследования характерно отсутствие выраженной озабоченности по поводу того, какую пищу они употребляют, какой у нее состав и какое влияние еда несет для их здоровья.

4. Последним шагом эмпирического исследования было установление взаимосвязи расстройств пищевого поведения с дезадаптивными схемами у женщин в возрасте 25–30 лет. Для этого был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Интеркорреляция показателей ранних дезадаптивных схем и расстройств пищевого поведения у женщин выявила прямо пропорциональную взаимосвязь с 0,01 % погрешности:

- между «стремлением к худобе» и «зависимостью» (при $r > 0,49$) и «пунитивностью» (при $r > 0,49$). Это означает, что при повышении выраженности стремления к худобе повышается выраженность такой схемы, как «пунитивность». Это можно объяснить тем, что стремление к идеальному весу и фигуре у женщин часто сопряжено с жесткой самокритикой и самонаказанием за любые отклонения от желаемого образа;
- между «булимией» и «недостатком самоконтроля» (при $r > 0,53$) и «негативизмом» (при $r > 0,48$). Это означает, что при повышении выраженности булимии повышается выраженность такой схемы, как «негативизм». Данная корреляционная связь объясняется тем, что булимия часто является следствием жестких диетических ограничений и чувства вины после срывов, что, в свою очередь, порождает убеждение в собственной никчемности, неспособности контролировать ситуацию и, как следствие, провоцирует негативное отношение к себе и миру;
- между «неудовлетворенностью телом» и «пунитивностью» (при $r > 0,56$) и «недо-

статком самоконтроля» (при $r > 0,52$). Это означает, что при повышении выраженности неудовлетворенности телом повышается выраженность таких схем, как «пунитивность» и «недостаток самоконтроля». Это можно объяснить тем, что респонденты, которые негативно воспринимают свое тело склонны к самобичеванию, жесткой критике в отношении себя, а также обладают низким уровнем самодисциплины;

- между «нервной орторексией» и «негативизмом» (при $r > 0,43$). Это означает, что при повышении выраженности нервной орторексии повышается выраженность такой схемы, как «негативизм». Это можно объяснить тем, что нервная орторексия, будучи проявлением строгого контроля над пищевым поведением, усиливает самокритику у женщин, которая служит фундаментом для формирования негативных схем восприятия окружающей действительности.

Таким образом, результаты математических расчетов показали, что предполагаемая гипотеза исследования является статистически достоверной, другими словами, можно утверждать то, что существует взаимосвязь расстройств пищевого поведения с дезадаптивными схемами у женщин в возрасте 25–30 лет.

На основании проведенного исследования могут быть разработаны способы коррекции расстройств пищевого поведения у женщин, включающие в себя работу с когнитивными искажениями, дисфункциональными убеждениями относительно веса и фигуры, а также формирование здоровых стратегий совладания со стрессом и негативными эмоциями. Практическая реализация настоящего исследования может быть связана и с методической работой психологов при индивидуальном консультировании лиц с расстройствами пищевого поведения (анорексией, булимией, компульсивными перееданиями и др.), поскольку, зная об особенностях данной аддикции, могут быть разработаны программы, позволяющие влиять на формирование правильного и оптимального пищевого поведения

Список источников

1. Баева Д. О. Связь расстройств пищевого поведения и аффективных расстройств у студентов// Соматоневрология. Ростов-на-Дону, 2023. С. 78–86.
2. Гранкина А. Д. Расстройство пищевого поведения как проявление несуицидного самоповреждающего поведения // Forcipe, 2021. Т. 4. № S1. С. 691.
3. Карякина Е. В. Расстройство пищевого поведения у молодежи: постановка проблемы // Инновационный потенциал молодежи: социальное управление, безопасность, технологии. Екатеринбург, 2025. С. 185–189.
4. Салмина-Хвостова О. И. Психологические особенности женщин с расстройствами пищевого поведения // Медицинская сестра, 2009. № 4. С. 11–14.
5. Вакараева М. М. Особенности пищевого поведения у женщин: оценка риска осложнений // Будущее науки: взгляд молодых ученых на инновационное развитие общества. Курск, 2025. С. 397–400.
6. Корнеева М. Проблема расстройства пищевого поведения среди молодежи // Интеллектуальные ресурсы — региональному развитию. 2020. № 1. С. 96–100.
7. Глазкова Ю. В. Симптомы и проявления расстройств пищевого поведения // Вестник науки. 2024. Т. 4, № 11(80). С. 971–978.
8. Шаролапова В. Г. Расстройство пищевого поведения как болезнь XXI века // Наука XXI века: взгляд в будущее. Шадринск, 2017. С. 129–133.
9. Донская Е. А. Эмоциональные переживания девушки, склонных к расстройствам пищевого поведения // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал. Красноярск, 2024. С. 80–84.
10. Косых Г. В. Расстройство пищевого поведения: определение, симптомы, основы психологической поддержки // Вестник Воронежского института экономики и социального управления. 2023. № 3. С. 46–53.

Статья поступила в редакцию 18.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 18.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

А. В. Емельяненкова — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики;

В. Г. Яфясова — магистрант.

Information about the Authors:

A. V. Emelyanenkova — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Psychology and Pedagogy;

V. G. Iafiasova — master's student.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 96–101.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 96–101.

Научная статья

УДК 159.99

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_96

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В СТРУКТУРЕ ХАРАКТЕРИСТИК САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ОЩУЩЕНИЯ СЧАСТЬЯ

Юлия Александровна Колпакова¹, Анна Валерьевна Емельяненкова²

^{1, 2} Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск, Россия

¹ belinda_90@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9480-1473>

² annaemelyanenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3896-8354>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи характеристик психологического благополучия, самоактуализации личности и ощущения счастья. Выборку составили 25 человек в возрасте от 22 до 52 лет. В качестве диагностического инструментария использовались: самоактуализационный тест (CAT), шкала психологического благополучия К. Рифф и Оксфордский опросник счастья. В процессе исследования была установлена высокая значимость связи между ощущением счастья и управлением окружающей средой, наличием целей в жизни, а также, что для психологического благополучия важен баланс между преодолением сложных жизненных ситуаций и ситуаций, в которых человек получает удовлетворение от собственной жизни.

Ключевые слова: самоактуализация, психологическое благополучие, счастье, личность

Original article

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING WITHIN THE STRUCTURE OF PERSONALITY SELF-ACTUALISATION AND THE EXPERIENCE OF HAPPINESS

Julia A. Kolpakova¹, Anna V. Emelyanenkova²

^{1, 2} Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia

¹ belinda_90@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9480-1473>

² annaemelyanenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3896-8354>

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship between the characteristics of psychological well-being, self-actualisation of personality and the experience of happiness. The sample consisted of 25 people aged 22 to 52. The following diagnostic tools were used: the self-actualisation test (SAT), the C. Ryff Scale of Psychological Wellbeing and the Oxford Happiness Questionnaire. The study identified a strong relationship between the experience of happiness and factors such as environmental mastery and the presence of life goals. It was also found that psychological well-being requires a balance between overcoming difficult life situations and experiencing satisfaction with one's own life.

Keywords: self-actualisation, psychological well-being, happiness, personality

Вопросы благополучия и самоактуализации в последнее время стали самыми важными в жизни большинства людей, многие

стремятся не только к бытовому или финансовому комфорту, но и к психологическому. В жизнь большинства людей вошли занятия

по саморазвитию, например, посещение тренингов личностного или профессионального роста. Многие стали внимательнее относиться к своим жизненным целям и их достижению. Таким образом, в психологии появилась «почва» для исследования таких понятий, как самоактуализация, благополучие и счастье. Ощущения благополучия, самоактуализации и счастья актуальны на любом жизненном этапе человека. Это дает возможность и силы развиваться дальше, чувствовать свою уникальность и ощущать себя счастливым человеком.

Действительно, самоактуализация как предельная потребность определяется К. Гольдштейном в его книге как высокоиндивидуалистическая, и все же эмпирическое исследование весьма здоровых людей показывает, что они одновременно обладают чрезвычайным индивидуализмом и здоровым эгоизмом, с одной стороны, проявляя высшую степень сострадания и альтруизма — с другой [1, с. 88].

А. Маслоу вводит в психологию понятие «самоактуализирующаяся личность» и определяет его как стремление к самоосуществлению, точнее, тенденцию актуализировать то, что содержится в личности в качестве потенций, как главный мотивационный фактор восхождения человека к индивидуальности на основе чувственного переживания потребности в совершенстве [2, с. 12]. Также, по мнению А. Маслоу, самоактуализированный человек подходит к жизни с отношением нон-визны или признательности старому опыту. Он считал, что для данных личностей нужны две вещи: внутреннее осознание и действие. Основное препятствие на пути самоактуализации автор видел в том, что свои наиболее значимые переживания человек проживает внутри себя, изолируясь от внешнего мира. В своих работах А. Маслоу отмечает важность естественности и доброты, при этом человек по своей сущности является честным, способным генерировать осознанность и сохранять свободу реакций на события вокруг него [3].

Под явлением «самоактуализации» исследователи понимают стремление личности к

наиболее широкому раскрытию и реализации потенциальных возможностей. Также ученые связывают данный феномен с таким близким понятием, как «самоутверждение» [4, с. 34].

Рассмотрим определение понятия «психологическое благополучие». По мнению А. В. Ворониной: «Психологическое благополучие определяется как системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних, социально-ориентированных целей и служит условием реализации его потенциальных возможностей и способностей. Иными словами, психологическое благополучие формируется в процессе деятельности в виде внутренних интенций человека (бессознательных и сознательных ресурсных установок) — жизнеспособности, саморазвития и самовыражения, самореализации — и может быть рассмотрено на четырех относительно автономных уровнях — психосоматического здоровья, социальной адаптированности, психического и психологического здоровья» [5, с. 18]. Определенные жизненные обстоятельства заставляют обращать на себя все внимание человека. В таких случаях человек не занимается поиском себя и какой-либо деятельностью, раскрывающей жизненный потенциал, но при этом максимально использует свою жизненную энергию. Например, отец многодетной семьи, который вкладывает все свои силы на заработок [6, с. 440].

Согласно «Руководству по измерению субъективного благополучия», опубликованному Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), необходимо различать термин «субъективное благополучие» и более широкий термин «благополучие», который включает в себя как субъективный компонент, так и объективные факторы, такие как доход, жилье, окружающая среда, здоровье, образование и т. д. Объективные факторы, безусловно, могут влиять на субъективное переживание благополучия, но их главное ограничение заключается в том, что

они не принимают во внимание человеческое восприятие, которое имеет основополагающее значение для понимания благополучия индивида [7, с. 10].

Одним из важнейших предикторов эмоционально-личностного благополучия личности и его субъективным показателем является ощущение счастья, по изменению которого можно судить о перемене в уровне благополучия индивида [8, с. 69]. Обычно счастьем считается некое состояние удовольствия, радости, чего-то приятного. Это состояние имеет отклик как на уровне психики, так и на уровне телесных ощущений. Каждый отдельный человек чувствует данное состояние по-разному и в разных ситуациях. Один человек испытывает счастье от увиденной картины, второй от сделанной работы, а третий будет счастлив, находясь рядом с любимым человеком. Только сам человек способен внутренне оценить, что вызывает у него данное состояние.

Таким образом, цель нашего исследования — провести эмпирическое исследование взаимосвязи между показателями субъективного благополучия, счастья и самоактуализации личности. Основной гипотезой выступило предположение о существовании взаимосвязей между шкалами психологического благополучия, характеристиками самоактуализации личности и показателем счастья.

Методы, которые были использованы в исследовании: опросник «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, 1989 г, адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко, 2005 г.) [9], Самоактуализационный тест (САТ) (Э. Шостром, 1963 г., модификация Л. Я. Гозман, М. В. Кроз и др., 1987 г.), Оксфордский опросник счастья (М. Аргайл, П. Хиллс, 1989 г., адаптация А. М. Голубев, Е. А. Дорошева, 2017 г.) [10]. В исследовании приняли участие жители г. Ульяновска, работающие в различных профессиональных областях, а также неработающие граждане. Всего в исследовании приняло участие 25 человек — 17 женщин и 8 мужчин в возрасте 22–52 лет.

Для начала рассмотрим полученные расчеты по многомерной модели психологического

благополучия К. Рифф. По результатам данной модели 64% респондентов оказались на высоком уровне психологического благополучия. Люди с высоким уровнем психологического благополучия находятся в гармонии с собственным окружением, способны испытывать чувство принадлежности и уверенность в собственном будущем.

Таким образом, это соответствует теории психологического благополучия Кэрол Рифф, что для психологического благополучия важен баланс между преодолением сложных жизненных ситуаций, так и ситуаций, в которых человек получает удовлетворение от собственной жизни. Высокий показатель психологического благополучия связан с участием человека в социальной жизни, которая мотивирует его на развитие внутреннего потенциала. Люди с высоким уровнем благополучия в среде проживания живут, ощущая себя в безопасности. Они гордятся своим сообществом и чувствуют, что оно движется в правильном направлении. Зачастую это порождает у них желание служить обществу, внося в его деятельность долгосрочный вклад [11, с. 39]. Индивидуальная психология личности А. Адлера согласуется с результатами, полученными в ходе исследования психологического благополучия. С точки зрения А. Адлера, степень выраженности социально-го интереса — это главный показатель психологического здоровья.

При анализе самоактуализационного теста (САТ) важно прежде всего значение двух основных коэффициентов: коэффициент «Ориентация во времени» и коэффициент «Поддержка». Результаты по данной шкале показали, что 36% испытуемых от всего количества выборки находятся на высоком уровне «Ориентации во времени», это говорит о том, что среди испытуемых основное количество тех, кто живет реальными целями и воспринимают свое прошлое, настоящее и будущее как цельную картину жизни. Этот результат соотносится с основными положениями теории А. Маслоу, в которой полноценная личность умеет выстроить свои планы относительно временного промежутка таким образом, чтобы учесть прошлый свой

опыт, как успешный, так и неудачный, для того чтобы выстроить реалистичные будущие результаты.

Шкала «Поддержка» — это второй основной показатель в данном тесте, с помощью него можно определить, насколько человек склонен опираться на собственные силы, убеждения и т. д., либо человек подвержен влиянию внешнего воздействия. По данному показателю получился результат — 44 % с высоким уровнем поддержки. Высокий показатель данной шкалы показывает, что испытуемые независимы в своем мнении и решении, при этом они не испытывают враждебности к людям, которые имеют другие цели и принимают иные решения в жизни.

В результате корреляционного анализа видно, что между благополучием и самоактуализацией есть связь. Между шкалой «Ориентация во времени» и шкалой «Самоприятие» есть прямая значимая связь (0,546). Шкала «Поддержка» коррелирует со шкалой «Автономия» (0,598), это показывает то, что чем больше человек опирается на свои взгляды и убеждения, тем он более независим и наоборот. Но не все шкалы показали между собой корреляцию. Например, шкала «Поддержки» и шкала «Ориентация во времени» не достигли значимой связи со шкалой «Положительные отношения с окружающими». Есть вероятность, что это связано с недостаточным количеством испытуемых, чтобы эта связь стала более проявленной.

Полученные данные исследования прекрасно соотносятся с основными принципами гуманистической психологии, в которой

считаются важными автономия и принятие себя для ощущения эмоционального равновесия. Кроме этого, имеется и противоречие с результатами проведенного исследования и теорией Э. Эрикссона, который утверждал, что сильная зависимость от внешней среды и окружения может отрицательно сказываться на развитии человеческой личности и индивидуальности. Э. Эрикссон считал важным отдельное «Я» индивида, описывая это в своей теории психосоциального развития личности.

Рассмотрим подробнее результаты корреляционного анализа по характеристикам благополучия и ощущения счастья (табл.).

В данной таблице отражается значимая связь между ощущением счастья и шкалой «Управление окружением» (0,453). Можно предположить, что это связано с тем, что большинству испытуемым важно иметь влияние на собственное окружение, чтобы чувствовать себя счастливыми. Возможно, эта форма отношений через контроль более понятна человеку и доступна, так он меньше испытывает тревогу, когда чувствует, что может контролировать окружающих. И также ощущение счастья связано со шкалой «Цель в жизни» (0,642), что, на наш взгляд, означает, что респонденты не могут чувствовать себя счастливыми, если не задают (и не достигают) конкретные цели в жизни. Возможно, таким образом, человек структурирует свою жизнь и задает рамки в виде целей и в то же время это помогает справиться с тревогой, которая может настигнуть, если человек не будет видеть перед собой цели и стремиться к ним.

Таблица

Результаты корреляционного анализа по показателям психологического благополучия и ощущения счастья респондентами

Характеристики психологического благополучия							
Ощущение счастья	Положительные отношения с другими	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цель в жизни	Самоприятие	Положительные отношения с другими
	0,329	-0,126	0,453 *	0,244	0,642 **	0,342	0,329

Примечания: * — уровень значимости 0,05, ** — уровень значимости 0,01.

Проведенное эмпирическое исследование помогло увидеть, что благополучие и самоактуализация взаимосвязаны между собой, что подтверждает выдвинутую гипотезу. По результатам исследования психологического благополучия высокий уровень составил 64 %. Люди с высоким уровнем психологического благополучия находятся в гармонии с собственным окружением, способны испытывать чувство принадлежности и уверенность в собственном будущем.

Таким образом, это соответствует теории психологического благополучия Кэрол Рифф, что для психологического благополучия важен баланс между преодолением сложных жизненных ситуаций, так и ситуаций, в которых человек получает удовлетворение от собственной жизни.

Шкала «Поддержка» коррелирует со шкалой «Автономия» (0,598), это показывает то, что чем больше человек опирается на свои взгляды и убеждения, тем он более независим и наоборот. Но не все шкалы показали между собой корреляцию. Например, шкала «Поддержки» и шкала «Ориентация во времени» не достигли значимой связи со шкалой «Положительные отношения с окружающими».

Есть вероятность, что это связано с недостаточным количеством испытуемых, чтобы эта связь стала более проявленной.

Полученные данные исследования прекрасно соотносятся с основными принципами гуманистической психологии, в которой считаются важными автономия и принятие себя для ощущения эмоционального равновесия. Кроме этого, имеется и противоречие с результатами проведенного исследования и теорией Э. Эрикссона, который утверждал, что сильная зависимость от внешней среды и окружения может отрицательно сказываться на развитии человеческой личности и индивидуальности. Э. Эрикссон считал важным отдельное «Я» индивида, описывая это в своей теории психосоциального развития личности.

В процессе исследования была установлена высокая значимость связи между ощущением счастья и управлением окружающей средой и наличием целей в жизни. Эти результаты соотносятся с теориями позитивной психологии и теорией А. Маслоу, в которой описано, что счастье достигается за счет закрытия базовых потребностей и стремления к самореализации.

Список источников

1. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2019. 400 с. (Серия «Мастера психологии»).
2. Артюхова Т. Ю., Шелкунова Т. В., Бенькова О. А. Психология саморазвития: учебное пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. 230 с.
3. Маслоу А. Дальные пределы человеческой психики. СПб.: Питер, 2022. 448 с.
4. Лисьева Е. М. Самоактуализация личности студентов в контексте преодолевающего поведения // Пензенский психологический вестник. 2022. № 1 (18). С. 33–38.
5. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности: монография. Волгоград, 2016. 168 с.
6. Косоротова А. А. Проблемы самоактуализации личности // Теория и практика современной науки. 2021. № 1 (67). С. 444–447.
7. Междисциплинарный подход к изучению благополучия человека / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. 272 с.
8. Карапетян Л. В. Предикторы эмоционально-личностного благополучия. Часть 1: интернальные позитивные предикторы // Изв. Урал. фед. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. № 2. С. 65–73.
9. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика, 2005. № 3. С. 95–121.

10. Голубев А. М., Дорошева Е. А. Апробация «Оксфордского опросника счастья» на российской выборке // Психологический журнал, 2017. № 3. С. 108–118.

11. Феномен счастья в контексте био-психо-социо-духовного подхода: монография / Под общей редакцией Л. Р. Фазлеевой. Казань: ИД «МеДДоК», 2021. 148 с.

Статья поступила в редакцию 18.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 18.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

Ю. А. Колпакова — магистрант;

А. В. Емельяненкова — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики.

Information about the Authors:

J. A. Kolpakova — master's student;

A. V. Emelyanenkova — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Psychology and Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 102–107.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 102–107.

Научная статья

УДК 378.1

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_102

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И МОДЕЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАСТЕРА

Анатолий Викторович Пермяков

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия
terdb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3668-7716>

Аннотация. Современные тенденции развития высшего образования в России, переживающего наиболее кардинальные перемены в связи с выходом из Болонского процесса, поставили в условия крайней необходимости консолидации всех ресурсов, в том числе наработанных за две сотни лет развития российского образования. В сложном многосоставном процессе трансформации российского образования важнейшая роль отводится региональным научно-педагогическим кластерам — наиболее жизнеспособной модели воплощения трансформационных процессов в области образования в реальную педагогическую практику отдельных педагогов, образовательных учреждений и всей системы в целом.

Ключевые слова: трансформация образования, регионализация, непрерывное образование, региональный научно-педагогический кластер

Original article

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN RUSSIA AND THE MODEL OF A REGIONAL PEDAGOGICAL CLUSTER

Anatoly V. Permyakov

Yaroslav the Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia
terdb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3668-7716>

Abstract. Current trends in the development of higher education in Russia, which is undergoing its most drastic transformation following the country's withdrawal from the Bologna Process, have created an urgent need to consolidate all available resources, including those accumulated over two centuries of the development of Russian education. In the complex multi-component process of transformation of Russian education, the most important role is assigned to regional scientific and pedagogical clusters – the most viable model for translating transformational processes in the field of education into real pedagogical practice of individual teachers, educational institutions and the entire system as a whole.

Keywords: transformation of education, regionalisation, continuing education, regional scientific and pedagogical cluster

Образование — область человеческой деятельности, наиболее подверженная изменениям. Это обусловлено самой сутью образования как процесса. Важнейшая роль отводится трансформирующейся системе высшего педагогического образования, которое «по сравнению со многими другими его отраслями обладает спецификой: во-первых, особой социальной значимостью получаемой студентами профессии; во-вторых, социальной природой и содержанием педагогической деятельности. Эта специфика обуславливает необходимость освоения профессиональных компетенций в социальной среде, эндемичной для будущей деятельности, обеспечивающего выработку будущим учителем навыков эффективных: социального взаимодействия, педагогического общения, управления социальными системами» [1].

Целью настоящей статьи является анализ основных тенденций в области образования в современной России и презентация модели регионального научно-педагогического кластера, призванного решить основные проблемы в подготовке педагогических кадров. В наши задачи входит обзор главных трансформационных процессов в системе российского образования и обоснование предлагаемой нами системы регионального научно-педагогического кластера, ставящего своими целями обеспечение бесшовности, преемственности и непрерывности образовательного процесса.

Педагогическое образование в числе прочих направлений образовательной деятельности — самое подвижное и восприимчивое к изменениям и развитию. Если такового не происходит, теряется смысл педагогического образования, ибо оно a priori должно отличаться превентивным характером трансформаций: поколения обучающихся меняются с впечатляющей скоростью, а педагогическое сообщество и каждый педагог в отдельности должны понимать, как это меняющееся поколение следует обучать. «Система обще-педагогической подготовки включает в себя: подготовку по теории и истории педагогики, теоретическую и практическую подготовку в процессе изучения учебных занятий по

предметам педагогического цикла, всех видов педагогической практики и внеаудиторной работы; формирование системы общепедагогических знаний и умений; подготовку в области методологии; подготовку к внеклассной воспитательной работе и общественно-педагогической деятельности» [2, с. 19].

Вследствие этого развитие педагогического образования, в том числе в России, происходит непрерывно. С одной стороны, эти процессы инспирированы государственными органами, обусловлены потребностями текущего момента и десятками факторов, в том числе экономических, политических и прочих, влияющих на тренды в развитии образования, и прежде всего педагогического. С другой стороны, процессам трансформации подвергаются коллективы отдельных учебных заведений и конкретные педагоги, региональные инициативы становятся движущим фактором создания относительно автономных образовательных систем субъектов Российской Федерации, складывающихся из традиций, сложившихся в конкретном регионе, и новаций — как централизованно инициированных, так и рожденных «на местах».

Осмысление путей и трендов развития педагогического образования происходит непрерывно в форме научных и научно-практических конференций, защиты кандидатских и докторских диссертаций по разным аспектам среднего специального и высшего педагогического образования, реализации специальных проектов по созданию разного рода систем, при помощи которых происходит эмпирическое исследование процессов, происходящих в педагогическом образовании, создаются научные школы, формируются новые теории, представляющие научную базу для описания, понимания и прогнозирования педагогических результатов в эпоху трансформаций.

Еще в середине 1990-х гг., когда образование в России вошло в самую сложную стадию тотальных перемен, происходило активное исследование текущего процесса как формирование новой парадигмы подготовки педагогических кадров, в которой жизненно не-

обходимым оказалось обнаружение баланса между традициями и новациями [3]. Сейчас, тридцать лет спустя, мы находимся в ситуации, когда поиск такого баланса продолжает оставаться важнейшей задачей [4]. Традиции совершенно необходимы для связи поколений и решения элементарных задач коммуникации обучающих и обучающихся для их адекватного понимания друг друга. Без новаций, как уже было сказано, образование педагогов для будущих поколений в принципе невозможно.

Все, что говорится как о развитии образования в целом, напрямую относится к педагогическому образованию. Ибо по сей день образовательный процесс не мыслится без личности педагога, терминологическое обозначение которого также претерпевает изменения (педагог — учитель — преподаватель — наставник — тьютор — ментор — мастер и др.) — вслед за трансформацией функций, исполняемых представителями педагогического состава. Именно поэтому в осмыслиении тенденций развития педагогического образования важно подвергать рефлексии каждый из важнейших процессов трансформации образования в целом и осуществлять подготовку педагогических кадров в системе перманентной подготовленности к изменениям.

Педагог находится между «сциллой» реалий стремительно меняющегося мира (и соответственно требованиями к педагогам, чтобы они соответствовали тенденциям меняющегося мира и даже опережали их) и «харидой» государственных образовательных стандартов. Хотя такая дихотомия является лишь на первый взгляд противопоставлением, ведь государственная политика в области образования не может не быть в тренде меняющихся запросов текущего момента (и, в свою очередь, опережать их, если государство нацелено на формирование нации опережающего развития). Поэтому педагогическое общество становится наиболее показательной частью общества, способной не только самой приспосабливаться к изменениям, но и обучать тех, кто в них находится.

Тенденции в области развития образования можно разделить на государственные требования в области развития образования и собственно профессиональные. Представим для наглядности перечисленные важнейшие процессы развития образования в виде схемы (рис.).

Как видно из рисунка, на уровне государства развитие образования происходит на уровне масштабных национальных проектов. Собственно профессиональные тренды, несмотря на их обилие и разнообразие, представляют собой более или менее масштабные практики, технологии, модусы, подходы и т. д., которые со временем имеют потенцию трансформироваться в широкие направления развития образования в целом, менять парадигму отношений субъектов образовательного процесса. Развитие образовательной системы в России, как и во всем мире, представляет собой живой, бесконечно меняющийся и совершенствующийся процесс.

Среди основных общемировых трендов в России преобладают технологические направления. Однако всеми признается то обстоятельство, что развитие образования возможно только при разумном сочетании традиций и инноваций. Так, наряду с технологиями ИИ, VR/AR, метавселенными и прочим, в середине 2020-х гг. в число ведущих трендов вошло направление, связанное с психологическим благополучием участников образовательного процесса.

Несколько лет назад Российская Федерация начала процесс переосмысливания глобализации как главного тренда образования и перехода на национальные основы всех этапов образования — от дошкольного к послевузовскому. Об этом представители педагогического сообщества писали и говорили еще более десяти лет назад. «В системе образования наблюдается возведение в ранг общемировых образцов и российской образовательной системы, что представляет собой репродуктивную глобализацию, при которой происходит потеря уникальных качеств своего образования путем их замены европейскими стандар-

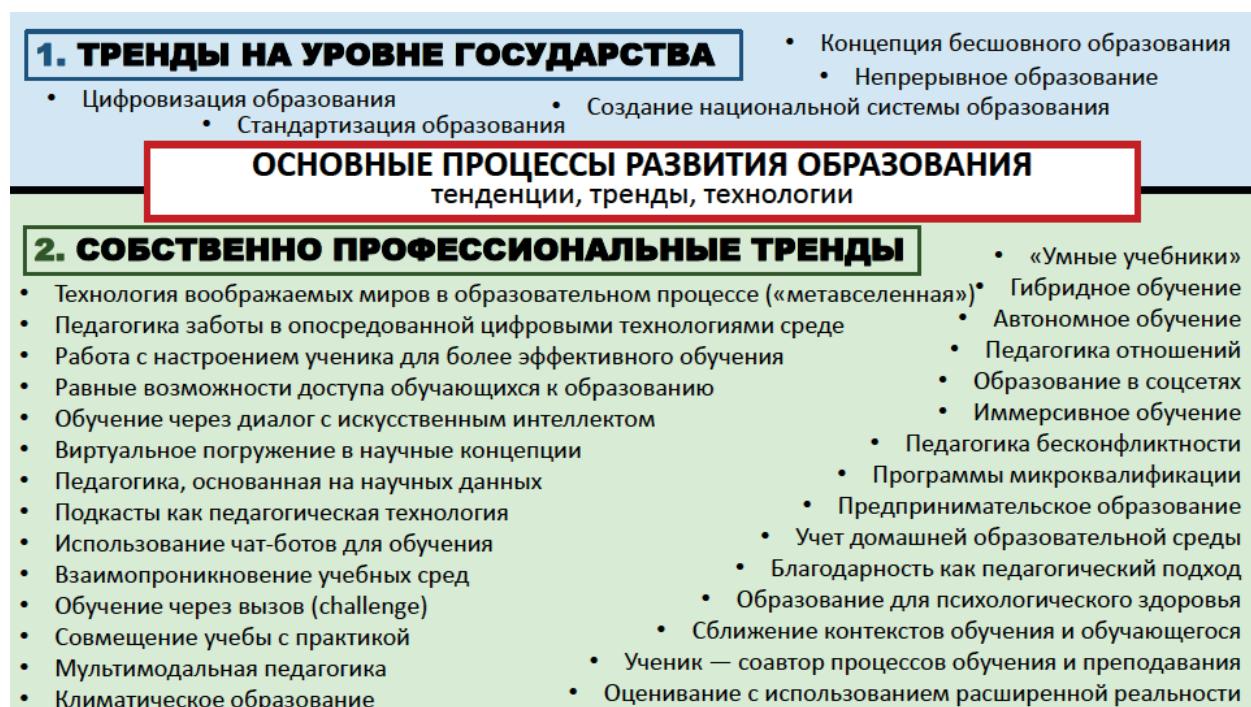


Рис. Основные процессы развития современного образования

тами» [5, с. 14]. В связи с отходом от глобализации национальная специфика российского образования приобретает особое звучание. Примечательно, что первыми об этом заговорили педагоги удаленных регионов РФ. «В специфических условиях России, с ее территориальной протяженностью, регионализация — объективная необходимость. Проблемы регионализации образования привлекают возрастающее внимание» [6, с. 99].

Уже спустя два года Научно-исследовательский институт развития образования Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова публикует аналитический доклад «Перспективные направления трансформации высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса» [7], в котором представлен критический взгляд на Болонский процесс, представлены возможные треки трансформации российской системы высшего образования в условиях выхода из Болонской системы. В обобщающих положениях доклада утверждается: «Эпоха глобализации подходит к концу, запущены процессы формирования нового мирового порядка, когда национальные интересы и осо-

бенности развития приобретают доминантное значение» [7, с. 103].

Наряду с ориентацией на национальные интересы, новая парадигма образования должна преследовать цели конкурентоспособности российского высшего образования, создание системы опережающего высшего образования, в том числе ориентирование на создание прототипов профессий будущего и подготовки кадров для таких профессий, формирование, в качестве главного субъекта новой системы, цифрового университета будущего.

Важной идеей новой концепции высшего образования становится равнозначность вертикальных и горизонтальных связей между субъектами образовательной деятельности, в том числе дополнительного и неформального образования. Стремление к стандартизации образования на уровне государства не противоречит развитию региональных образовательных систем; напротив, антиглобалистские тенденции сохранения и воссоздания традиций национального образования базируются, прежде всего, на самоидентификации личностей и коллективов как принад-

лежащих определенной культурной территории, осознаваемой как малая родина в составе национального Отечества.

В этих условиях регионализм, о котором педагогическое сообщество заявляло еще десять лет назад, должен быть переосмыслен на новом уровне. «Под регионализацией образования подразумевается учет историко-культурных, социально-экономических, этнографических, экологических особенностей в содержании и организации деятельности системы образования. Целенаправленная региональная образовательная политика призвана раскрыть творческий потенциал народностей и наций, особенность и индивидуальность каждой республики в общероссийском и мировом образовательном пространстве, соединяя в себе особенное и общее, общечеловеческие и национально значимые ценности» [6, с 100].

Тенденция регионализации педагогического образования связана с социально-педагогической адаптацией высшей и средней школы к региональным условиям. Регионализация территориальной системы педагогического образования позволяет учитывать конкретные потребности российских регионов, различающихся по уровню социально-экономического и культурного развития, обеспечивает приспособленность содержания образования к конкретным условиям при сохранении единых федеральных стандартов качества.

Одним из ключевых факторов инновационного развития территориальной системы педагогического образования является становление профессиональных педагогических сообществ. Значимость таких сообществ заключается в создании субъектами образовательных отношений горизонтальных связей и формировании коммуникативного пространства для генерации, апробации и трансляции педагогических инноваций в профессиональной деятельности. В рамках территориальной системы педагогического образования профессиональные сообщества выступают механизмом обеспечения бесшовности, преемственности и непрерывности образовательного процесса. Именно в таких сообществах происходит активный обмен накопленным

опытом между различными поколениями профессиональных педагогов. Создание и поддержка профессиональных педагогических сообществ будут способствовать формированию инновационной системы, способной воспроизводить и приумножать компетентные педагогические кадры, которые обеспечивают прогрессивные преобразования в социокультурной сфере региона.

Итак, современные тенденции развития педагогического образования в России, находящиеся в прямой зависимости от трансформации образования в целом и высшего образования в частности, переживающего наиболее кардинальные перемены в связи с выходом из Болонского процесса, поставлено в условия крайней необходимости консолидации всех ресурсов, в том числе наработанных за две сотни лет развития российского образования. В этом сложном многосоставном процессе важнейшая роль отводится региональным научно-педагогическим кластерам [8] — наиболее жизнеспособной модели воплощения трансформационных процессов в области образования в реальную педагогическую практику отдельных педагогов, образовательных учреждений и всей системы в целом. Региональный научно-педагогический кластер ставит своей целью выстроить систему непрерывной подготовки педагогических кадров (школа — система СПО — университет — постдипломное образование — переподготовка — курсы повышения квалификации) в рамках требований времени к «обучению в течение всей жизни», что особенно актуально в отношении тех, кто учит сам. Именно в режиме регионального образовательного кластера, в котором ведущая роль отводится научно-методическому блоку системы высшего педагогического образования, возможно избежать дублирования образовательных программ, потери мотивации на каждом из этапов подготовки педагогов, обеспечить индивидуальное сопровождение будущего специалиста, преследуя цель персонализации образования, а также консолидировать усилия в области воспитания граждан «малой Родины» в рамках общенациональных ценностей и ориентиров.

Список источников

1. Невзорова М. С., Корепанова Е. В. Современные тенденции развития высшего педагогического образования в России // Наука и образование. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoye-tendentsii-razvitiya-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 21.08.2025).
2. Ракова Н. А., Волощенко О. Г. Специфика подготовки педагога в условиях многоуровневой системы высшего образования // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. Педагогика. 2011. № 7. С. 18–21.
3. Горовая В. И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: дис. на соиск. уч. ст. доктора педагогических наук. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1995.
4. Митина Г. В. Высшее педагогическое образование: между традициями и инновациями // Образование на современном этапе: от чего уходим и к чему идем: мат-лы Всерос. научно-практ. конф. Хабаровск, 2025. С. 3–8.
5. Данилов Д. А. Проблемы обновления образования в современных условиях // Пути обновления современного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Якутск, 19 нояб. 2015 г.) / Под общей ред. А. И. Голикова, И. И. Портнягина, В. В. Находкина, С. В. Паниной, М. А. Местниковой. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 14–16.
6. Иванова А. В. Теоретические основы регионализации математического образования // Пути обновления современного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Якутск, 19 нояб. 2015 г.) / Под общей ред. А. И. Голикова, И. И. Портнягина, В. В. Находкина, С. В. Паниной, М. А. Местниковой. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 99–101.
7. Перспективные направления трансформации высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса: аналитический доклад / [Л. В. Константинова, Е. В. Шубенкова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров, Е. С. Титова, З. А. Троска, Р. А. Искандарян, Д. М. Маяков]. Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2023. 112 с.
8. Пермяков А. В., Петряков П. А., Ширин А. Г. и др. Профессионально-личностное становление молодых педагогов как фактор устойчивого развития региона // Science for Education Today. 2024. Т. 14, № 5. С. 158–180.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

А. В. Пермяков — кандидат технических наук, доцент кафедры педагогики.

Information about the Author:

A. V. Permyakov — Candidate of Sciences (Engineering), associate professor at the Department of Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 108–114.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 108–114.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_108

ПРОБЛЕМА ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ В СРЕДЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Ирина Валентиновна Белюшина

Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Россия

Irina_valent@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется проблема игровой зависимости, исторические аспекты ее возникновения, механизмы формирования патологического увлечения азартными играми, включая разные стадии и особенности их проявлений, а также отмечаются последствия, к которым приводит пагубное увлечение азартными играми, в частности ставками на спорт. Отдельно рассмотрена проблема игровой зависимости в среде военнослужащих и выделены основные направления ее профилактики.

Ключевые слова: азартное поведение, азартные игры, зависимость, игровая зависимость, лудомания, ставка, патологическая страсть, увлечение, дофамин, военнослужащие

Original article

THE PROBLEM OF GAMING ADDICTION AMONG MILITARY PERSONNEL

Irina V. Belyushina

Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russia

Irina_valent@mail.ru

Abstract. This article analyses the problem of gambling addiction, the historical aspects of its origins, the mechanisms of pathological gambling addiction, including its various stages and manifestations, and highlights the consequences of harmful gambling, particularly sports betting. The problem of gambling addiction among military personnel is specifically examined, and key prevention strategies are outlined.

Keywords: addictive behaviour, gambling, dependence, gambling addiction, ludomania, betting, pathological passion, hobby, dopamine, military personnel

Человечество азартно уже с давних времен, а появление азартных игр берет свое начало с игральных костей, в основе которых лежит генератор случайных чисел, изобретение которых приписывается и египтянам, и индейцам, и грекам. В России игральные кости не получили своего признания и распро-

странения, хотя в Европе популярность этой азартной игры была очень велика.

Первые механические устройства, играющие с человеком на деньги, появились в конце XIX в. в США, затем родилась идея главного приза — джекпота, основные концепции этих систем используются и по сей день.

В начале XX в. к азартным играм, не требующим никаких умственных усилий, добавилась русская рулетка унесшая немалое количество жизней, но при этом, достаточно долгое время не терявшая свою популярность среди игроков из-за ни с чем не сравнимых ощущений.

Сравнительно недавно в перечень психических заболеваний была внесена болезнь, характеризуемая непреодолимым влечением, патологической страстью к азартным играм, получившая название «лудомания». На сегодняшний день она обозначается в международной классификации болезней как расстройство, заключающееся в частых повторных эпизодах участия в азартных играх, доминирующих в жизни субъекта и оказывающих разрушающее воздействие на все сферы жизни и личности человека, его физическое, психическое, эмоциональное и социальное здоровье, ведущих к снижению социальных, профессиональных и семейных ценностей. По мнению психотерапевтов, игровая зависимость схожа с обсессивно-компульсивным расстройством (ОКР), при котором человек испытывает тревогу (обсессии) и сбрасывает напряжение с помощью какого-то действия, в рассматриваемом нами случае — с помощью игры [1].

Проблема игровой зависимости нашла отражение в содержании достаточно большого количества произведений художественной литературы как отечественных, так и зарубежных авторов прошлого и современности, например: «Игрок» Ф. М. Достоевского, «Пиковая дама» А. С. Пушкина, «Счастье игрока» Э. Гофмана, «Маскарад» М. Ю. Лермонтова, «Двадцать четыре часа из жизни женщины» С. Цвейга, «Сын» Ю. Несбё и других, где так или иначе затрагиваются различные аспекты проблемы увлечения азартными играми и формирования зависимости от них, а также тех последствий, к которым это увлечение приводит.

Зависимость от увлечения азартными играми проявляется в тех случаях, когда человек не может самостоятельно прекратить играть или прекращает (делает паузу), а потом снова «срывается», при этом степень за-

болевания определяется уровнем разрушений по всем сферам. На данный момент проблема зависимости от азартных игр по степени распространения в России занимает 3 место после алкоголизма и наркомании.

Признаками патологического увлечения азартными играми являются следующие:

- прогрессирующая неспособность самостоятельно сопротивляться импульсу игры;
- невозможность самостоятельно остановиться, потеря контроля;
- увеличение количества времени, проводимого за игрой;
- разрушение личности;
- ухудшение взаимоотношений и обострение конфликтов с социальным окружением;
- хронические долговые и кредитные обязательства, становящиеся непосильными для зависимого от игры, постоянные просьбы занять денег с целью вновь делать ставки и рассчитаться с долгами;
- изменения в образе жизни (бессонница, пренебрежение здоровьем и гигиеной, уход от привычных дел, социальная изоляция, ложь и попытки скрыть проблему, потеря репутации и безразличие на мнение окружающих, отсутствие средств для поддержания жизни и обеспечения себя и своих близких и пр.);
- игнорирование выполнения семейных и профессиональных обязанностей;
- противозаконные действия (воровство, шантаж, угрозы, физическая агрессия, мошеннические действия и т. п.) как отчаянная попытка найти деньги;
- нестабильное эмоциональное состояние (раздражительность, панические атаки, депрессивные состояния, чувства вины, стыда и отчаяния, агрессия на действия других людей, ограничивающих доступ к игре, суицидальные мысли в некоторых случаях, фантазирование о выигрыше, ощущения возбуждения и напряжения во время игры или передней и т. п.) [2].

Механизмы формирования игровой зависимости идентичны с механизмами формирования алкогольной и наркотической зависимости. Как правило, в их основе чаще всего

лежат психологические механизмы, свидетельствующие о неудовлетворенности каких-либо потребностей человека, невозможности саморегуляции и достижения целей. Зачастую болезнь лудомании сочетается с употреблением алкогольных напитков, наркотических средств или психотропных веществ [3].

Различного рода исследования показывают, что сильнейшим толчком для возникновения патологической зависимости от увлечения азартными играми являются неблагоприятные социально-экономические условия, однако утверждать о том, что данное явление абсолютно не характерно для людей с высоким социальным экономическим уровнем, ошибочно.

Азартные игры — разновидность игр, в которых результат игры (выигрыш и проигрыш) зависит от случая, везения и в гораздо меньшей степени от умений игрока. Разделение азартных игр на легальные и нелегальные законодательно находило отражение в нормативно-правовых актах различных государств, при этом основным критерием отнесения игр к запретным являлся критерий исхода игры, зависящий от воли случая. Современное законодательство большинства стран более лояльно к азартным играм, так как они являются одним из источников дохода в казну государства, в связи с чем многие азартные игры легализованы. Так, например, в нашей стране официально разрешена деятельность лицензированных букмекерских компаний ставок на спорт онлайн, что также является разновидностью азартных игр, формирующих устойчивую зависимость от ставок.

Механизм формирования зависимости имеет свою последовательность: ставка — выигрыш (а чаще всего на первых этапах новичку дают возможность выиграть, чтобы сформировать у него уверенность возможности сорвать «большой куш») — выброс дофамина (гормона удовольствия, который выделяется при получении положительного результата или ожидания его) эйфория, краткое возбуждение, удовольствие — желание и требования повторения. Чем выше накал игры, чем острее риск, тем больше наслаждения она доставляет [4].

Классическая ситуация тоже достаточно известна — человек поначалу выигрывает несколько ставок, а затем проигрывает все. Но «якорь» заброшен и отсыл мозга к возможному выигрышу требуют продолжения и желания отыграться. Так начинается порочный круг зависимости от азартных игр.

Официальной статистики распространенности лудоманов в нашей стране нет, однако предположительные цифры вовлеченности людей в игры и в частности, в азартные игры, ужасают своими показателями, что делает изучение данной проблемы весьма актуальным с точки зрения специалистов различных областей — социологов, психологов, юристов, педагогов, психиатров и т. д. Об этом могут свидетельствовать и такие факты, как количество пользователей форумов, посвященных проблеме игровой зависимости, а таких насчитывается несколько десятков (только на одном из них — <https://ludomah.com/> зарегистрировано около 15 тысяч пользователей, некоторая часть пользователей не проходили процедуру регистрации, но посещают его систематически и количество пользователей неуклонно растет).

Выделяют несколько стадий в развитии игровой зависимости:

- предигровая стадия;
- стадия выигрышной;
- стадия проигрышной;
- стадия отчаяния.

На начальной, предигровой, стадии человек не играет или играет очень редко, но имеет интерес к теме ставок, азартных игр, собирает информацию о них, особое внимание заостряя на конкретных суммах выигрышной других людей, начинает фантазировать о своем выигрыше и мечтать, на что потратит выигранные деньги. На этом этапе имеются все возможности предотвратить возникновение проблемы игровой зависимости, если обратить внимание на социально-психологические особенности данного человека и факторы риска и вовлечь его в профилактическую работу.

На стадии выигрыша человек вполне способен себя контролировать и, выиграв, способен забрать деньги и остановиться. Также

на этой стадии характерны игры от случая к случаю, мечты о выигрыше и возрастание ставок. По мнению психологов, именно выигрыш делает человека рабом игры, так как у тех, кто самого начала проигрывает, желание вернуться к игре заметно ослабевает. Следующая стадия характеризуется тем, что выигрыш как таковой не имеет уже такого важного значения, чем сам процесс игры, а выигранные деньги пускаются в оборот.

На стадии отчаяния начинают проявляться социальные, экономические и психические последствия зависимости: конфликты с ближайшим окружением, долговые обязательства, испорченная репутация, панические атаки, постоянные мысли о поиске денег, депрессия и т. п. При этом человек осознает, что его увлечение приносит одни неприятности, но остановиться уже не может, тревога нарастает, а единственным способом снять тревожное напряжение игрокам видит только в игре. В практике даже отмечаются случаи, когда заядлый игрок целенаправленно совершил мелкое преступление, чтобы сесть в тюрьму и быть лишенным возможности продолжать играть, а в последние годы некоторая часть людей с игровой зависимостью даже добровольно подписывали контракт на военную службу для участия в специальной военной операции, чтобы быть изолированными от возможности делать ставки, получить возможность рассчитаться с долгами и, к сожалению, чувства патриотизма и желания защитить свою Родину от врага не являлись доминирующими при принятии данного решения.

Безусловно, возникновение проблемы с азартными играми связано с комплексом других психологических проблем, таких, например, как: желание уйти от реальной жизни, попытка компенсировать жизненные неудачи, найти дополнительный источник эмоций, неадекватная самооценка, склонность к риску, ориентация на высокий уровень жизни без усилий (такой же мотив наблюдался у людей, пострадавших от финансовых пирамид), в некоторых случаях инфантилизм (желание вернуться в детство, где не нужно было ничего решать самостоятельно), общая низкая

культура, желание что-то доказать окружающим и т. п. [5].

Также отмечается следующая особенность: игроки не запоминают отрицательных эмоций, они до копейки помнят все свои выигрыши, но никогда не знают точно, сколько они уже проиграли. Попав в зависимость от игры, увязнув в долгах, игрок полагает, что заработать деньги и рассчитаться с долгами можно, только продолжая играть, поэтому желание отыграться становится единственной целью в жизни. Мало того, также существует заблуждение, присущее каждому лудоману, что если ему фатально не везло, то после череды постоянных проигрышей, удача ему обязательно улыбнется и он сорвет «большой куш».

Согласно проведенным исследованиям, лудоманов можно разделить на 2 группы: 1) играющие, чтобы получить дозу адреналина и 2) уходящие в игру от проблем.

Социальные, экономические и политические проблемы современного общества оказывают существенное влияние на личностное развитие и формирование подрастающего поколения. Всемирная информатизация и компьютеризация накладывают существенный отпечаток на взгляды, интересы, мировоззрения подрастающего поколения и позволяют идти в ногу со временем. Однако, помимо безусловно положительного влияния данных процессов на развитие современного общества в целом и каждого человека в частности, можно утверждать о большом количестве негативных последствий данных проявлений. В частности, говоря конкретно о проблеме игровой зависимости и игровых ставках, средства массовой информации и, в том числе интернет, «пестрят» предложениями различных площадок, предлагающих свои услуги, изобилуют различного рода выгодными предложениями по привлечению как можно большего количества пользователей. Все это формирует у многих людей, и особенно у молодого поколения уверенность в безопасности подобных увлечений, возможность выигрыша и получения легких денег без каких-либо возможных негативных последствий.

Если понятия «алкоголь», «наркотики» наполнены негативным содержанием и буквально каждый слышал о их негативном влиянии, то проблема игровой зависимости и ее последствиях не получила должного освещения, в связи с чем у большинства населения складывается неправильное представление о данном явлении как о безопасном.

На данный момент во всем мире существует проблема ранней диагностики проблемы склонности к игровой зависимости для своевременной ее профилактики ввиду неразработанности диагностического инструментария, а также сложностей в выделении четких критериев наличия данной предрасположенности при помощи тестовых методик. При ответах на вопросы анкеты или тестов по данной теме респонденты стремятся скрыть имеющиеся проявления игромании или предпосылки ее возникновения (даже при соблюдении анонимности) в связи с негативными последствиями, которые могут быть после заполнения опросника или ввиду неблаговидности данного поведения. В связи с этим проблема наличия игровой зависимости становится очевидной уже глубоко укоренившись в поведении игромана и требует проведения методов ее коррекции, которые также в отечественной и зарубежной науке проработаны недостаточно [6].

О проблеме игровой зависимости игроманы стараются умолчать до последнего, некоторые и вовсе ее не признают, считая, что в любой момент могут самостоятельно остановиться, поэтому, когда она начинает давать о себе знать, часто бывает уже поздно. В какой-то мере этому способствует и ближайшее окружение лудомана, которое, узнав о существовании проблемы, пытаются самостоятельно ее решить, в первую очередь закрывая кредитно-долговые обязательства своего родственника, что порождает такое явление, как созависимость.

Созависимость — еще одна проблема, порождаемая увлечением азартными играми, нарушающая состояние психологического комфорта ближайшего окружения игромана и требующая специфических мер оказания им помощи. Созависимость от увлечения азартными играми проявляется в том, что ближай-

шее окружение игромана испытывает стресс, тревогу, состояние дискомфорта и подчиняют всю свою жизнь мыслям и действиям, направленным на избавление своего близкого от зависимости. Как правило, во избежание огласки и социального осуждения, на первых порах семья игромана пытается самостоятельно справиться с решением данной проблемы — закрывают все долги игрока, дают ему деньги на повседневные нужды, чтобы он в поиске денег не возвращался снова к ставкам как источнику их получения, пытаются воздействовать на личность игромана уговорами, угрозами, требованиями, однако это не приносит своих результатов, а проблема еще больше укореняется и пронизывает уже не только зависимого от азартных игр, но и членов его ближайшего окружения. Исследования социально-психологического состояния созависимых людей свидетельствуют о наличии у них депрессивных состояний, тревоги, постоянного напряжения, отсутствие смысла жизни и веры в благополучное разрешение проблемы, ухудшения состояния здоровья, в том числе обострение или появление сердечно-сосудистых заболеваний, а также снижение уровня жизни и благосостояния в связи с тем, что все деньги уходят на возвращение долгов игромана [7].

Согласно статистическим данным, а также проведенного контент-анализа обращений и высказываний пользователи различных форумов, посвященных обсуждению проблем игромании, большинство лудоманов — представители мужской части населения разных возрастных категорий, социального статуса и уровня образования, что свидетельствует о многоаспектности и неоднородности изучаемой проблемы.

Проведенный нами контент-анализ обсуждений данных форумов позволил выявить наиболее часто встречающиеся выражения и словосочетания, которые являются прямым подтверждением наличия существенных проблем у данной категории людей: «помогите», «не хочу жить», «все пропало», «больной человек», «мысли о самоубийстве», «потеря смысла жизни», «неудачник», «хотелось жить красиво», «отсутствие выхода», «кри-

зис», «очередной срыв», «долги и кредиты» и тому подобное. Многочисленные исследования подтверждают тот факт, что у большей доли игроманов (около 87%) выявлены нарушения когнитивно-эмоциональной сферы, такие например, как: переоценка шансов на выигрыш, снижение самоконтроля, вера в беспроигрышную стратегию, искажение реальности, импульсивность и т. д.

Справедливо ради, надо отметить желание лудоманов помочь справиться с зависимостью и создание форумов поддержки и оказания помощи друг другу, ибо, как правило, эти люди остаются один на один со своей бедой, а эффективность реабилитации в кругу себе подобных по аналогу с группами анонимных алкоголиков и наркоманов доказала свою состоятельность. На данных площадках оказание помощи лудоманам осуществляется по различным направлениям: юридическое просвещение, психологическая помощь и поддержка, а также сопровождение желающих избавиться от зависимости, информационная помощь в подборе специальной литературы по избавлению от зависимости, консультации психотерапевтов, помощь созависимым родственникам страдающего игровой зависимостью и т. п.

Еще большую остроту и необходимость ее изучения вызывает факт наличия данной зависимости или риска ее формирования у военнослужащих, призванных к несению службы либо избравших ее в качестве своей профессиональной деятельности.

Каждый военнослужащий характеризуется индивидуальными социально-психологическими особенностями, сформировавшимися под влиянием различных этнокультурных, социальных, экономических условий, что делает состав военнослужащих достаточно аморфным социальным образованием и может свидетельствовать о риске появления и распространения среди них проблемы игровой зависимости.

Специфика служебной деятельности военнослужащих такова, что предполагает выполнение служебно-боевых задач в условиях риска, повышенного внимания и напряжения, доступа к оружию и т. п., что, в свою очередь,

требует высокой степени ответственности, собранности и психической устойчивости. В связи с этим наличие в среде военнослужащих лиц с игровой зависимостью представляет серьезную угрозу для всего воинского коллектива и общества в целом, его безопасности и стабильности, благоприятному морально-психологическому климату. Условия прохождения срочной службы частично ограничивают доступ военнослужащих к средствам сотовой связи и к персональным компьютерам, что в какой-то степени снижает в их среде риск увлечения азартными играми, но и полностью его не исключает, поэтому возможности формирования и развития зависимости все же не исключены. Об этом также свидетельствуют и специальные разделы, посвященные армии и игровой зависимости на форумах лудоманов.

Военнослужащий, имеющий игровую зависимость, и, как следствие, непосильные кредитно-долговые обязательства, находится хронически в состоянии психического напряжения. Согласно статистическим данным за последние годы значительная часть небоевых потерь в результате суицидальных происшествий в среде военнослужащих была обусловлена наличием у сицидентов игровой зависимости и непосильных кредитно-долговых обязательств, что является очевидным показателем социально-психологического неблагополучия и депрессивных состояний.

Учитывая все вышесказанное, необходима целенаправленная работа по профилактике игровой зависимости в среде военнослужащих, включающая в себя:

- психодиагностику склонности к девиантному поведению в процессе прохождения профессионального психологического отбора на воинскую службу, включающую разнообразные формы и методы;
- изучение социально-психологических процессов в воинских (служебных) коллективах;
- консультирование должностных лиц по проведению индивидуальной профилактической работы с личным составом;
- индивидуальные консультации военнослужащих и членов их семей;

- анализ внеслужебной сферы военнослужащих (круга социального взаимодействия, социально- бытовых условий проживания, хобби, интересов и увлечений и т. п.);
 - психоdiagностику личного состава, заступающего на службу перед выполнением служебно-боевых задач;
 - проведение коррекционных мероприятий психологической помощи с военнослужащими,ключенными в группу психологического внимания;
 - психологическое сопровождение военнослужащих, подверженных влиянию стресса, обучение их навыкам совладания со стрессом;
 - проведение индивидуальных воспитательных бесед с целью анализа информации об истинных целях получения кредитных средств и платежеспособности военнослужащих, имеющих кредитные обязательства.
- Таким образом, своевременное выявление факторов риска и недопущение развития и формирования игровой зависимости в среде военнослужащих позволит минимизировать негативные последствия, вызываемые данной пагубной и порочной склонностью, а также будут способствовать наиболее эффективному выполнению военнослужащими служебно-боевых задач.

Список источников

1. Снежневский А. В. Общая психопатология. М.: МЕДпресс-информ, 2024. 208 с.
2. Лучшев Б. С. Проблема игровой зависимости и ее преодоление: сборник трудов международной научной конференции «Национальная безопасность России в глобализированном мире: состояние, вызовы, риски и механизмы устойчивого развития»: в 2 частях. Казань, 2015. С. 122–124.
3. Белошина И. В. Социально-психологические особенности военнослужащих, участвующих в незаконном обороте наркотических средств и психотропных веществ: материалы международной научно-практической конференции «Российская девиантологическая панорама: теория и практика». Санкт-Петербург, 2023. С. 178–184.
4. Валиева А. Б., Айберген А. И. Направления коррекционной работы с молодыми людьми, имеющими игровую зависимость // Хабары. Психология серии. Астана, 2024. С. 614–622.
5. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. Санкт-Петербург — Москва — Минск, 2023. 352 с.
6. Солдаткин В. А., Бухановский А. О., Кутявин Ю. А., Литвак М. Е., Азаматова В. В., Переходов А. Я. Общая психопатология. М.: КНОРУС, 2022. 368 с.
7. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. ЮРАЙТ, 2023. 287 с.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

И. В. Белошина — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии.

Information about the Author:

I. V. Belyushina — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of General and Applied Psychology.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 115–120.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 115–120.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_115

САМОКОНТРОЛЬ — ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ АВТОНОМНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мария Анатольевна Лобач¹, Елена Яковлевна Орехова²

^{1, 2} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ mashatim1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3565-7980>

² orekhovaeya@mgpu.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования самоконтроля уровня владения умениями говорения как главного фактора развития автономности учащегося основной общеобразовательной школы в процессе изучения иностранного языка в предпрофильных классах. Исследуется стратегический потенциал самоконтроля в формировании рефлексивной оценки учащихся, в обретении способности контролировать процесс овладения умениями говорения и управлять процессом речепроизводства, корректируя его при необходимости. Оценивается влияние самоконтроля на достижение учащимися предметных, метапредметных и личностных результатов. Рассматриваются возможности использования искусственного интеллекта с целью развития умений говорения и самоконтроля как неотъемлемых показателей развития автономности учащихся в процессе овладения иностранным языком. Обосновывается эффективность предлагаемых средств развития самоконтроля на основе искусственного интеллекта.

Ключевые слова: индивидуализация, автономность учащихся, самоконтроль, умения говорения, искусственный интеллект, электронное портфолио

Original article

SELF–CONTROL AS A SIGNIFICANT FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF LEARNER AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Maria A. Lobach¹, Elena Y. Orekhova²

^{1, 2} Moscow City University, Moscow, Russia

¹ mashatim1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3565-7980>

² orekhovaeya@mgpu.ru

Abstract. The article substantiates the relevance of developing students' self-monitoring of their speaking proficiency as a key factor in fostering the autonomy of secondary school students in the process of studying a foreign language in pre-profile classes. The article examines the strategic potential of self-control in the formation of students' reflexive assessment, in gaining the ability to control the process of mastering speaking skills and manage the process of speech production, correcting it if necessary. The influence of self-control on students' achievement of subject, meta-subject and personal results is assessed. The authors consider the possibilities of using artificial intelligence

for the development of speaking skills and self-control as integral indicators of the development of learner autonomy in the process of mastering a foreign language. The effectiveness of the proposed means of developing self-control based on artificial intelligence is substantiated.

Keywords: individualisation, learner autonomy, self-control, speaking skills, artificial intelligence, digital portfolio

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена перспективным развитием школьного образования в направлении качественных и содержательных изменений, позволяющих современным школьникам адаптироваться к быстременяющемуся социальному запросу общества и эффективно самореализоваться в личной и профессиональной деятельности. Сложившиеся тенденции находят отражение в системе иноязычного образования, определяя необходимость развития автономной личности, обладающей способностью к самоконтролю, самомотивации, самоидентификации и рефлексии [1, с. 6]. Потребность формирования механизмов самоконтроля в контексте обучения иностранному языку (далее ИЯ) подтверждается рядом современных трендов.

В первую очередь это способность учащегося эффективно использовать изучаемый язык как средство коммуникации с представителями различных лингвокультур в различных ситуациях онлайн- и офлайн-общения [2, с. 55]. Следующей тенденцией школьного образования, предполагающей определенную степень автономности и самоконтроля со стороны учащихся, является использование ИЯ как средства поиска, обмена и хранения информации, к примеру с целью эффективного использования общедоступной информационно-образовательной среды МЭШ и других аутентичных источников. Еще одной особенностью является возросшая значимость предпрофильного и профильного обучения, в условиях которого самоконтроль станет условием эффективной индивидуализации и адаптации к языковым возможностям и способностям учащихся, обеспечит активацию их резервных возможностей и будет способствовать развитию умений говорения.

Однако сложившаяся школьная иноязычная практика не создает условия для персо-

нализации и предпрофильной ориентации учащихся с учетом их языковых и речевых возможностей, потребностей и интересов, а также не уделяет достаточного внимания развитию личностного потенциала школьников, что подчеркивает необходимость развития самоконтроля, обеспечивающего автономность в изучении ИЯ [3, с. 95]. В текущих условиях актуализируются проблема диагностики уровня развития речевых умений учащихся, также очевидным становится важность разработки технологий и инструментов, позволяющих учащимся анализировать, контролировать, оценивать, корректировать и управлять процессом овладения иноязычной речью. Научным обоснованием спроектированной технологии является потенциал самоконтроля как эффективной стратегии развития автономности учащихся, проявляющейся в иерархической взаимосвязи уровней самоконтроля с уровнями владения умениями говорения и этапами эволюции автономности учащихся в процессе овладения иностранным языком.

Степень разработанности проблемы

К настоящему моменту отечественными и зарубежными специалистами в области обучения иностранному языку проведен ряд теоретических и практических исследований, посвященных самоконтролю уровня владения изучаемым языком. Несмотря на то что большинство исследователей в области методики обучения ИЯ единогласно отмечают ключевую роль умений говорения в определении уровня владения изучаемым языком, эти умения редко становятся объектом формального контроля [4, с. 88]. Этот факт объясняется не только трудоемкостью и отсутствием автоматизированной проверки, но также низким уровнем объективности в оценивании. Усугубляет ситуацию сокращение количества часов АЯ в предпрофильных и профильных классах города Москвы в пользу профильных предметов.

Совершенствование самоконтроля и развитие на его основе автономности в области изучения ИЯ помогает учащимся вписаться в цифровую информационно-образовательную среду современного школьного образования, развивая навыки и умения самостоятельной работы, например при осуществлении проектной и исследовательской деятельности [5, с. 11]. Учащиеся, обладающие навыками самоконтроля, становятся результативными учащимся электронной школы, эффективно использующими в изучении ИЯ не только материалы московской электронной школы (МЭШ), но и аутентичные источники. Развитие самоконтроля способствует самоопределению, саморазвитию и самоидентификации учащихся, что в свою очередь обеспечивает уверенное овладение иностранным языком и позволяет учащимся поддерживать уровень владения ИЯ, необходимый для осуществления эффективной коммуникации [6, с. 100]. Таким образом самоконтроль позволяет ученикам не только успешно освоить предпрофильный и профильный образовательные маршруты, но и выстраивать свою образовательную траекторию, в соответствии со своими интересами и потребностями, что и свидетельствует об их образовательной автономности [2, с. 123].

Цель работы заключалась в раскрытии потенциала самоконтроля как стратегии развития автономности учащихся в процессе обучения говорению на английском языке. Достижение ее реализовано через представление и обоснование эффективных путей развития самоконтроля уровня владения умениями говорения на этапе основной школы, подтверждения продуктивности и надежности современных инновационных средств реализации стратегии самоконтроля, направленных на стимулирование учащихся предпрофильных классов к самоконтролю, его развитию и совершенствованию.

Теоретико-методологическая основа

Размышляя над проблемой самоконтроля в процессе овладения учащимся речевыми умениями, нами был проведен анализ работ зарубежных и отечественных специалистов в области преподавания ИЯ. Подробное из-

учение и сопоставление положений теории речевой деятельности А. А. Леонтьева, научных концепций ее психологических механизмов Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, а также идей о развитии механизма самоконтроля как способа овладения ИЯ и обязательного компонента системы обратной связи И. Д. Салистры позволили установить взаимосвязь и взаимообусловленность процессов совершенствования самоконтроля и развития умений говорения, способствующих автономности учащихся в этом процессе [7-10]. По мнению И. А. Зимней, самоконтроль является компонентом развития речевых умений, позволяющим контролировать безошибочность речи и свидетельствующим об уровне сформированности умений говорения. В условиях самостоятельной деятельности учащихся самоконтроль является единственным условием регулирования иноязычной речи [7, с. 50].

Результаты исследования

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что самоконтроль является механизмом, связывающим все этапы развития и совершенствования умений говорения, позволяющим учащимся контролировать и управлять этим процессом, регулируя иноязычную речевую деятельность. Одним из перспективных средств развития самоконтроля в процессе овладения умениями говорения выступает электронное языковое портфолио (далее ЭЯП). Пробное обучение с участием учащихся 8–9-х предпрофильных классов основной школы с использованием ЭЯП подтвердило его эффективность в области формирования рефлексивной самооценки, анализа достижений и прогресса в речевом развитии учащихся на ИЯ. Применение электронного портфолио обеспечивает вовлеченность учащихся в процесс овладения ИЯ и позволяет им проследить динамику развития умений на протяжении всего школьного образования.

Для комплексного контроля за качеством овладения ИЯ в портфолио целесообразно использовать два ключевых компонента: 1) языковую биографию и 2) достижения и планируемые результаты. В процессе пробного обучения при заполнении языковой биографии учащиеся проходили анкетирование,

которое позволило определить их исходный уровень владения умениями говорения в зависимости от того, какие функциональные задачи они могут решать с использованием изучаемого языка. Анализ результатов опроса учащихся представлен в виде графиков, что позволяет учителям проанализировать языковой и речевой опыт учащихся, уровень и тип их мотивации, предпочтения, отношение к ошибкам и др.

Проанализировав электронные языковые портфолио учащихся 8-х классов основной школы, отметим, что основными факторами, мотивирующими учащихся к изучению АЯ, являются понимание зарубежных песен, фильмов и текстов в сети Интернет (70 %). Проведенное анкетирование среди учащихся подтверждает необходимость модернизации содержания образования путем предоставления им доступа к аутентичным материалам, таким как фильмы, журналы, газеты, статьи, песни, объявления, книги и др. К сожалению, в результате анализа потребностей учащихся 8-х классов было выявлено, что большая часть учащихся почти никогда или крайне редко говорят на АЯ во время уроков, с целью решения проблемы отсутствия продуктивной речевой практики у учащихся и развития коммуникативных умений. Во время экспериментального обучения были использованы информационные технологии на основе искусственного интеллекта.

С целью компенсации имеющихся в школьной практике дефицитов и предоставления учащимся возможности регулярной автономной речевой практики в рамках пробного обучения была использована лаборатория-тренажер EnglishLab с автоматической проверкой качества выполнения заданий. Искусственный интеллект предоставляет учащимся мгновенную обратную связь, подчеркивая ошибки, допущенные в произношении слов, неестественные и необоснованные паузы, запинки, неверную расстановку ударений. При этом у учащихся есть возможность выполнить необходимое количество попыток, а также они могут прослушать текст как полностью, так и отдельные

его части и сравнить собственное произношение с эталонным.

При определении первоочередных задач в условиях разработки платформы мы сфокусировались на решении проблемы автоматической оценки устных упражнений ОГЭ, при этом для их объективного оценивания необходимо использовать нейросети и сложные алгоритмы обработки естественного языка. Создание электронной лаборатории осуществлялось в несколько этапов:

1. Создание интерфейса для работы с заданием в соответствии с нормативами экзамена;
2. Перекодирование записи выполнения заданий в аудиофайл;
3. Преобразование речи в текст с помощью нейросети, ее сопоставление с текстом задания (для поиска грубых ошибок на уровне слов (лишнее/пропущенное) и для отображения результатов в виде текста);
4. С помощью нейросети для каждого слова определяются временные метки (ученик может переходить к нужному моменту аудиозаписи, нажимая на определенное слово);
5. Конвертация речи в фонемы, сравнение их с эталонным британским вариантом для более детальной оценки произношения.

Необходимо отметить, что технологии обработки естественного языка имеют ограниченную точность, поэтому для формирования оценки выполнения задания учеником в автоматическом режиме требуется значительное количество постобработки. Однако уже на этом этапе очевидным становится, что EnglishLab должна составить интегральную часть электронного портфолио, позволяющего проанализировать и оценить объем проведенной работы, проследить опыт и результат учащихся, динамику овладения ИЯ, потребности и сложности учащихся, что актуально при переходе на следующий образовательный этап, смене учителя, образовательного учреждения, при работе в группах со смешанным уровнем владения и др. В перспективе электронное языковое портфолио станет основой для продолжения профессионального и языкового образования и будет являться подтверждением достижений и результативности учащихся.

Во время пробного обучения с целью создания условий, инициирующих коммуникативную деятельность, речевая практика учащихся осуществлялась в формате подготовки к устной части экзамена по английскому языку. Уроки развития умений говорения на основе самоконтроля состоят из пяти основных этапов: 1. Мотивационно-целевой; 2. Актуализация знаний; 3. Речевая практика; 4. Самоконтроль; 5. Рефлексия. Самый продолжительный этап урока отводится речевой практике, а именно развитию умений монологической и диалогической речи, однако уже на этапе актуализации знаний учащиеся совершенствуют произносительные навыки и развиваются умения пересказа с использованием образовательной стратегии Jigsaw (ажурная пила), при этом учащиеся делятся содержанием прочитанных текстов, заполняя при этом таблицы, используя информацию, полученную из текста одноклассника. В пробном обучении были использованы упрощенные критерии и показатели контроля само/взаимооценивания, листы самоконтроля, таблицы рефлексивной самооценки, речевые и аутентичные упражнения в формате устной части экзамена по АЯ, разработанные с помощью искусственного интеллекта в соответствии с интересами и потребностями учащихся, а также с учетом содержания программы по ИЯ.

Заключение

Использование искусственного интеллекта для создания лабораторий-тренажеров развития умений говорения с автоматической проверкой качества выполняемых заданий позволяет восполнить дефицит классно-урочной коммуникативной практики. Мгновенное предоставление обратной связи нейросетью персонализирует и индивидуализирует процесс развития речевых умений и позволяет решить проблемы и сложности каждого учащегося. Возможность неоднократного выполнения заданий способствует совершенствованию произносительных навыков, развитию умений диалогической и монологической, а также повышает уверенность и мотивированность учащихся в осуществлении спонтанной

коммуникации на ИЯ. Регулярная рефлексия и взаимо/самооценивание в соответствии с критериями обеспечивают совершенствование навыков самоконтроля и ведут к развитию автономности учащихся в процессе овладения изучаемым языком.

Пробное обучение, реализованное в ходе занятий с группами учащихся основной школы (8-9-х классов), и сравнения их результатов с достижениями учащихся других групп, где овладение иностранным языком проводилось по традиционной программе, подтвердило гипотезу о иерархической взаимосвязи уровней самоконтроля с уровнями владения умениями говорения и этапами эволюции автономности учащихся. В процессе обучения была обоснована перспективность использования ЭЯП как инструмента диагностики уровня развития речевых умений учащихся, способствующего формированию рефлексивной самооценки и самоконтроля, а также открывающего новые возможности для управления процессом иноязычного образования, что подтверждается гистограммами результатов входного/текущего и итогового контроля. Ведение портфолио способствует максимальному учету индивидуальных потребностей и особенностей учащихся, позволяя им эффективно задействовать навыки самоконтроля. Внедрение электронной лаборатории-тренажера EnglishLab в составе языкового портфолио обеспечивает автоматическую обратную связь по качеству и безошибочности речи учащихся, открывая новые способы развития умений говорения на основе самоконтроля как ведущего фактора автономности учащихся в овладении ИЯ. Повышение качества выполнения устных заданий и уровня сформированности самоконтроля свидетельствует о развитии автономности учащихся, позволяя им эффективно контролировать процесс овладения речевыми умениями, регулировать процесс речепроизводства и управлять процессом изучения ИЯ. Считаем важным, чтобы ЭЯП в перспективе стало интегральной частью общего электронного портфолио школьника, доступного всем участникам образовательного процесса.

Список источников

1. Тарева Е. Г. Языковое образование: векторы трансформации / Е. Г. Тарева // Иностранные языки в школе. 2022. № 10. С. 5–10. EDN QHQJJR.
2. Terra autonomia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе / Е. Я. Орехова, Е. Г. Тарева, С. В. Михайлова [и др.]. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. 167 с. EDN CHINUM.
3. Колесников А. А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 2 (38). С. 89–100. DOI 10.25688/2076-913X.2020.38.2.10. EDN VSTANN.
4. Гальскова Н. Д. Современная лингводидактика / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, И. А. Гусейнова. Москва: КноРус, 2021. 216 с. EDN GZHNJO.
5. Щепилова А. В. Обновление содержания основного общего образования. Иностранные языки / А. В. Щепилова, Н. А. Спичко, С. Л. Фурманова. Москва: Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2017. 63 с. (ФГОС: обновление содержания образования). EDN ZUDFKV.
6. Орехова Е. Я. Самоконтроль сформированности умений говорения как основа развития автономности школьников / Е. Я. Орехова, М. А. Лобач // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 5 (188). С. 98–104. EDN SXEHGV.
7. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982. 160 с.
8. Зимняя И. А., Китросская И. И., Мичурина К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Иностранные языки в школе. 2012. № 8. С. 47.
9. Леонтьев А. А. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка: в сборнике «Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды». М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. С. 283–292.
10. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. Система упражнений и система занятий. Москва: Высшая школа, 1966. 252 с.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025;

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

М. А. Лобач — аспирант Института иностранных языков;
Е. Я. Орехова — доктор педагогических наук, профессор Института иностранных языков.

Information about the Authors:

M. A. Lobach — postgraduate student at the Institute of Foreign Languages;
E. Y. Orekhova — Doctor of Sciences (Pedagogy), professor at the Institute of Foreign Languages.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 121–126.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 111. P. 121–126.

Научная статья

УДК 78.071.2:371.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_121

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИНТОНАЦИОННОГО АНАЛИЗА ТЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ФУГИ И. С. БАХА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖСТИЛЕВЫХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ)

Яна Игоревна Бровкина¹, Екатерина Алексеевна Мыльникова²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

² Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Санкт-Петербург, Россия

¹ br-04@mail.ru

² jazzkato@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты работы над темой фуги как основополагающим элементом развития полифонического мышления учащихся. На материале фуги Fis-dur из первого тома «Хорошо темперированного клавира» (ХТК) И. С. Баха анализируются структурные, интонационные и исполнительские компоненты темы. В качестве сквозной методологической установки проводится межстилевая параллель с принципом “melodic contrafact” в джазе, что углубляет понимание универсальных закономерностей вариативного развития музыкального материала. Особое внимание уделяется взаимосвязи музыкально-теоретических принципов баховской полифонии с практикой их интерпретации на современном фортепиано. Исследование базируется на комплексном подходе, включающем историко-стилевой, структурно-аналитический и исполнительский методы. Результаты работы могут быть применены в педагогической практике на разных уровнях музыкального образования.

Ключевые слова: И. С. Бах, полифония, фуга, тема, интонация, исполнительский анализ, «Хорошо темперированный клавир», полифоническое мышление, музыкальная педагогика, междисциплинарные связи, мелодический контрафакт, melodic contrafact, джаз

Original article

A METHOD FOR DEVELOPING STUDENTS' POLYPHONIC THINKING THROUGH THE INTONATIONAL ANALYSIS OF A THEME (based on J. S. Bach's fugue and cross-stylistic parallels)

Yana I. Brovkin¹, Ekaterina A. Mylnikova²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

² Saint Petersburg State Institute of Culture, Saint Petersburg, Russia

¹ br-04@mail.ru

² jazzkato@gmail.com

Abstract. The article examines theoretical and practical aspects of working on a fugue theme as a fundamental element in developing students' polyphonic thinking. Using the material of

the Fugue in F-sharp major from the first volume of J. S. Bach's "The Well-Tempered Clavier", the authors analyse the structural, intonational, and performance components of the theme. The study is built around a cross-stylistic parallel with the "melodic contrafact" principle in jazz, which deepens the understanding of universal patterns in the variational development of musical material. Particular attention is paid to the interrelationship between the musical-theoretical principles of Bach's polyphony and their interpretation in performance practice on the modern piano. The research is based on a comprehensive approach, including historical-stylistic, structural-analytical, and performance methods. The results can be applied in pedagogical practice at various levels of music education.

Keywords: J. S. Bach, polyphony, fugue, theme, intonation, performance analysis, "The Well-Tempered Clavier", polyphonic thinking, music pedagogy, interdisciplinary connections, melodic contrafact, jazz

Полифоническая музыка И. С. Баха представляет собой одну из вершин музыкального искусства и остается фундаментальной основой профессионального музыкального образования. Интересно отметить, что принцип вариативного развития на основе устойчивой структурной модели, характерный для баховской полифонии, находит удивительные параллели в джазовой практике "melodic contrafact", где музыканты создают новые мелодические линии на основе заданных гармонических последовательностей [1, с. 85].

Развитие полифонического мышления учащихся, по словам Я. И. Бровкиной, как и любая творческая деятельность, напрямую зависит от «развития его эмоциональности, образности мышления и богатства художественных ассоциаций» [2, с. 255]. В этом контексте интонационно-исполнительский анализ темы фуги выступает не как сугубо техническая задача, а как глубокий творческий процесс, направленный на активизацию воссоздающего воображения студента.

Как отмечает А. Швейцер, изучение языка И. С. Баха является насущной потребностью музыканта, поскольку «не зная смысла мотива, часто невозможно сыграть пьесу Баха в правильном темпе, с правильными акцентами и фразировкой» [3, с. 356]. Особую значимость в этом контексте приобретает работа над фугой — высшей формой полифонии, в которой тема выступает не только основным музыкальным материалом, но и драматургическим стержнем всего произведения.

Цель исследования заключается в выявлении и систематизации ключевых аспектов интонационно-исполнительского анализа темы фуги, способствующих развитию полифонического мышления учащихся. Достижение поставленной цели предусматривает решение ряда задач, а именно: раскрытие историко-стилевых особенностей баховского тематизма, анализ структурных компонентов темы фуги, определение методических принципов работы над интонацией, артикуляцией и динамикой темы, а также демонстрацию практического применения предложенной методики на примере фуги Fis-dur из I тома «Хорошо темперированного клавира».

Теоретической основой исследования послужили фундаментальные труды Я. И. Мильштейна, А. Швейцера, В. Б. Носиной, а также современные исследования в области баховедения.

Баховский тематизм формировался в контексте музыкальной культуры позднего барокко, для которой характерен синтез полифонических и гомофонно-гармонических принципов. Подобно тому, как в джазовом "contrafact" композиторы использовали существовавшие до них гармонические схемы в качестве основы для новых оригинальных композиций, И. С. Бах творчески переосмыслил традиционные хоральные мелодии и танцевальные формы, наполняя их сложным полифоническим содержанием [1, с. 84].

Как отмечают исследователи, И. С. Бах завершил превращение темы в многомотивную, индивидуализированную и характерную структуру, что привело к увеличению ее дли-

ны — в ряде фуг I тома ХТК она достигает четырех тактов, что демонстрируют, например, темы фуг G-dur и B-dur.

Важной особенностью баховского тематизма является его связь с жанровыми прообразами. И. С. Бах с большим мастерством формировал облик характерных тем, часто обращаясь к танцевальным жанрам. Прообразами таких тем являются жига, гавот, бурре, паспье. Конкретные примеры включают связь с бурре в теме фуги c-moll, с гавотом в Cis-dur, с жигой в G-dur, тогда как «скерцозное» начало определяет характер темы фуги B-dur.

Не менее значимой является связь тематизма композитора с протестантским хоралом. Жизнь и творчество И. С. Баха неразрывно связаны с церковью, а протестантский хорал был имманентной частью всей культурной жизни. Как отмечает В. Б. Носина, для понимания баховских произведений необходимо учитывать, что «все люди того времени знали мелодии хоралов наизусть. Они настолько прочно ассоциировались с определенным смыслом, что могли служить паролем при узывании единомышленников» [4, с. 10].

Тема фуги, или «вождь» (лат. “dux”; нем. “fugenthema”; англ. “subject”; итал. “soggetto”; франц. “sujet”), представляет собой мелодию, законченную по музыкальной мысли и оформленную по структуре. В контексте межстилевых параллелей можно провести аналогию между функцией темы в фуге и ролью гармонической схемы в джазовом “contrafact”: в обоих случаях исходная структура служит инвариантной основой для вариативного развития, сохраняя узнаваемость при обогащении новыми выразительными оттенками. Тема обладает запоминающимся мелодико-ритмическим обликом, благодаря которому каждое ее вступление хорошо различимо. Индивидуализированность темы отличает фугу как форму свободного стиля от имитационной формы строгого стиля.

В процессе развития фуги тема сохраняет свое единство: она проводится в разных контрапунктических соединениях, тональностях, ставится в различные регистровые и гармонические условия, «освещается разным светом», обнаруживая новые грани. Бах часто вместо

слова «тема» использовал слово “soggetto”. Отдельные голоса он рассматривал как актеров или «персонажей», воплощающих на «сцене» определенные образы [5, с. 8].

С точки зрения структуры темы могут быть однородными и контрастными. Однородные темы основаны на одном мотиве, как в фугах cis-moll и As-dur, или нескольких близких мотивах, как в фуге c-moll. Контрастные темы строятся на противопоставлении мелодически и ритмически различающихся мотивов, что демонстрируют темы фуг E-dur, D-dur, B-dur, a-moll, g-moll и другие.

Детальный анализ темы во многом определяет успешность исполнения фуги учащимися. Это обусловлено тем, что, во-первых, одинаковая интонация сохраняется во всех проведениях темы в сочинении; во-вторых, интонации противосложений, сопровождающих тему на протяжении всей фуги, также выстраиваются в контексте интонации темы. Данный подход перекликается с практикой джазовых музыкантов, для которых, по словам Е. А. Мыльниковой, «вариативность, достигаемая путем гармонических замен... наложение новой мелодии привносят в музыкальное высказывание узнаваемые черты авторской манеры и стилистической принадлежности» [1, с. 86].

Интонация (от лат. “intonio” — «громко произношу») в узком смысле представляет собой небольшой, относительно самостоятельный по смыслу мелодический оборот, в котором решающее значение играет звуковысотность. Однако в баховской полифонии интонирование темы предполагает конкретное прочтение, музыкальное осмысление и точное воспроизведение заданного материала, где звуковысотность зависит от размера и тактовых долей.

Как отмечает Я. И. Мильштейн, «в нотации Баха обозначения размера и длительности нот имели куда большее значение, чем в наше время; обозначения размера указывали на единицу времени, ее длительность и число в такте; обозначение размера вместе с единицей времени и длительностями нот определяли скорость движения произведения» [5, с. 68].

Говоря о «Хорошо темперированном клавире», Я. И. Мильштейн особо подчеркивал: «Здесь налицо вся совокупность средств и приемов художественной выразительности, выработанных Бахом на протяжении нескольких десятилетий и связанных с его интеллектом и духовным обликом. Здесь «спаяны» и клавесинные, и клавикордные, и органные симпатии Баха и, наконец, его гениальные прозрения будущего» [5, с. 48].

Главное при исполнении баховских произведений — точное взятие и особенно снятие звука, декламационность, конкретная, неразмытая артикуляция музыкальной речи. Рассматривая способ звукоизвлечения на фортепиано, характерный для исполнения сочинений Баха, можно провести аналогию со струнным штрихом “*detaché*” (от франц. развязанный). Суть этого штриха заключена в четком взятии и снятии звука (каждый звук берется на отдельном движении смычки). Результатом является фортепианный штрих “*non legato*” с легатной интонацией.

Определение динамического оттенка исполнения темы зависит от комплекса составляющих: нотных длительностей, штриха, тональности и, главным образом, прочтения характера темы. Также необходимо учитывать количество голосов фуги, так как каждый голос после проведения темы продолжает звучать в той динамике, в которой он вступил. Динамика неразрывно связана с тембральным началом.

Как отмечает А. Швейцер, «Бах более органист, чем клавирист; его музыка более архитектонична, чем сентиментальна. Это значит, что даже эмоциональное он передает в определенной строго продуманной акустической форме. Как в органных произведениях, так и в клавирных между *piano* и *forte* нет постепенного перехода» [3, с. 261].

Рассмотрим практическое применение предложенных принципов на примере фуги Fis-dur из I тома «Хорошо темперированного клавира». Границы темы данной фуги четко очерчены. Она состоит из двух мотивов: первого, который начинается скачком на кварту, затем возвращается к fis, заполняет данный интервал и через трель и тридцатьвторые по-

ворачивает к dis; и второго — более простого ритмически и интонационно, который завершается на ais, закругляя тему.

Размер фуги Fis-dur — 4/4, единицей тактового времени является одна четверть. Самая крупная длительность в теме — четверть, самая короткая — тридцатьвторая, но преобладают восьмые. Учитывая заданную пульсацию и комбинацию длительностей, предполагается достаточно умеренный темп.

Тема фуги Fis-dur начинается с паузы, дающей основной толчок движению темы. Тактовые деления распределяются таким образом, что пауза приходится на первую долю в первом такте, итоговая нота первого мотива во втором и завершение темы в третьем такте. Общеизвестно, что первые и третьи доли такта в четырехдольном размере являются сильными и относительно сильными. Они во многом подсказывают верную интонацию.

Если рассматривать только звуковысотный рисунок темы и абстрагироваться от остальных составляющих средств ее формирования, и прежде всего тактовых черт, наиболее значимыми местами во фразе будут первый скачок на кварту, подход к dis через тридцатьвторые и заключительный квартовый скачок.

В интонации темы появляется славянская распевность, что, однако, не должно вводить в заблуждение — интонационные истоки баховских сочинений уходят корнями в протестантский хорал.

Тема, по нашему мнению, имеет уверенный, убежденный характер и приближается к музыкальному языку протестантского хорала. При этом размер и тактовые доли, взаимодействуя со звуковысотностью, в комплексе задают определенную интонацию темы.

Анализ структурных компонентов темы фуги Fis-dur выявляет ее двухмотивную структуру с контрастными элементами, что требует от учащегося-пианиста сохранения единства при одновременном выявлении контраста. Ритмический рисунок с преобладанием восьмых и наличием тридцатьвторых предполагает умеренный темп для сохранения ясности. Метрическая организация с паузой на сильной доле и каденциями на сильных долях требует подчеркивания метри-

ческой пульсации. Звуковысотная структура, сочетающая скачки на кварту с поступенным движением, создает уникальное сочетание импульсивности и плавности.

В анализе темы правомерно опираться на уртект. В последние годы в бахиане прослеживается тенденция к «очищению» наследия великого композитора от предшествующих «наслоений и добавлений». Это приводит к глубокому познанию первоисточника и постижению его сущности. В каждой из существующих редакций «ХТК»: К. Черни, К. Таузига, Г. Кроля, Ф. Бузони, Б. Муджеллини, Г. Бишофа, Б. Бартока можно отметить как преимущества, так и ограничения.

Для учащегося правомерно использование педагогической редакции Б. Муджеллини. Много полезного также можно почерпнуть и в редакции Г. Бишофа — главным образом аппликатуру и расшифровку мелизмов. Однако конечной целью должно стать обращение к уртекту, позволяющему выявить подлинные намерения композитора.

Современные исследования, такие как работа Д. Фабиан “A Musicology of Performance: Theory and Method Based on Bach's Solos for Violin”, демонстрируют новые подходы к анализу баховских произведений, рассматривая музыкальное исполнение как сложную динамическую систему [6]. Этот подход может быть продуктивно применен и к клавирным сочинениям Баха.

Развитие полифонического мышления начинается с детального изучения каждого голоса в отдельности, стремления слышать одновременно мелодические линии в движении. Проведенное исследование демонстрирует удивительные параллели между баховской полифонией и джазовой практикой “melodic contrafact”. Как отмечает Е. А. Мыльникова, в джазе «композиторы использовали существовавшие до них гармонические схемы и формы в качестве основы для новых оригинальных композиций» [1, с. 85], что в полной мере относится и к творческому методу И. С. Баха, который поднимал традиционные структуры на уровень высокого искусства через сложное полифоническое развитие.

Работа над фугой начинается с изучения темы — наиболее лаконичной идеи всего со-

чинения. Анализ темы строится на принципах, определяющих ее интонирование. Здесь важно учитывать как первичные компоненты: звуковысотность, размер, ритмический рисунок и тактовые доли, — так и производные, такие как штрих, артикуляция и динамические оттенки, которые позволяют достичь желаемого звучания.

Ключевой шаг — научиться слышать тему как своеобразного «персонажа». Этот персонаж проходит через всю фугу, появляясь в разных контрапунктических сочетаниях, регистрах, тональностях и меняя свое положение в такте. Такой подход позволяет осмысливать полифонию не как сухую схему, а как увлекательную игру интеллекта. При этом конечная цель кропотливой работы — не просто анализ, а живое и осмыщенное исполнение.

Как верно отмечают Е. О. Кузнецова и Т. С. Исупова, «форму концертно-сценического выступления, несущую оценочный критерий качества профессиональной подготовки и являющуюся логической кульминацией процесса, можно полагать важнейшей педагогической стратегией формирования творческого потенциала студента в будущей профессии» [7, с. 33].

Таким образом, интонационно-исполнительский анализ темы фуги служит фундаментом, который готовит учащегося к этому кульминационному этапу — художественно осознанному воплощению полифонического произведения.

Внимательное прочтение темы позволяет выстроить интонацию противосложений, обосновать значение интермедий и в конечном счете прийти к логичной трактовке всего сочинения. Не менее важно и погружение в творческий мир И. С. Баха, в систему ценностей его эпохи. Изучение символики баховского музыкального языка наполняет живым смыслом интонацию темы, которая становится настоящей путеводной нитью в работе над фугой.

Предлагаемый методический подход интонационно-исполнительского анализа темы фуги соответствует общепедагогическому принципу сознательности и активности, который был рассмотрен в статье Я. И. Бровкиной в контексте музыкальной педагогики.

Как указывает автор, в рамках этого принципа педагог должен сформировать у учащегося «глубоко осмысленное отношение и устойчивый интерес» к исполняемому произведению [8, с. 7]. Детальный разбор структуры, интонации и характера темы превращает

работу над фугой из механического заучивания в активный, осознанный труд. Это является залогом не только качественного исполнения конкретного сочинения, но и развития профессионального полифонического мышления в целом.

Список источников

1. Мыльникова Е. А. Melodic contrafact – значимый компонент композиции в джазовой музыке 1930–1960 гг. // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2023. № 2 (55). С. 85–87.
2. Бровкина Я. И. О проблемах развития отечественного тифлокомментирования // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: сб. науч. тр. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 255–258.
3. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / пер. с нем. М.: Музыка, 1964. 448 с.
4. Носина В. Б. Символика музыки И. С. Баха и ее интерпретация в «ХТК». М.: Классика-XXI, 1991. 156 с.
5. Мильштейн Я. И. Хорошо темперированный клавир И. С. Баха. М.: Музыка, 2001. 352 с.
6. Fabian D. A Musicology of Performance: Theory and Method Based on Bach's Solos for Violin. Open Book Publishers, 2015. 354 р.
7. Кузнецова Е. О., Исупова Т. С. Институт музыки, театра и хореографии как социокультурное пространство развития творческой деятельности субъектов образовательной среды современной школы // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2024. № 5. С. 31–39.
8. Бровкина Я. И. О принципах коммуникативного метода обучения студентов со зрительной депривацией в классе фортепиано / Я. И. Бровкина // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: сб. науч. тр. СПб., 2020. С. 5–8.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

Я. И. Бровкина — доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки;

Е. А. Мыльникова — доцент кафедры музыкоznания и музыкально-прикладного искусства.

Information about the Authors:

Y. I. Brovkina — senior lecturer at the Department of Musical and Instrumental Training;

E. A. Mylnikova — associate professor at the Department of Musicology and Musical Applied Arts.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 127–131.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 127–131.

Научная статья

УДК 373.1

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_127

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анна Ивановна Басова¹, Александр Борисович Косолапов²

¹ ГКОУ «Школа № 2124», Москва, Россия

² Московский государственный университет спорта и туризма им. Ю. А. Сенкевича, Москва, Россия

¹ BasovaAI@edu.mos.ru

² il_grant@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8191-575X>

Аннотация. В статье приведены основные гендерные затруднения в процессе включенного обучения. Исследователи выявили, что включение ребенка с ОВЗ усложняется с возрастом, а девочки более положительно относятся к интеграции, чем мальчики. В отношении данной категории детей и их принадлежности к гендеру в психологической литературе введен термин «гендерная идентичность в связи с инвалидностью».

Ключевые слова: гендер, личность, гендерная социализация, интеграция, инвалидность, включенное обучение

Original article

GENDER ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION

Anna I. Basova¹, Aleksandr B. Kosolapov²

¹ School N 2124, Moscow, Russia

² Moscow State University of Sport and Tourism, Moscow, Russia

¹ BasovaAI@edu.mos.ru

² il_grant@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8191-575X>

Abstract. The article summarises the main gender issues in the process of inclusive education. The researchers found that the inclusion of a child with disabilities becomes more difficult with age, and girls are more positive about integration than boys. In relation to this category of children and their gender identity, the term “gender identity due to disability” has been introduced in the psychological literature.

Keywords: gender, personality, gender socialisation, integration, disability, inclusive education

Инклюзивное образование требует анализа факторов успешной адаптации обучающихся с нарушениями развития. Гендерный аспект образовательного процесса позволяет выявить социокультурные детерминанты личностного становления. В инклюзивном образовании гендерный подход выступает

инструментом профилактики физических и интеллектуальных нарушений, дисгармоничного психического развития и дезадаптации детей.

Влияние биологического пола на социализацию, педагогическое воздействие и психическое развитие детей достаточно изучено в

психологической науке. Однако паттерны сходства и дифференциации учащихся через призму гендерной идентичности как социального конструкта остаются малоисследованными.

Гендерный подход в инклюзивном образовании служит превентивным механизмом против соматических и когнитивных дисфункций, дисгармоничного психического онтогенеза и школьной дезадаптации у детей.

Гендер как социально конструируемый пол детерминирует паттерны взаимодействия и поведенческие стратегии индивида [1]. Этот конструкт влияет на мировоззренческие установки, самоидентификацию, образовательную мотивацию, профессиональный выбор, ценностные ориентации и статус в референтной группе сверстников.

Исследования гендерных различий, начавшиеся в конце XIX в., первоначально фокусировались на биологически обусловленных половых характеристиках и социальных установках [2; 3]. Современная наука смещает акцент на психологические особенности личности в контексте гендерной идентификации [4].

Э. Маккоби и К. Джеклин выделили четыре области психологической дифференциации полов: агрессивное поведение, вербальные компетенции, математическое мышление и пространственная ориентация [5].

Мужчины эффективнее решают сложные математические и пространственные задачи благодаря специфическим когнитивным стратегиям. Однако К. Трю и Дж. Кремер обнаружили, что успешность зависит от типа задания и возраста испытуемых [6]. В школьном и подростковом возрасте девочки превосходят мальчиков в когнитивных задачах, но в дальнейшем преимущество переходит к юношам.

Мальчики склонны к физической и прямой агрессии, тогда как девочки используют косвенные и релятивные формы агрессивного поведения. Формирование этих и других гендерно-специфических паттернов детерминировано социокультурными представлениями о маскулинности и фемининности, укоренившимися в конкретной культуре [7].

Девочки превосходят мальчиков в языковых и вербальных задачах, мальчики — в пространственной обработке информации [5].

Нейропсихологически у мальчиков доминирует правое полушарие, обеспечивающее пространственную навигацию и абстрактно-логическое мышление. Для них характерны развитое творческое воображение и преобладание кратковременной оперативной памяти.

В противоположность этому у девочек отмечается усиленное функционирование левого церебрального полушария, которое контролирует речевые функции, вычислительные операции и письменную деятельность, обеспечивает образно-конкретное наглядное мышление и интуитивные механизмы пространственной ориентации. В структуре их когнитивных процессов доминирующую роль играет долговременная память с более эффективным хранением и воспроизведением информации.

Что касается физического развития, мальчики характеризуются более высокими показателями мышечной силы и соматических параметров тела, а также ускоренным темпом формирования моторных навыков и крупной моторики. Девочки, в свою очередь, отличаются большей двигательной пластичностью и гибкостью опорно-двигательного аппарата, проявляют более высокий уровень аккуратности в движениях и осторожности в действиях, при этом у них наблюдается более раннее становление точности и координированности двигательных актов.

Когнитивное функционирование мальчиков характеризуется абстрактно-теоретическим мышлением, самостоятельным поиском решений и качественным освоением материала. Их познавательная активность включает философские размышления, богатое воображение и широкие обобщения. В коммуникации проявляются азартность, потребность в интеллектуальном противостоянии и аргументированных дискуссиях. Внимание мобилизуется быстро с высокой скоростью концентрации.

Девочки используют количественную стратегию обработки информации, опираясь на алгоритмы и типовые схемы. Их познавательная деятельность отличается структурированностью анализа, способностью к предвосхищению и интуицией. Характерен эмоционально-чувственный стиль осмысливания материала через призму личного опыта.

Концентрация внимания формируется медленнее, чем у мальчиков.

Мальчики оперативно реагируют на внешние стимулы и легко адаптируются к изменяющимся условиям, но обладают сниженной стрессоустойчивостью. Девочки адаптируются через эмоциональную разрядку и аффективное реагирование, демонстрируя высокую устойчивость к стрессу благодаря эффективному переключению и трансформации негативных переживаний. При принятии решений они чаще опираются на интуицию [8].

Российская психологическая школа рассматривает гендерную социализацию как ключевой механизм личностного становления независимо от соматического статуса и особенностей психического онтогенеза ребенка.

Гендерная социализация имеет двойственную природу: индивид интериоризирует социальные нормы и гендерно-специфичные паттерны поведения, одновременно воспроизводя и транслируя социокультурный опыт [9]. Ребенок с ранних этапов осваивает смысл половой принадлежности, познает социальные ожидания и выстраивает поведение согласно усвоенным гендерным представлениям.

Гендерная социализация продолжается всю жизнь, при этом с возрастом растет автономность в выборе ориентиров, ценностей и поведенческих стратегий. Взрослые проходят периоды ресоциализации, деконструируя прежние гендерные модели и интегрируя новые паттерны самовыражения [1].

К трем годам дети дифференцируют половые различия во внешности, интересах и активности, формируя устойчивую половую самоидентификацию. К семи годам возникает понимание константности гендера как стабильной личностной характеристики [10]. Уже дошкольники категоризируют элементы окружающего мира — одежду, игрушки, виды деятельности — по гендерному критерию.

Личностные характеристики детей могут не соответствовать культурно предписанным гендерным нормам. Девочки проявляют настойчивость, категоричность, независимость суждений. Мальчики демонстрируют эмоциональную экспрессивность, сентиментальность и открытое выражение чувств, что противоречит ожиданиям маскулинной сдержанности.

Формирование гендерной идентичности может замедляться или смешаться на более поздние периоды при отстраненной родительской позиции и недостаточной вовлеченности в воспитание. Аналогичные трудности возникают у детей с нарушениями эмоциональной, волевой или интеллектуальной сфер, что препятствует освоению гендерных ролей и социальных сценариев поведения.

Интеграция ребенка в среду сверстников детерминирована возрастом, полом и спецификой нарушений развития. Эмпирические данные показывают снижение успешности включения детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив с увеличением возраста. Девочки демонстрируют более позитивные установки и толерантность к инклюзивной интеграции, чем мальчики.

В психологическом дискурсе введен концепт «гендерная идентичность в контексте инвалидности», характеризующийся противоречивой двойственностью.

Социум фактически исключает людей с инвалидностью из общественной жизни и пространства гендерных отношений через физические барьеры: неадаптированный транспорт, отсутствие лифтов, пандусов, доступных объектов инфраструктуры.

Одновременно гендер как социальный конструкт опосредует субъективное переживание инвалидности и характер адаптации к ней. Статистика ВОЗ фиксирует тревожные тенденции: дети и женщины с инвалидностью систематически подвергаются насилию; женщины с ограниченными возможностями образуют наиболее уязвимую группу с низким качеством жизни; в развивающихся странах девочки с инвалидностью слабо представлены в школах, а уровень их безработицы во взрослом возрасте приближается к абсолютным показателям.

Мужчины с инвалидностью, противодействуя стигматизации, потенциально способны достигать социально желаемых позиций и осваивать властные роли в общественной структуре. Женщины с ограниченными возможностями находятся в более уязвимом положении, лишенном таких перспектив. Общество воспринимает их как не соответствующих ни требованиям профессиональ-

ной сферы, ни ожиданиям относительно результативных и материнских ролей [1].

Современная педагогическая практика располагает арсеналом технологий и методических приемов для фасилитации инклюзии детей с особенностями психофизического развития в образовательное пространство и облегчения их адаптации.

Практическая реализация инклюзивного образования содержит существенные противоречия. Образовательная система ориентирована на «усредненную личность» обучающегося: учебные пособия, дидактические материалы и программы не учитывают индивидуальное разнообразие и специфические потребности. Учебно-воспитательный процесс игнорирует гендерные особенности познавательной деятельности, восприятия и социализации. Половая принадлежность учитывается фрагментарно — преимущественно на уроках физкультуры и технологии, тогда как остальные компоненты образовательного процесса остаются гендерно-нейтральными.

Гендерно-обусловленные затруднения инклюзивного обучения систематизируются следующим образом [11]:

1. Дефицит межполового взаимодействия. Отсутствие конструктивных отношений между мальчиками и девочками в совместном обучении формирует деформированные паттерны гендерно-ролевого взаимодействия во взрослоти и становится предпосылкой дисфункциональных супружеских отношений.

2. Феминизация образовательной среды. Доминирование женщин-педагогов лишает мальчиков систематического взаимодействия с мужчинами-наставниками. Интериоризация опыта подчинения взрослой женщине детерминирует поляризованные типы маскулинности: феминизированный (робость, пассивность) либо демонстративно протестный («хулиганское» поведение).

3. Гендерная асимметрия дидактики. На начальной ступени обучение ориентировано на психологические особенности девочек, игнорируя когнитивные потребности мальчиков. С введением естественнонаучных дисциплин мальчикам адресуются задания повышенной сложности, требующие аналитического мышления и логических операций.

4. Ограничение двигательной активности. Длительное удержание учащихся в статичном положении многократно превышает физиологические потребности и возрастные нормы.

5. Нейропсихологические различия темпа обучения. Мальчики обрабатывают информацию быстрее и негативно реагируют на повторное объяснение освоенного материала, необходимое девочкам. В средних и старших классах девочки испытывают образовательную депривацию из-за жестко лимитированного времени на осмысление, что снижает их активность при групповом взаимодействии.

Описанные проблемы свидетельствуют о существенной гендерной диспропорции в образовательных системах, усиливающейся на всех ступенях приблизительно в 63% государств мира [12].

Для успешной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходим комплекс мероприятий: формирование недискриминационной инклюзивной среды, свободной от притеснения; трансформация гендерной социализации через модификацию параметров образовательного пространства; продвижение принципов гендерного равенства; индивидуализация процесса с учетом специфических потребностей ребенка; преодоление сегрегации между девочками и мальчиками через деловые игры, социально-психологические тренинги и совместные мероприятия; обеспечение сбалансированного гендерного состава педагогического коллектива как адекватных моделей для идентификации.

Резюмируя изложенное, можно заключить, что в процессе организации инклюзивного образования детей необходимо сосредоточить внимание на комплексном учете особенностей функционирования различных сфер личности — физиологической, психологической, поведенческой и когнитивной, а также интегрировать в педагогическую практику ряд фундаментальных дидактических принципов, включающих принципы доступности учебного материала, наглядности в представлении информации, учета естественных особенностей развития в обучении и посильности предъявляемых требований к возможностям обучающихся.

Список источников

1. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация XXI век, 2002. 256 с.
2. Асланбекова А. Х. Инклюзивное образование. Проблема инклюзивного образования в России / А. Х. Асланбекова, З. Г. Джамалудинова // Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития: Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава, Махачкала, 23–24 апреля 2024 года. 2024. С. 101–106. EDN TFAFHI.
3. Данилова И. Н. Инклюзивное образование: педагогические практики, опыт и перспективы / И. Н. Данилова, Я. В. Петрова // Инструктор по физической культуре. 2024. № 5. С. 98–101. EDN LXUJZP.
4. Ермаков С. Л. Интегрирование специального и инклюзивного образования в единую систему основного общего образования: теория и практика / С. Л. Ермаков, С. Н. Саджая // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов, Москва, 22–23 ноября 2023 года. Москва: Московский психолого-социальный университет, 2023. С. 356–364. EDN CILDXX.
5. Maccoby E. E., Jacklin C. N. The Psychology of Sex Differences. Stanford University Press, 1974. 417 р.
6. Trew K., Kremer J. (Eds.) Gender and Psychology. London: Arnold, 1998. 238 с.
7. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия // Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2006. 928 с.
8. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М.: Просвещение, 1983. 93 с.
9. Андреева Г. М. Психология социального познания: учебное пособие для высших учебных заведений. Издание второе, перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
10. Martin C. L., Halverson C. F. Gender constancy: A methodological and theoretical analysis // Sex Roles. 1983. V. 9. P. 775–790.
11. Перфилова Г. Б. Гендерный подход в обучении и воспитании. URL: <http://festival.1september.ru/articles/570550/> (дата обращения: 15.09.2025).
12. Институт статистики ЮНЕСКО // Gender parity in education. Montreal. 2008. № 1.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

А. И. Басова — заместитель директора ГКОУ «Школа № 2124»;

А. Б. Косолапов — доктор медицинских наук, профессор кафедры физиологии спорта и физического воспитания; профессор кафедры базовых видов спорта, профессор кафедры туризма.

Information about the Authors:

A. I. Basova — deputy director of the State Educational Institution “School N 2124”;

A. B. Kosolapov — Doctor of Sciences (Medicine), professor at the Department of Physiology of Sport and Physical Education; professor at the Department of Basic Sports, professor at the Department of Tourism.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 132–138.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 132–138.

Научная статья

УДК 378.14

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_132

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПЛАСТИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Ольга Дмитриевна Лебедянская

Московский гуманитарно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт, Москва, Россия

lebedyanskaya59@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методические особенности диагностики пластической выразительности участников студенческого театрального коллектива. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методики диагностики пластической выразительности участников студенческого театрального коллектива в процессе освоения искусства пантомимы. Задачи исследования: изучить теоретические основы диагностики пластической выразительности, выявить методы и инструменты диагностики пластической выразительности; изучить особенности организации диагностики пластической выразительности в студенческом театральном коллективе. Основная гипотеза исследования состоит в том, что предложенная методика диагностики позволяет объективно оценивать уровень развития пластической выразительности и выстраивать индивидуальные траектории совершенствования исполнительского мастерства участников. Методы исследования: метод теоретического анализа и обобщения, тестирования, контрольных испытаний, наблюдения. Достигнутые результаты: Представлен теоретический анализ структурных компонентов пластической выразительности и критерии ее оценки. Описана методика диагностического инструментария, включающая методы педагогического наблюдения, специализированного тестирования, проективные методики и анализ творческих этюдов. Особое внимание уделено специфике организации диагностического процесса с учетом особенностей студенческого возраста, учебной занятости и различного уровня мотивации участников. Обоснована необходимость дифференцированного подхода к оценке пластической выразительности в условиях любительского театрального коллектива.

Ключевые слова: пластическая выразительность, студенческий театр, пантомима, диагностика, театральная педагогика, психофизический аппарат, невербальная коммуникация, пластический образ, любительский театр, исполнительское мастерство

Original article

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF DIAGNOSTICS OF PLASTIC EXPRESSIVENESS IN A STUDENT THEATRE GROUP

Olga D. Lebedyanskaya

Moscow University of Humanities and Technology — Moscow Institute of Architecture and Construction, Moscow, Russia

lebedyanskaya59@bk.ru

Abstract. The article discusses the methodological features of diagnosing the plastic expressiveness of members of a student theatre group. The purpose of the study is to provide a theoretical basis and develop a methodology for diagnosing the plastic expressiveness of members of a student theatre group in the process of mastering the art of pantomime. The objectives of the study are: to explore the theoretical foundations of diagnosing plastic expressiveness, identify methods and tools for diagnosing plastic expressiveness, and study the specific features of organising diagnostics of plastic expressiveness in a student theatre group. The main hypothesis of the study is that the proposed diagnostic methodology allows for an objective assessment of the level of development of plastic expressiveness and the construction of individual trajectories for improving the participants' performing skills. Research methods included theoretical analysis and generalisation, testing, control tests, and observation. The achieved results include a theoretical analysis of the structural components of plastic expressiveness and the criteria for its assessment. The study describes a diagnostic methodology that includes methods of pedagogical observation, specialised testing, projective techniques, and the analysis of creative sketches. Special attention is paid to the specifics of the diagnostic process organisation, taking into account the peculiarities of student age, academic workload, and different levels of motivation among participants. The necessity of a differentiated approach to assessing plastic expressiveness in an amateur theatre collective is substantiated.

Keywords: plastic expressiveness, student theatre, pantomime, diagnostics, theatre pedagogy, psychophysical apparatus, non-verbal communication, plastic image, amateur theatre, performing skills

Введение

В современном театральном образовании особую актуальность приобретает проблема развития пластической выразительности актера [1; 2]. Студенческий театр, являясь важной площадкой для творческого развития молодежи, требует особого внимания к формированию пластической культуры его участников. Искусство пантомимы в этом контексте выступает эффективным инструментом развития телесной выразительности, координации движений и невербальной коммуникации [3].

Актуальность исследования обусловлена противоречием между возрастающими требованиями к пластической подготовке участников студенческих театральных коллективов и недостаточной разработанностью методических подходов к диагностике и развитию их пластической выразительности средствами пантомимы [4].

Теоретические основы диагностики пластической выразительности

В рамках исследования формирования пластической выразительности участников студенческого театрального коллектива необходимо определить теоретико-методологические основания диагностического инстру-

ментария. Пластическая выразительность представляет собой интегративное качество, характеризующее способность исполнителя передавать художественное содержание посредством телесно-двигательных средств выразительности.

Структурный анализ пластической выразительности позволяет выделить следующие базовые компоненты: психофизический (развитость психофизического аппарата, координация, мышечная свобода), художественно-образный (способность к пластическому воплощению художественного образа) и технический (владение средствами пластической выразительности) [5]. Данные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности, образуя целостную систему.

Диагностика уровня развития пластической выразительности основывается на следующих критериях: степень развития психофизических качеств (гибкость, координация движений, мышечная свобода); уровень владения техническими приемами пластического воплощения; способность к созданию пластического образа; выразительность и органичность исполнения пластических элементов [6].

Специфика диагностики пластической выразительности в условиях студенческого театрального коллектива определяется рядом факторов. Во-первых, необходимо учитывать разноуровневый характер подготовки участников, что требует дифференцированного подхода к оценке. Во-вторых, важно принимать во внимание возрастные психофизические особенности студенческого возраста, характеризующегося завершением формирования костно-мышечной системы и психомоторных функций. В-третьих, следует учитывать любительский характер деятельности коллектива, что определяет необходимость адаптации профессиональных критериев оценки к условиям самодеятельного творчества [7].

Особое значение при разработке диагностического инструментария имеет учет мотивационного компонента и степени включенности участников в творческий процесс. В студенческом театральном коллективе данные факторы могут существенно влиять на результаты диагностики и требуют дополнительного внимания при интерпретации полученных данных.

Системный подход к диагностике пластической выразительности предполагает комплексное использование различных методов оценки: экспертной оценки, самооценки участников, анализа видеоматериалов, педагогического наблюдения. Это позволяет получить объективную картину уровня развития пластической выразительности каждого участника и коллектива в целом [4].

Методы, инструменты и организация диагностики пластической выразительности

Диагностический инструментарий исследования пластической выразительности участников студенческого театрального коллектива представляет собой комплексную систему взаимодополняющих методов оценки. В основу диагностической программы положен принцип многоаспектного анализа компонентов пластической выразительности.

Метод педагогического наблюдения реализуется посредством систематической фиксации проявлений пластической выразительности в процессе тренинговой и постановочной работы. Особое внимание уделяется динамике развития координационных способностей, пластической свободы и выразительности движений. Результаты наблюдений фиксируются в специально разработанных картах, включающих параметры оценки психофизического состояния и художественно-исполнительских качеств участников.

Диагностика физических и психофизических параметров осуществляется посредством специализированных тестов, направленных на оценку развития гибкости, координации, мышечной свободы и контроля. Применяются адаптированные упражнения из методик профессиональной подготовки артистов пантомимы, модифицированные с учетом специфики любительского коллектива [8].

Проективные методики диагностики включают задания на пластическую импровизацию, способность к образному перевоплощению и эмоциональному самовыражению через движение. Данный метод позволяет оценить креативность и художественное мышление участников, их способность к пластическому воплощению абстрактных понятий и эмоциональных состояний.

Анализ творческих этюдов проводится на основе экспертной оценки выполнения учебных и постановочных задач. Оценивается техническое мастерство, образная выразительность, органичность исполнения и способность к взаимодействию с партнерами. Видеофиксация этюдов позволяет осуществлять детальный анализ исполнительского мастерства и отслеживать динамику развития пластической выразительности.

На основе комплексной диагностики выделяются три уровня развития пластической выразительности: начальный, средний и продвинутый [9]. Начальный уровень характеризуется недостаточной координацией движений, ограниченным владением техническими приемами и затруднениями в создании пластических образов. Средний уровень отличается устойчивыми навыками владения телом, способностью к выполнению базовых пластических задач и частичной реализаци-

ей художественного замысла. Продвинутый уровень демонстрирует свободное владение телесным аппаратом, широкий диапазон выразительных средств и способность к яркому художественному воплощению образов.

Разработанная система диагностики обеспечивает объективную оценку уровня развития пластической выразительности и позволяет выстраивать индивидуальные траектории совершенствования исполнительского мастерства участников студенческого театрального коллектива [10].

Организация диагностики пластической выразительности в студенческом театральном коллективе представляет собой последовательный процесс, требующий учета специфических условий и особенностей целевой аудитории [11].

Специфика работы со студенческим коллективом требует учета многообразных факторов, определяющих особенности организации диагностического процесса [12]. Психологическая готовность к публичной демонстрации результатов представляет собой комплексную проблему, особенно характерную для студенческого возраста. Отсутствие значительного сценического опыта часто сочетается с повышенной самокритичностью и страхом публичного выступления. Эти факторы могут существенно искажать результаты диагностики, проявляясь в форме психологических зажимов, неуверенности в движениях и снижении общего уровня пластической выразительности в ситуации оценивания.

Организация диагностического процесса основывается на тщательно разработанной системе дифференциации, учитывающей многообразие индивидуальных характеристик участников студенческого театрального коллектива. Формирование диагностических групп осуществляется на основе комплексного анализа нескольких ключевых параметров, что позволяет создать оптимальные условия для проведения оценочных мероприятий.

Важным аспектом организации диагностического процесса является документальная фиксация результатов, позволяющая отслеживать динамику развития пластической выразительности каждого участника и коллекти-

ва в целом. Ведение диагностических карт и создание видеоархива обеспечивает возможность долгосрочного анализа эффективности применяемых методик.

Практика реализации диагностических треков пластической выразительности

Практические элементы диагностики пластической выразительности начинаются с опроса, который призван определить уровень начальных представлений творческой группы. Он проводится в рамках первого теоретического занятия, которое являлось вводным.

Список устных вопросов, заданных для оценки начальных теоретических знаний о пантомиме:

1. Что такое пантомима?
2. Перечислите имена известных вам деятелей сценического искусства, работавших в жанре пантомимы или использовавших ее элементы в своих произведениях.
3. Назовите сходства и различия между искусством мима и драматического актера.
4. Что такая пластическая драма?
5. Что такое мимодрама?
6. Что такое пантомима-аллегория?

Вопросы задаются в формате живой беседы, которая была призвана создать доверительную обстановку между руководителем и участниками студенческого театрального коллектива, а также активизировать воображение и ассоциативное мышление обучающихся.

Для более точного анализа полученных результатов нами была разработана пятибалльная система оценивания начальных теоретических знаний студентов, в которой: «0» — отсутствие каких-либо правильных представлений о пантомиме; неспособность делать логичные предположения об особенностях данного вида сценического искусства из-за низкого уровня образованности в сфере культуры и общей эрудиции. «1» — отсутствие знаний о пантомиме; способность порассуждать о данном виде сценического искусства и попытаться самостоятельно сформулировать его приблизительные характеристики. «2» — наличие неполных, фрагментированных знаний о пантомиме; способность давать на некоторые вопросы приближенные к правильному ответы, поль-

зуюсь общей эрудицией и наличием некоторых знаний в сфере культуры и искусств. «3» — способность дать правильный, четкий ответ хотя бы на 5 вопроса из 10. «4» — способность дать правильный, четкий ответ на 6 и более вопросов; умение дать приближенные к правильным ответы на остальные вопросы. «5» — способность дать правильный, четкий ответ минимум на 8 вопросов, а также дать неполные ответы на оставшиеся.

Список упражнений для диагностики уровня физической подготовки участников студенческого театрального коллектива.

1. Растворяющая (наклоны вперед; выпады на левую и правую ногу; круговые движения корпусом).

2. Координация (вращение разными частями тела в противоположном друг от друга направлении: кистями рук, стопами, плечами и т. д.; бег на месте с резкой остановкой; бег спиной вперед; падение и вставление);

3. Выносливость (отжимания от пола; упражнения на развитие мышц пресса; выпрыгивания из приседа).

В результате наблюдений за процессом выполнения данных упражнений выявляется, уровень физической подготовки творческой группы.

Для более точного анализа полученных результатов была также разработана пятибалльная система оценивания начального уровня физической подготовки студентов, в которой: «0» — неспособность выполнять базовые упражнения, быстрая утомляемость, недостаточная развитость мускулатуры, отсутствие опыта физических тренировок, неспортивное телосложение, скованность движений, неподвижность суставов, отсутствие растяжки. «1» — неумение выполнять базовые упражнения в правильной технике, отсутствие опыта регулярных физических тренировок, низкий мышечный тонус, способность быстро улучшить свою физическую форму. «2» — отсутствие представлений о технике выполнения упражнений, высокий уровень физической активности и выносливости при низкой координации и растяжке. «3» — умение выполнять некоторые упражнения на высоком уровне, опыт занятий спортом, сценическим

движением или хореографией до вуза, непропорциональное физическое развитие, обладание некоторыми из необходимых качеств (растяжка, координация, выносливость) при недостаточности других. «4» — высокий уровень физической подготовки, опыт регулярных спортивных тренировок или тренингов по танцам или хореографии, владение техникой выполнения базовых и специальных упражнений, умение хорошо контролировать свое тело, разнообразие движений, но недостаточность физической выносливости. «5» — всестороннее физическое развитие, хорошая растяжка, скоординированность и разнообразие движений, умение выполнять различные упражнения на высоком уровне, психофизическая свобода, выносливость, умение двигаться крупными и мелкими движениями, навыки владения всеми частями тела.

В рамках третьего этапа диагностики производится оценка специальных пантомимических навыков студентов.

Для этого учащимся были предложены следующие задания:

- выполнение элемента пантомимы «стена»;
- выполнение элемента пантомимы «перетягивание каната»;
- реализация импровизационного этюда на изображение времен года средствами пантомимы;
- реализация парного этюда на изображение различных природных стихий;
- прослушивание и передача эмоций музыкального произведения посредством пластического движения.

Успешность выполнения данных упражнений оценивается по пятибалльной системе, в которой: «0» — наличие психофизических «зажимов», неуверенность при попытке выполнения выразительных движений на публику, полное отсутствие опыта сценического движения, неумение слышать и чувствовать музыку, неспособность к творческому самовыражению посредством пластического движения, неумение работать в парах и т. д. «1» — психофизическая скованность при выступлении на публику, недостаточное разнообразие движений, неспособность выражать

различные эмоции телом, попытки использовать язык общедоступных жестов вместо пантомимы, отсутствие навыков на память физических действий, сложности во взаимопонимании с партнером при работе в парах. «2» — раскрепощенное поведение сочетается с физической зажатостью, попытки импровизировать, способность по-своему изображать различные элементы пантомимы без надлежащей техники, отсутствие навыков на память физических действий, неумение чувствовать партнера и пространство сцены, умение слушать музыку.

«3» — умение выполнять некоторые элементы пантомимы с правильной техникой, умеренное воспроизведение навыков на память физических действий, уверенное поведение на сцене, раскованность движений, в том числе под музыку, отсутствие чувства партнера, неумение придать этюду правильную эмоциональную окраску, отсутствие оригинальных идей для импровизации.

«4» — высокий уровень психофизической свободы, умение выполнять базовые элементы пантомимы выразительно и с правильной техникой, хорошие навыки на память физических действий, владение эмоционально окрашенным пластическим движением и жестом, наличие чувства партнера и сцены, способность творчески самовыражаться при реализации этюдов. «5» — наличие полной психофизической свободы при выступлении на сцене, умение двигаться выразительно и оригинально, способность передавать тончайшие эмоции посредством пластическо-

го движения, отличное владение навыками на память физических действий, владение определенным репертуаром пантомимических элементов и техникой их исполнения, умение раскрыть замысел этюдной постановки с помощью «языка» тела, владение различными сценическими приемами и техниками, успешное выполнение парных и групповых этюдов.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Диагностика пластической выразительности в студенческом театральном коллективе требует комплексного подхода, учитывающего специфику любительского театрального творчества и особенности студенческого возраста.

2. Искусство пантомимы является эффективным средством развития пластической выразительности, позволяющим целенаправленно формировать такие компоненты, как координация движений, пластическая память, образное мышление и способность к невербальной коммуникации.

3. Разработанная методика диагностики включает систему критериев и показателей, позволяющих объективно оценить уровень пластической выразительности участников студенческого театрального коллектива.

4. Апробация предложенной методики подтвердила ее эффективность в условиях любительского театрального творчества и возможность ее использования в практике работы студенческих театральных коллективов.

Список источников

1. Гиппиус С. В. Актерский тренинг: гимнастика чувств. 3-е изд. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 377 с.
2. Кох И. Э. Основы сценического движения: учебник. 6-е изд., стер. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2019. 512 с.
3. Круглова А. Г. Сценическое движение. Педагогика телесного воспитания актера / А. Г. Круглова; [науч. ред. А. И. Савостьянов]. Москва: [б. и.], 2008. 175 с.
4. Манзарханов Э. Е. Особенности пластического искусства в драматическом театре Запада и Востока: диссертация кандидата искусствоведения. Москва, 2006. 183 с.
5. Немеровский А. Б. Пластическая выразительность актера: учебное пособие. Москва: ГИТИС, 2013. 256 с.

6. Нижельская В. А. Выразительное движение как фактор формирования пластической культуры исполнителя // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 4. С. 27–31.
7. Сляднева Л. Н. Телесно-двигательная пластика: теория и практика: монография. Ставрополь: Ставролит, 2013. 240 с.
8. Станиславский К. С. Актерский тренинг: работа актера над собой. Работа над собой в творческом процессе воплощения. Москва: АСТ: Полиграф; Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. 448 с.
9. Толшин А. В. Импровизация в обучении актера: учебное пособие. 3-е изд., стер. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. 160 с.
10. Финанов М. Б. Пластическая выразительность как важный компонент культурно-досуговых программ // Инновационные технологии обучения культурно-досуговой деятельности: сборник научных трудов. Москва, 2001. Вып. 2. С. 136–140.
11. Диагностика выразительности в хореографическом искусстве: методические рекомендации / сост. Дегтерева Н. В., Исецких А. М.; Иркутский областной колледж культуры. Иркутск, 2021. 28 с.
12. Лебедянская О. Д. Диагностика пластической выразительности участников театрального коллектива. В сб.: Образовательная парадигма современной творческой педагогики. Сборник статей. В 3-х частях. Под общей редакцией С. М. Низамутдиновой. М., 2022. С. 446–454.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

О. Д. Лебедянская — аспирант, старший преподаватель кафедры театрального и эстрадного искусства.

Information about the Author:

O. D. Lebedyanskaya — postgraduate student, senior lecturer at the Department of Theatre and Variety Arts.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 139–143.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 111. P. 139–143.

Научная статья

УДК 37.013

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_139

ИЗУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ В ФОРТЕПИАННОМ АНСАМБЛЕ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Полина Сергеевна Прилипко

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
anipol6@gmail.com

Аннотация. В данной статье исследуются особенности образовательного процесса изучения музыкальных стилей через форму ансамблевой игры учителя и ученика на фортепиано. Рассматривается теория музыкальных стилей, методика и психологические аспекты совместного музицирования педагога и обучающегося. На основании анализа современных научных исследований и практических наблюдений автора статьи показана эффективность ансамблевой игры как инновационной формы обучения, способствующей развитию исполнительской культуры и стилистической грамотности. В заключение даются рекомендации по оптимизации процесса обучения в условиях фортепианного ансамбля, направленные на повышение качества музыкального образования.

Ключевые слова: музыкальный стиль, ансамблевая игра, фортепиано, музыкальная педагогика, исполнительская культура, стилистическая интерпретация

Original article

STUDYING MUSICAL STYLES IN A TEACHER-STUDENT PIANO ENSEMBLE

Polina S. Prilipko

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
anipol6@gmail.com

Abstract. This article explores the features of the pedagogical process of studying musical styles through the form of teacher and student piano ensemble playing. It examines the theory of musical styles, methodology, and psychological aspects of teacher-student joint performance. Based on an analysis of contemporary scientific research and practical observations, the effectiveness of ensemble playing as an innovative form of training is demonstrated, contributing to the development of performance culture and stylistic literacy. The conclusion offers recommendations for optimising the teaching process in the context of piano ensembles aimed at improving the quality of musical education.

Keywords: musical style, ensemble playing, piano, music pedagogy, performance culture, stylistic interpretation

Современное музыкальное исполнительское образование требует системного освоения не только технических знаний и навыков, но и глубокого понимания музыкальных стилей, что является критерием профессиональной компетентности музыканта. Стиль музыкального произведения определяет его уникальные художественные характеристики и требует от музыканта соответствующих методик и приемов интерпретации. При этом именно развитие исполнительской культуры на основе стилевого понимания способствует появлению индивидуального творческого начала у ученика, причем с первых лет обучения.

Цель настоящей статьи заключается в обосновании изучения стиля в классе фортепиано на начальном этапе образования в процессе ансамблевого музицирования учителя и ученика. Материалом для рефлексий помимо базовых теоретических источников (М. К. Михайлова, Е. В. Назайкинского) стал личный преподавательский опыт автора статьи.

Ансамблевая игра учителя и ученика на фортепиано представляет собой эффективное средство развития музыкального мышления, понимания стиля и исполнительской выразительности. Совместное музицирование стимулирует диалог между партнерами, обеспечивает немедленную обратную связь и позволяет накопить опыт стилистической адаптации в процессе художественного взаимодействия.

Среди множества дефиниций стиля, особо значимо определение Е. В. Назайкинского: «Стиль — это то качество, которое позволяет в музыке слышать, угадывать, определять того или тех, кто ее создает или воспроизводит» [1, с. 17]. То есть музыкальный стиль выступает как совокупность характерных черт, присущих музыкальному языку определенной эпохи, направления или отдельного композитора. Эти черты включают в себя специфическую мелодику, ритмику, гармонию, фактуру, форму, динамические и тембровые особенности, а также подходы к исполнительской интерпретации. Е. В. Назайкинский выявляет три функции стиля:

1. Обеспечение историко-культурной ориентации слушателя в мире музыки.

2. Фиксация и выражение определенного содержания.

3. Функция объединения и разграничения [1].

Через особенности звучания, композиционные приемы и характерные черты стиля слушатель может погрузиться в определенную эпоху, культуру или художественное направление, что позволяет глубже понять контекст и значение произведений. Кроме того, музыкальный стиль может выражать или закреплять определенное содержание — будь то эмоциональное состояние, философская идея или социальное послание, которые передаются средствами музыкального языка. Наконец, стиль может объединять произведения внутри одного направления и одновременно разделять их с музыкой других стилей, что помогает классифицировать музыкальное искусство и ориентироваться в многообразии жанров и традиций. Таким образом, музыкальный стиль является ключевым элементом понимания и восприятия музыки в ее историко-культурном и художественном многообразии.

В педагогической практике изучение стилей требует углубленного понимания множества элементов с целью формирования у обучающихся способности распознавать и воспроизводить стиль с высокой степенью аутентичности. Однако А. И. Николаева в статье о психолингвистическом аспекте понимания музыкального стиля затрагивает проблему восприятия последнего у детей. Она пишет: «...если восприятие структуры первично по отношению к элементу, то, возможно, и восприятие стиля первично по отношению к восприятию отдельных интонаций и выразительных средств. Отчасти это подтверждается тем фактом, что дети раньше схватывают “дух стиля”, чем его отдельные компоненты» [2, с. 151]. Отсюда мы можем сделать вывод, что стиль в музыке ученики улавливают задолго до изучения отдельных характерных его элементов. Поэтому А. И. Николаева указывает на целесообразность начала освоения музыкальных стилей не с 5-6 класса музыкальной школы, а раньше. Например, на основе образов, художе-

ственных произведений, живописи, поэзии. М. Ш. Бонфельд, рассуждая о понимании стиля, говорит о важности контекста произведения, т. е. «предполагается и выход за рамки данного сочинения: рассматриваются многочисленные связи и его взаимоотношения с другими, в чем-то близкими ему, или — напротив — противопоставление по отношению к далеким от него, иными словами, взаимодействие сочинения с тем контекстом, в который оно погружено» [3, с. 121].

Интересно заметить, что интуитивное определение музыкальных стилей у учащихся можно сравнить с освоением языка у детей из среды его носителей. Погружение в музыкальный контекст во время обучения в музыкальной школе, грамотное построение образовательного процесса по различным предметам будут способствовать интуитивному определению музыкального стиля в дальнейшем. М. К. Михайлов отмечает, что «осознанная ориентация композитора в момент творчества на специфически стилевые проблемы в целом находится, видимо, на периферии творческого сознания» [4, с. 188].

Проводя аналогию между слушателем и автором произведения в данном контексте, можно сказать, что «композитор-мастер со сложившимся индивидуальным музыкальным мышлением пользуется средствами, отвечающими его художественным заданиям, органически ассилированными им в результате длительного творческого опыта» [4, с. 188].

Классические стили, традиционно входящие в учебную программу по фортепиано, включают период барокко (XVII — начало XVIII в.), классицизм (середина XVIII в.), романтизм (XIX в.), а также раннее и позднее современное музыкальное искусство (XX—XXI вв.). Каждый из них отражает социально-исторический контекст своего времени и требует специфичных исполнительских подходов.

Например, барочная музыка (И. С. Бах, Г. Ф. Гендель) характеризуется четкой контрапунктической фактурой, строгой ритмикой и ясной артикуляцией. Исполнение произведений этого стиля требует от пианиста точности

в интонации, соблюдения фразировки и аккуратного подчеркивания полифонии.

Классицизм (В. А. Моцарт, Й. Гайдн) выделяется ясной структурой формы, сбалансированной мелодикой и умеренной динамикой, что предполагает исполнение с элегантностью и выдержанностью.

В романтическом стиле, представленном Ф. Шубертом, Ф. Шопеном, Ф. Листом и другими мастерами, появляется больший акцент на эмоциональной выразительности, динамических контрастах и свободной трактовке темпов.

Стили XX—XXI вв. (импрессионизм, неоклассицизм, додекафония и другие авангардные течения) требуют от исполнителя расширения техники и использования нетрадиционных технических приемов, что создает новые педагогические задачи.

Таким образом, освоение музыкальных стилей — это комплексная задача, включающая теоретическое обучение, анализ произведений и практическое применение знаний в исполнительстве.

Ансамблевая игра является уникальной педагогической ситуацией, в которой происходит обмен музыкальной информацией и координация действий участников, что способствует развитию как коммуникативных, так и исполнительских навыков. В дуэте учитель выступает в роли опытного партнера и наставника, показывающего образец исполнения, а ученик — активным участником, который учится слушать, подстраиваться и реагировать на музыкальные сигналы.

Одним из ключевых преимуществ ансамбля является возможность непосредственной и оперативной обратной связи, позволяющей фиксировать и исправлять ошибки, недостатки в стилистическом исполнении, а также демонстрировать возможности вариативной интерпретации. Это динамическое взаимодействие способствует развитию стилевого слуха и исполнительской гибкости — тех качеств, которые чрезвычайно важны для квалифицированного музыканта.

Также ансамблевая практика помогает в формировании чувства ритма и фразировки, поскольку совместное исполнение требует

согласованности действий; наблюдение за учителем во время игры демонстрирует образец выразительности и адекватное использование артикуляции, динамики и темпа.

С психологической точки зрения совместная игра снимает часть исполнительского напряжения, так как ответственность распределяется между двумя участниками, что помогает ученику чувствовать себя уверенное и сосредоточить внимание на стилистических нюансах.

Наконец, репертуар для ансамблевой игры можно специально подобрать под конкретный стиль, создавая условия для углубленного изучения технических и выразительных средств, характерных для данного стилевого направления, авторского стиля и т. д.

Методика постижения музыкальных стилей через ансамбль включает комплекс последовательных шагов:

1. Теоретический разбор произведения — изучение исторического контекста, особенностей стиля, анализа структуры произведения и выявления специфических технических приемов. Учитель вместе с учеником обсуждают характерные черты сочинения, что формирует базу для интерпретации.

2. Выбор ролей и распределение партий — определение, какая часть будет исполняться учителем, какая — учеником. Чаще всего учитель берет партию с более технически сложной фактурой и наиболее важными стилистическими нюансами, демонстрируя эталонное исполнение.

3. Совместное проигрывание произведений с акцентом на стилевые особенности, что включает и работу над темпом, артикуляцией, динамикой, фразировкой и характером исполнения. Учитель подчеркивает важность аутентичности и совместно с учеником экспериментирует с вариациями исполнения.

4. Использование сравнительного анализа — в процессе работы обучающемуся предлагаются прослушать записи различных исполнителей, что расширяет представление о стилистических нюансах и способствует развитию критического мышления.

5. Обратная связь и самоанализ — учитель и ученик обсуждают результаты исполнения,

отмечают удачные моменты и проблемные места.

6. Домашняя работа с элементами ансамбля — используя нотные записи и аудио-материалы, ученик продолжает работу над стилем, что подкрепляет и расширяет навык, полученный в совместной игре.

В процессе совместного музенирования ученик не просто повторяет упражнения или произведения, но вступает в живой диалог с педагогом, в котором происходит постоянный обмен музыкальными идеями, выразительными средствами и интерпретационными решениями. Такой процесс позволяет учащемуся не только овладеть музыкальным материалом, техническими навыками, но и развить артистическое мышление, слуховую культуру и чувство стиля [5].

Основной особенностью ансамблевой игры с педагогом является непосредственная обратная связь: педагог слышит, как ученик реализует музыкальные задания, и своевременно корректирует исполнение — от динамических нюансов и фразировки до ритмической точности и эмоциональной окраски. В этом процессе обучающийся учится замечать и чувствовать тонкости музыки, оттавливается его скорость реагирования на музыкальные сигналы, умение слушать других участников и адаптироваться к общему звучанию. Постепенно подобная практика формирует у него внутреннее чувство баланса между самостоятельностью и коллективностью, что является основой для создания индивидуального исполнительского стиля.

Игровой диалог с педагогом также способствует развитию творческой смелости и экспериментальности. В атмосфере доверия и поддержки ученик чувствует себя свободнее в выражении собственных музыкальных замыслов, пробует новые интерпретационные решения, обогащая и расширяя традиционные модели исполнения. Педагог помогает учащемуся обнаружить и развить уникальные черты его звукоизвлечения, тембровых предпочтений, подхода к артикуляции и интонации, которые постепенно превращаются в отличительные элементы его индивидуального стиля и подчеркивают особенности авторского стиля.

Кроме того, ансамблевая практика с педагогом формирует у ученика устойчивое чувство музыкальной формы и структуры, понимание контекста произведения и умение передавать его эмоциональное содержание. Благодаря тесному взаимодействию юный пианист учится выстраивать логическую последовательность музыкальных мыслей, что становится важной составляющей воплощения стилевых особенностей музыки. С течением времени такой подход стимулирует не просто точное воспроизведение текста, а творческое осмысление и интерпретацию музыкального стиля: сущности авторского стиля, художественного направления, национального стиля и др.

В заключение подчеркнем, что в результате регулярных занятий в ансамбле с педагогом у ученика формируется комплексное понимание музыки, ее стилевых особенностей, которое объединяет творческую и техническую составляющие, развивает коммуникативные навыки и личностное отношение к искусству.

Этот процесс способствует появлению собственных оттенков интерпретации, индивидуальных манер игры и особенностей звукового почерка, что в итоге создает уникальный стиль исполнителя, созвучный композиторскому стилю. Таким образом, ансамблевая игра с наставником становится не только средством обучения, но и фундаментом для формирования подлинно авторского музыкального голоса каждого ученика.

Ансамблевая игра учителя и ученика на фортепиано выступает как многогранный инструмент для изучения музыкальных стилей, реализующий не только техническое совершенствование, но и глубокое понимание стилистических и эстетических аспектов музыки. Интеграция теоретической подготовки с практикой совместного исполнения способствует развитию исполнительской культуры и расширяет возможности творческого становления учащихся.

Список источников

1. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2003. 248 с.
2. Николаева А. И. Психолингвистический аспект понимания музыкального стиля // Наука и школа. 2016. № 1. С. 150–156.
3. Бонфельд М. Ш. Введение в музыказнание. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2001. 219 с.
4. Михайлов М. К. Стиль в музыке: Исследование. Л.: Музыка, 1981. 262 с.
5. Исламова Д. Р. Исполнительский стиль пианиста сквозь призму образного мира произведения // Проблемы современной науки и образования. 2021. № 3 (160). С. 78–80.

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

П. С. Прилипко — аспирант кафедры музыкального воспитания и образования.

Information about the Author:

P. S. Prilipko — postgraduate student at the Department of Music Education and Pedagogy

Научное мнение. 2025. № 11. С. 144–154.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 144–154.

Научная статья

УДК 316.6

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_144

**ТЕОРЕТИКО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МОДЕЛЬ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ
АЗАРТНЫХ ИГРОКОВ
(В КОНТЕКСТЕ ДИСПОЗИЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ В. А. ЯДОВА)**

Анна Юрьевна Зинина

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

anna.zinina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9391-102X>

Аннотация. В статье представлена теоретико-исследовательская модель социально-психологических факторов ресоциализации азартных игроков в постреабилитационный период. Модель разработана в рамках диспозиционной концепции В. А. Ядова и опирается на принцип системной организации регуляторных процессов личности. Зависимость от азартных игр трактуется как дезинтеграция регуляторной системы личности, а ресоциализация — как восстановление, связанное с переходом от внешней детерминации к внутренней автономии и смысловой интеграции. Модель включает четыре уровня: психоэмоциональную стабилизацию, восстановление социальных связей, формирование социальной включенности и ценностно-смысловую интеграцию. Диспозиционная логика «Потребности — Ситуации — Действие» используется для описания гипотетических взаимосвязей между уровнями и служит методологической рамкой системного анализа процессов постреабилитационного восстановления.

Ключевые слова: ресоциализация, азартные игры, саморегуляция личности, диспозиционная концепция, социально-психологические факторы

Благодарности: работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 124032600013-2.

Original article

**A THEORETICAL AND RESEARCH MODEL OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL
FACTORS OF GAMBLERS' RESOCIALISATION
(in the context of V. A. Yadov's dispositional concept)**

Anna Yu. Zinina

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

anna.zinina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9391-102X>

Abstract. The article presents a theoretical and research model describing the socio-psychological factors of resocialisation among individuals with gambling addiction in the post-rehabilitation period. The model is developed within the framework of V. A. Yadov's dispositional concept and is based on the principle of the systemic organisation of personality regulatory processes. Gambling addiction is interpreted as a disintegration of self-regulation, whereas resocialisation is understood as the restoration of its coherence — a transition from external determination to internal autonomy and meaning-related integrity. The model comprises

four interrelated levels: psycho-emotional stabilisation, restoration of social ties, formation of social inclusion, and value-semantic integration. The dispositional logic of “Needs — Situations — Action” is applied to describe the hypothetical interrelations between the levels and serves as a methodological framework for the systemic analysis of post-rehabilitation recovery processes.

Keywords: resocialisation, gambling, personality self-regulation, dispositional concept, socio-psychological factors

Acknowledgments: the work was carried out with the support of Saint Petersburg State University, project code 124032600013-2.

Введение

В отечественной социальной психологии традиционно подчеркивается приоритет теоретического обоснования над эмпирическим подтверждением, поскольку осмысленная интерпретация данных возможна лишь на основе заранее выстроенной концептуальной модели, а не постфактум после получения статистических результатов. В этом контексте предварительная теоретическая модель выступает методологическим условием валидной операционализации понятий и корректных исследовательских выводов.

Особое значение этот принцип приобретает при изучении многоуровневых и системно организованных психосоциальных феноменов, когда отсутствие модели приводит к потере смысловых связей и искажению интерпретаций [1; 2]. Поскольку подобные феномены представляют собой сложные регуляторные системы поведения, построение предварительной теоретико-исследовательской модели следует рассматривать как необходимый этап их научного анализа.

Феномен зависимости от азартных игр представляет собой характерный пример многоуровневой системы дезрегуляции, в которой взаимодействуют биологические, психологические, социальные и культурные факторы. Его социально-психологическая природа усиливается цифровизацией досуга, нормализацией игрового поведения и институционализацией игорной индустрии. На уровне последствий зависимость проявляется как регуляторная дезинтеграция — нарушение согласованности аффективных, ког-

нитивных, ролевых и ценностно-смысовых конструктов, что приводит к личностной и социальной дезадаптации. В результате поведение утрачивает внутреннюю детерминацию и начинает определяться внешними триггерами и случайными подкреплениями.

Несмотря на накопление обширного эмпирического материала, социально-психологические аспекты постреабилитационного восстановления остаются разработанными фрагментарно. Существующие подходы преимущественно фокусируются на ресурсной стороне процесса — совокупности личностных, социальных и культурных ресурсов, поддерживающих ремиссию [3; 4], тогда как механизмы их включения в систему саморегуляции личности остаются недостаточно проясненными. Между тем именно согласование внутренних и внешних детерминант обеспечивает возвращение индивида к автономному функционированию и включенности в социальное пространство.

Исходя из этого, ключевая исследовательская задача заключается в разработке теоретико-исследовательской модели, раскрывающей системно-иерархическую организацию социально-психологических факторов ресоциализации азартных игроков. Такая модель позволяет перейти от коррекции отдельных симптомов зависимости к пониманию процессов восстановления внутренней согласованности личности, рассматривая ресоциализацию как многоуровневый процесс системного восстановления, в котором развитие личностной саморегуляции сочетается с возвращением индивида в устойчивое пространство социальных связей, норм и ценностно-смысовых ориентиров.

Игровая зависимость как деформация системы саморегуляции личности

Понимание феномена игровой зависимости требует учета ее двойственной природы — социальной и клинической. С одной стороны, азартная игра институционально закреплена и регулируется правом, что отражено в Федеральном законе № 244-ФЗ (ред. от 22.07.2024 г.) как «основанное на риске соглашение о выигрыше» [5]. С другой стороны, в Международной классификации болезней (МКБ-11) патологическое влечение к игре рассматривается как аддиктивное расстройство, характеризующееся нарушением контроля, доминированием игрового поведения над другими сферами жизни и его продолжением вопреки негативным последствиям [6]. Таким образом, уже на уровне определений подчеркивается регуляторная природа расстройства: смещение центра детерминации поведения из внутренней диспозиционной системы (ценности, целей и норм) во внешнюю сферу стимулов и подкреплений, т. е. утрата способности к саморегуляции.

Современные исследования показывают, что зависимость формируется во взаимосвязи биологических, психологических, социальных и культурных детерминант, функционируя как биопсихосоциальная система, в которой нарушения на одном уровне закономерно отражаются и усиливаются на других [7; 8]. Такое понимание подчеркивает системный характер аддиктивного поведения, позволяя трактовать его не как совокупность симптомов, а как нарушение целостности регуляторно-смысловой системы личности.

На физиологическом уровне зависимость поддерживается изменениями в системе вознаграждения и контроля, нарушающими баланс между мотивацией и торможением [9]. На психологическом уровне выявляются импульсивность, тревожность и устойчивые когнитивные искажения, такие как «иллюзия контроля» и вера в удачу [10]. Социальный уровень проявляется в ослаблении доверия и изоляции [11; 12], а культурный — в нормализации риска и символической легитимации азартного поведения [13]. Цифровая среда усиливает эти процессы, делая игру не-

прерывной, доступной и частично социально одобряемой [14]. Возникает аффективный цикл «напряжение — разрядка — вина — повтор», формирующий иллюзорное ощущение контроля при фактическом нарастании зависимости от внешних стимулов.

Для системного анализа динамики зависимости от азартных игр целесообразно опираться на концептуальную модель Conceptual Framework of Harmful Gambling (CFHG) [15], выделяющую восемь взаимосвязанных детерминант: четыре специфических (игровая среда, воздействие азартных игр, типология игроков, ресурсы помощи) и четыре общих (культурные, социальные, психологические и биологические). CFHG релевантна не только для анализа этиологии вреда, но и как методологическая основа проектирования многоуровневого восстановления. Однако CFHG остается преимущественно этиологической моделью, не раскрывающей закономерности восстановительных процессов и механизмов регуляторной интеграции на постреабилитационном этапе.

В этом контексте особую значимость приобретает построение модели, отражающей обратную динамику восстановления — движение от дезинтеграции регуляторных уровней личности к их согласованности и внутренней автономии. Такая модель должна основываться на понимании зависимости как сложной системы, феноменология которой отражает не совокупность симптомов, а структурную организацию социально-психологических дисфункций, раскрывающую закономерности их возникновения и механизмы реконструкции в процессе ресоциализации.

Переход от общей структуры регуляторной системы к ее конкретным проявлениям позволяет проследить динамику восстановления на различных уровнях личностного функционирования. На аффективном уровне отмечаются повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость и использование игры как средства кратковременного снижения эмоционального напряжения [16]. Ресоциализация на этом этапе предполагает развитие навыков эмоциональной саморегуляции и перестройку способов совладания со стрессом.

На волевом уровне наблюдается дефицит копинг-стратегий и снижение способности к самоконтролю, что ведет к повторяющимся срывам [17]. Защитные механизмы — отрицание, рационализация и вытеснение перестают обслуживать личность и поддерживают систему «Я + зависимость» [18]. Ключевой задачей на этом этапе является перестройка регуляторных диспозиций, обеспечивающая восстановление произвольного контроля, развитие способности к самонаблюдению и осознанному управлению импульсивным поведением.

На социальном уровне фиксируется кризис доверия и нарастающая изоляция, приводящие к ослаблению межличностных связей и снижению поддерживающих ресурсов [19]. Пониженный уровень базового доверия выступает показателем нарушения фундаментального отношения «Я — мир» [20]. Цифровая анонимность онлайн-гемблинга усиливает это отчуждение, а стигматизация снижает готовность обращаться за помощью [21]. Восстановление доверия, принадлежности и социальной включенности, таким образом, становится системообразующим фактором ресоциализации, обеспечивающим реконструкцию связей между личностью и ее социальным окружением.

Мотивационно-ценостный уровень характеризуется внутренним конфликтом между стремлением к контролю и чувством собственной несостоенности, размытостью Я-идеала и ослаблением моральной саморегуляции, что поддерживает ориентацию на внешние, демонстративные формы признания [22]. Ключевой задачей этого этапа становится переориентация смысловых диспозиций и формирование устойчивой системы ценностей, обеспечивающей целостность мотивации и направленность поведения на долгосрочные, внутренне детерминированные цели.

В совокупности такие проявления отражают многоуровневую дезинтеграцию диспозиционной системы личности, где нарушения на одном уровне закономерно усиливают и закрепляют деформации на других. Следовательно, процесс ресоци-

ализации должен пониматься как восстановление функциональных связей между эмоционально-аффективными, волевыми, социальными и ценностно-смысловыми уровнями регуляции.

Такой подход согласуется с логикой триады «социализация — десоциализация — ресоциализация» [23], в рамках которой ресоциализация трактуется не как механическое возвращение в общество, а как внутренняя реконфигурация диспозиционной системы личности, направленная на восстановление субъектности и социальной включенности, а также на формирование смысловой целостности — интегративного уровня саморегуляции, обеспечивающего единство мотивации и ценностных ориентаций [24].

Таким образом, зависимость от азартных игр может быть определена как структурная деформация системы саморегуляции личности, а ресоциализация — как процесс ее функционального восстановления: от психоэмоциональной стабилизации к ценностно-смысловой интеграции. Это понимание задает теоретические основания для построения модели социально-психологических факторов ресоциализации азартных игроков, отражающей иерархическую, но динамически взаимосвязанную структуру восстановительных процессов.

Теоретико-исследовательская модель: диспозиционная логика восстановления

Предлагаемая теоретико-исследовательская модель представляет собой комплексную конструкцию, направленную на систематизацию ключевых социально-психологических факторов, определяющих успешность процесса ресоциализации азартных игроков.

Модель опирается на представление о том, что процесс ресоциализации представляет собой не линейный переход от точки А к точке В, где индикатором ресоциализации является отказ от аддиктивного поведения, а многоуровневый процесс внутренней трансформации личности, включающий перестройку системы установок, восстановление согласованности регуляторных уровней, целостности Я и интеграцию в устойчивые формы социального взаимодействия.

Согласно В. А. Ядову, поведение личности определяется иерархией диспозиций — устойчивых предрасположенностей к действию, формирующихся в ходе социального взаимодействия и жизненного опыта [25]. Каждый уровень диспозиционной системы отражает определенный тип регуляции — от ситуативных установок, опосредующих поведение в конкретных обстоятельствах, до ценностных ориентаций, обеспечивающих осмысленное и целенаправленное взаимодействие с социальным миром.

В классической диспозиционной модели В. А. Ядова регуляция поведения описывается формулой «Ситуации → Диспозиции → Поведение (или деятельность)», отражающей связь между условиями деятельности, внутренними готовностями личности и ее поведенческими проявлениями. При этом диспозиции трактуются как готовности к действию, возникающие при встрече определенного уровня потребностей и соответствующего уровня ситуаций их удовлетворения.

В настоящем исследовании данная схема интерпретируется в расширенном виде — как триада «Потребности — Ситуации — Действие» (П—С—Д), где акцент переносится на процессы внутренней регуляции и осознанного действия, отражающие субъектную активность в условиях постреабилитационного восстановления. Такая модификация сохраняет структурную логику Ядова, но адаптирует ее к анализу динамики восстановления саморегуляции и интеграции личности в социальный контекст.

В адаптации диспозиционной концепции к постреабилитационному контексту ресоциализация рассматривается не как простая смена установок, а как поэтапный процесс восстановления регуляторной целостности личности, включающий согласование диспозиций на разных уровнях — от психоэмоционального до ценностно-смыслового. При этом диспозиционная концепция В. А. Ядова используется в качестве методологической рамки, позволяющей систематизировать ключевые социально-психологические факторы ресоциализации. В такой трактовке модель перестает быть статической иерархией уста-

новок и выступает как динамическая система взаимосвязанных регуляторных механизмов, интегрирующая индивидуально-психологические и социально-контекстуальные аспекты восстановления. Это позволяет избежать редукционизма и обеспечивает целостное понимание процессов постреабилитационной динамики. Применение триады «Потребности (П) — Ситуации (С) — Действие (Д)» выполняет аналитико-структурирующую функцию: она используется не как универсальный принцип описания поведения, а как инструмент логической организации факторов, обеспечивающий переход от теоретических конструктов к операционализируемым показателям на каждом уровне регуляции. Такая структура делает возможным сопоставление и эмпирическую проверку модели.

В отличие от биопсихосоциальной модели, ориентированной преимущественно на этиологию и мультифакторное объяснение аддиктивных расстройств [26], предлагаемая модель раскрывает внутреннюю архитектонику процесса восстановления. Тогда как Conceptual Framework of Harmful Gambling [15] описывает внешние детерминанты и механизмы формирования деструктивных последствий от азартных игр, разработанная в настоящем исследовании модель задает динамическую карту постреабилитационного восстановления — систему регуляторных связей, организованных по диспозиционной логике «П — С — Д» на каждом уровне функционирования.

Адаптация диспозиционной модели В. А. Ядова к контексту ресоциализации позволяет выделить четыре функциональные сферы: психоэмоциональную стабилизацию, социальные связи, социальную включенность и ценностно-смысловую опору. Такая структура согласуется с идеей многомерности восстановления, в рамках которой личностные, социальные и экзистенциальные компоненты взаимно детерминируют друг друга, формируя единую систему реконструкции саморегуляции и субъектности [27; 28].

Структура модели

Предлагаемая модель исходит из предположения, что каждый уровень представляет

собой функционально-автономный, но системно интегрированный конструкт социально-психологических факторов, обеспечивающих восстановление регуляторного баланса личности в процессе ресоциализации. Динамика переходов между уровнями отражает диспозиционную логику, описанную В. А. Ядовым (1975): движение от ситуативно-аффективных форм реагирования к устойчивым ценностно-смысловым образованиям. При этом взаимодействие уровней не носит линейного характера — восстановление верхнего уровня задает нисходящее регуляторное влияние, стабилизирующее эмоциональные и поведенческие механизмы, тогда как нижние уровни формируют эмоционально-мотивационную и социальную основу смысловой интеграции.

В модели нашего исследования личность рассматривается в субъектной парадигме отечественной психологии, акцентирующей ак-

тивность человека как субъекта собственной жизнедеятельности [29; 30]. В этом контексте личность понимается не как объект внешних воздействий, а как активный субъект саморегуляции и смыслополагания, способный к перестройке собственной системы диспозиций. Ресоциализация в данном контексте понимается как форма актуализации функций «Я», обеспечивающих восстановление личностной целостности — от эмоционально-аффективной стабилизации до смысловой интеграции (табл.).

Раскрытие уровней и их взаимосвязей

L1. Психоэмоциональная стабилизация («Я как точка опоры»)

Смысловой центр уровня — восстановление аффективно-волевой регуляции через снижение тревожности, развитие жизнестойкости и формирование проблемно-ориентированных копингов [31]. Ключевые потребности — безопасность, предсказуемость,

Таблица

Модель уровней социально-психологических факторов ресоциализации азартных игроков

Уровень	Содержание	Потребности (П)	Ситуации (С)	Действие (Д)
L1. Психоэмоциональная стабилизация	«Я как точка опоры»: восстановление эмоциональной устойчивости и самоконтроля	Безопасность, предсказуемость, самопринятие	Стресс, фрустрация, цифровые стимулы	Проблемно-ориентированное совладание, развитие саморегуляции
L2. Социальные связи	«Я среди близких»: укрепление доверия и чувства принадлежности	Принятие, эмоциональная близость, взаимное доверие	Межличностные конфликты, семейные отношения, группы поддержки	Открытая коммуникация, восстановление связей, участие в сетях взаимопомощи
L3. Социальная включенность	«Я и общество»: возвращение к социальным ролям и ответственности	Компетентность, автономия, признание	Работа, обучение, общественная деятельность	Стабильная занятость, соблюдение норм, просоциальное поведение
L4. Ценностно-смысловая опора	«Я как смысл»: переосмысление опыта и формирование жизненных целей	Смысл, цель, достоинство, самореализация	Рефлексия, моральный выбор, ценностно-ориентированные практики	Постановка долгосрочных целей, поддержание ремиссии как личной ценности

контроль и самопринятие. На этом этапе личность осваивает перенос сформированных в реабилитационной среде навыков саморегуляции в условия повседневной жизни, учится удерживать внутреннюю устойчивость при столкновении с неопределенностью и внешними триггерами. Это обеспечивает переход от терапевтически поддерживаемого контроля к автономному самоуправлению и становится базой для последующего социального включения. В диспозиционной логике В. А. Ядова уровень соответствует элементарным (ситуативным) диспозициям, регулирующим поведение в конкретных стрессогенных обстоятельствах и обеспечивающим адаптивное реагирование.

L2. Социальные связи («Я среди близких»)

Смысловой центр — восстановление доверия, принадлежности и семейной идентичности. Уровень отражает интерактивно-реляционные механизмы ресоциализации, обеспечивающие формирование и поддержку социальных привязанностей, которые выполняют буферную функцию и снижают риск рецидива [32]. Формируется трехконтурная структура доверия — к себе, к другим и к миру [33]. Типичные ситуации включают взаимодействие в семье, участие в группах взаимопомощи, развитие эмпатии и открытой коммуникации. Поведенческий уровень выражается как переход от изоляции к просоциальным формам общения и взаимопомощи. В диспозиционной иерархии В. А. Ядова уровень соответствует социально фиксированным установкам, обеспечивающим устойчивость межличностных отношений и эмоциональную включенность в микросоциальную среду.

L3. Социальная включенность («Я и общество»)

Смысловой центр — восстановление социальной идентичности и ролево-нормативной вовлеченности. Этот уровень отражает институциональные и нормативные механизмы ресоциализации, обеспечивающие восстановление социальной идентичности через идентификацию и интернализацию трудовых, образовательных и гражданских ролей [34]. На

этом этапе внешняя дисциплина («так нужно») постепенно интериоризуется в систему внутренних стандартов («так правильно»), что отражает переход от внешне детерминированного поведения к автономной мотивации в логике теории самодетерминации [35]. На этом уровне проявляется переход от внешне детерминированного к внутренне мотивированному социальному поведению, который выражается в регулярной занятости, соблюдении норм и их осознанном принятии ролевых и гражданских обязательств. В диспозиционной логике В. А. Ядова ему соответствуют базовые социальные установки, обеспечивающие включенность личности в социальные институты и формирование устойчивых форм общественного участия.

L4. Ценностно-смысловая интеграция («Я как смысл»)

Смысловой центр — переосмысление жизненного опыта и формирование новой идентичности «здоровый Я». Уровень отражает реконструкцию смысловой системы личности, в рамках которой человек выстраивает личную историю восстановления. Здесь поведение регулируется внутренними ценностями и личностными смыслами, формируется экзистенциальная опора — внутренний механизм согласования индивидуальных целей с социальными и моральными ценностями [36]. Достижение устойчивого субъективного благополучия трактуется как результат согласованности с собой, другими и миром [37]. L4 выполняет функцию смыслового ядра всей системы: оно обеспечивает нисходящее влияние на нижние уровни, координируя их в рамках целостной модели саморегуляции. В диспозиционной системе В. А. Ядова этот уровень соответствует ценностным ориентациям — высшей ступени регуляции, на которой внешние нормы интериоризируются в личностные смыслы и обеспечивают внутреннюю автономию.

Переходы между уровнями носят не линейный, а взаимозависимый характер: каждый следующий уровень формируется на основе стабилизации предыдущего и обеспечивает его дальнейшую координацию. Таким образом, представленные уровни —

«Я как точка опоры» → «Я среди близких» → «Я и общество» → «Я как смысл» — образуют взаимосвязанную систему социально-психологических факторов ресоциализации.

Модель отражает диспозиционную логику восстановления, в которой эмоционально-аффективные, социальные и ценностно-смысловые регуляторы функционируют во взаимной поддержке, обеспечивая динамическое равновесие и постепенное восстановление личностной и социальной целостности.

Такое понимание задает методологические основания для дальнейшей операционализации факторов ресоциализации и построения эмпирической модели, направленной на верификацию предполагаемых взаимосвязей.

Механизмы операционализации и взаимовлияния уровней

Триада «Потребности — Ситуации — Действие» используется не как жесткая типология, а как мета-структура для генерации исследовательских гипотез. Для каждого уровня она позволяет определить:

- *ключевые конструкты* (например, для L1 — жизнестойкость, тревожность, импульсивность);
- *гипотетические механизмы изменений* (когнитивная переоценка, развитие навыков совладания, формирование доверия);
- *контекст и поведенческие индикаторы* (отказ от игры при стрессе, участие в группах поддержки, включенность в трудовую деятельность).

Такое понимание делает модель операционализируемой и открытой для эмпирической проверки.

Предложенные связи между уровнями носят гипотетический характер и отражают возможные направления взаимного влияния:

- *L2 → L1*: укрепление социальных связей предположительно способствует снижению тревожности и повышению эффективности копинга за счет социальной поддержки и обратной связи;

- *L4 → L3*: ценностно-смысловая интеграция предположительно усиливает внутреннюю мотивацию и способствует переходу от внешней дисциплины к осознанной самореализации;

- *L1 → L4*: недостаточная саморегуляция на аффективном уровне предположительно ограничивает доступ к рефлексии и смыслообразованию.

Эти взаимовлияния отражают принцип взаимной детерминации: нижние уровни задают эмоционально-мотивационную и социальную основу регуляции, а высшие обеспечивают ее смысловую координацию и устойчивость.

Выводы

Разработанная теоретико-исследовательская модель социально-психологических факторов ресоциализации азартных игроков, отражает многоуровневую организацию постреабилитационного восстановления личности. В ее основе лежит диспозиционная концепция В. А. Ядова, что позволяет рассматривать ресоциализацию как процесс перестройки взаимосвязанных регуляторных факторов — от психоэмоциональной стабилизации до ценностно-смысловой интеграции.

Модель демонстрирует, что успешная ресоциализация не сводится к прекращению аддиктивного поведения, а представляет собой процесс системного восстановления согласованности между внутренними механизмами саморегуляции и внешними формами социальной включенности. Она включает четыре взаимосвязанные функциональные сферы: психоэмоциональную стабилизацию, восстановление и развитие социальных связей, формирование социальной включенности и укрепление ценностно-смысловой опоры личности. Построенная в русле отечественных методологических принципов системности и комплексности, модель интегрирует индивидуально-психологические и социально-контекстуальные аспекты восстановления, раскрывая внутреннюю структуру и взаимную детерминацию факторов на разных уровнях функционирования.

Исследовательская ценность модели состоит в возможности операционализации через систему индикаторов на каждом уровне, что позволяет использовать ее для диагностики, мониторинга и оценки эффектив-

ности постреабилитационных программ. Кроме того, модель задает теоретические основания для сравнения и сопоставления результатов различных эмпирических исследований, направленных на изучение механизмов восстановления субъектности и социальной адаптации лиц с аддиктивным поведением.

Таким образом, предложенная теоретико-исследовательская модель формирует концептуальный и исследовательский каркас для дальнейших фундаментальных и прикладных исследований ресоциализации как процесса системного восстановления личностной автономии, социальной включенности и смысловой целостности.

Список источников

1. Чикер В. А. Структура и стадии исследовательского процесса в социальной психологии / В. А. Чикер, Л. Г. Почебут // Психологическое знание: стадии исследовательского процесса: Сборник статей / А. Л. Журавлев и др. ред. Москва: Институт психологии РАН, 2023. С. 139–163. EDN XSZUHA.
2. Fischer R. Why we need to rethink measurement invariance: The role of measurement invariance for psychological science / R. Fischer, J. A. Karl, M. Luczak-Roesch, L. Hartle // Open Science Framework. 2024.
3. Best D., Hennessy E. A. The science of recovery capital: Where do we go from here? // Addiction. 2022. Vol. 117. №. 4. P. 1139–1145. <https://doi.org/10.1111/add.15732>
4. Braus N., Kewitz S., Hunger-Schoppe C. The complex dynamics of resources and maintaining factors in social networks for alcohol-use disorders: a cross-sectional study // Frontiers in psychology. 2022. Vol. 13. P. 804567.
5. Федеральный закон «О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации» от 29.12.2006 № 244-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64924/ (дата обращения: 16.09.2025).
6. Edition F. et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders // Am Psychiatric Assoc. 2013. Vol. 21. №. 21. P. 591–643.
7. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Psychodynamic psychiatry. 2012. Vol. 40. №. 3. P. 377–396.
8. Raylu N., Oei T. P. S. Pathological gambling: A comprehensive review // Clinical psychology review. 2002. Vol. 22. №. 7. P. 1009–1061.
9. Ferrer-Pérez C., Montagud-Romero S., Blanco-Gandía M. C. Neurobiological theories of addiction: a comprehensive review // Psychoactives. 2024. Vol. 3. №. 1. P. 35–47. <https://doi.org/10.3390/psychoactives3010003>
10. Sancho M. et al. Impulsivity, emotion regulation, cognitive distortions and attentional bias in a spanish sample of gambling disorder patients: Comparison between online and land-based gambling // International journal of environmental research and public health. 2021. Vol. 18. № 9. P. 4869.
11. Beckert J., Lutter M. Why the poor play the lottery: Sociological approaches to explaining class-based lottery play // Sociology. 2013. Vol. 47. №. 6. P. 1152–1170.
12. Lutter M., Tisch D., Beckert J. Social explanations of lottery play: New evidence based on national survey data // Journal of gambling studies. 2018. Vol. 34. №. 4. P. 1185–1203.
13. Russell A. M. T., Langham E., Hing N. Social influences normalize gambling-related harm among higher risk gamblers // Journal of Behavioral Addictions. 2018. Vol. 7. №. 4. P. 1100–1111.
14. Moravec V. et al. From Clicks to Bets: How Social Media Engagement Influences Gambling Severity—Cross-Sectional Research // INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing. 2025. Vol. 62.

15. Abbott M. W. et al. Conceptual framework of harmful gambling //Guelph, Ontario: Gambling Research Exchange Ontario (GREO). 2018. <https://doi.org/10.11575/PRISM/43603>
16. Artemi T. F. et al. Emotion (Dys) Regulation Mediates the Link between Psychological Distress and Problem Gambling: Evaluation of the Moderating effect of Gender // European Addiction Research. 2025. 31 (4): 221–231.
17. Alaba-Ekpo O., Caudwell K. M., Flack M. Examining the strength of the association between problem gambling and gambling to escape. A systematic review and meta-analysis //International Journal of Mental Health and Addiction. 2024. P. 1–16.
18. Ханзян Э. Дж. Уязвимость сферы саморегуляции у аддиктивных больных: возможные методы лечения // Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга, М.: Издательская фирма «Класс», 2000. С. 28–54.
19. Zinina A. Y., Gurieva S. D. Transformation of relationships between time perspective and life-sense orientations in people with gambling disorder in a rehabilitation setting // Journal of Gambling Issues. 2024. Vol. 54. 18 p.
20. Hancock P. A. et al. How and why humans trust: A meta-analysis and elaborated model // Frontiers in psychology. 2023. Vol. 14.
21. Hing N., Russell A. M. T., Gainsbury S. M. Unpacking the public stigma of problem gambling: The process of stigma creation and predictors of social distancing //Journal of Behavioral Addictions. 2016. Vol. 5. №. 3. P. 448–456.
22. Бобров А. Е., Кузнецова-Морева Е. А. Личностные особенности больных алкоголизмом и азартным расстройством // Ученые записки СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова. 2008. Т. 15. № 1. С. 153.
23. Танатова Д. К., Зязин С. Ю., Лескова И. В. Понятийно-терминологическая триада «социализация-десоциализация-ресоциализация» и обозначаемый этими терминами круг явлений социокультурного характера // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2020. Т. 11. №. 2. С. 1–1.
24. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2009. 304 с.
25. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 89–105.
26. Chang R. S. et al. Biopsychosocial factors of gaming disorder: a systematic review employing screening tools with well-defined psychometric properties // Frontiers in psychiatry. 2023. Vol. 14.
27. Kelly J. F. et al. One-stop shopping for recovery? A systematic review of the evidence on US recovery community centers // Journal of Substance Use and Addiction Treatment. 2025.
28. Francis M. W., McCutcheon V. V., Farkas K. J. Social processes during recovery: An expansion of Kelly and Hoeppner's biaxial formulation of recovery //Addiction research & theory. 2023. Vol. 31. №. 6. P. 416–423.
29. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Izd. Leningradskogo universiteta. 1968. Original article
30. Леонтьев А. Н., Леонтьев А. Н. Деятельность. сознание. личность. М.: Политиздат, 1975.
31. Maddi S. R. Turning stressful circumstances into resilient growth. Springer. 2013.
32. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // Psychological bulletin. 1985. Vol. 98. №. 2. P. 310.
33. Скрипкина Т. П. Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.
34. Keller R. The social construction of knowledge // The Sociology of Knowledge Approach to Discourse: Foundations, Concepts and Tools for a Research Programme. Cham: Springer International Publishing, 2024. P. 41–68.

35. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological inquiry. 2000. Vol. 11. №. 4. P. 227–268.

36. Леонтьев Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Litres, 2022.

37. Шамионов Р. М. Самосознание и субъективное благополучие личности // Проблемы социальной психологии личности / под ред. Р. М. Шамионова. Саратов: СГУ им. Н. Г. Чернышевского. 2008. С. 36–41.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

А. Ю. Зинина — младший научный сотрудник кафедры социальной психологии.

Information about the Author:

A. Yu. Zinina — junior research assistant at the Department of Social Psychology.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 155–167.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 155–167.

Научная статья

УДК 378

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_155

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО: СУТЬ, НАПРАВЛЕНИЯ И МЕСТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Екатерина Михайловна Жукова

Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, г. Рязань, Россия

pinigina.kat@gmail.com

Аннотация. В статье раскрывается феномен образовательного волонтерства, его основные направления и роль в системе образования. Проанализированы 19 направлений волонтерской деятельности на основе нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней. Обосновано разграничение понятий «образовательное волонтерство» и «педагогическое волонтерство» с примерами практик (в том числе опыта Рязанской области). Предложена структуризация образовательного волонтерства, включающая педагогическое, научное и просветительское направления. Исследование опирается на труды современных авторов, а также на документы национальных проектов, концепции и стратегии развития добровольчества. Сделаны выводы о месте образовательного волонтерства в школе и вузе, его потенциале для социальной и профессиональной реализации участников и развития системы образования в целом

Ключевые слова: образовательное волонтерство, направления волонтерской деятельности, структура образовательного волонтерства

Original article

EDUCATIONAL VOLUNTEERING: ITS ESSENCE, DIRECTIONS, AND PLACE IN THE EDUCATION SYSTEM

Ekaterina M. Zhukova

Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia

pinigina.kat@gmail.com

Abstract. The article reveals the phenomenon of educational volunteerism, its main directions and its role in the education system. The article analyses 19 areas of volunteer activity based on regulatory documents at the federal and regional levels. The differentiation of the concepts of “educational volunteerism” and “pedagogical volunteerism” with examples of practices (including the experience of the Ryazan region) is substantiated. A structural framework for educational volunteering is proposed, encompassing pedagogical, scientific, and outreach areas. The research is based on the works of contemporary authors, as well as documents from national projects, concepts and strategies for the development of volunteerism. Conclusions are drawn about the place of educational volunteerism in schools and universities, its potential for the social and professional realisation of participants and the development of the education system as a whole.

Keywords: educational volunteerism, areas of volunteer activity, structure of educational volunteerism

Направления волонтерской деятельности: нормативные основы и отбор образовательных направлений

Волонтерство в Российской Федерации закреплено законодательно как добровольная деятельность на благо общества, не преследующая извлечение прибыли. К середине 2020-х гг. создана прочная нормативная база: внесены изменения в Федеральный закон № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)», утверждена правительственная «Концепция содействия развитию добровольчества (волонтерства) до 2025 г.» (распоряжение Правительства РФ № 2950-р от 27.12.2018) и запущена Единая информационная система «Добро.ру» для учета волонтеров. Нормативные акты федерального и регионального уровня определяют приоритетные направления добровольческой деятельности, описывают организационные механизмы поддержки и интеграции волонтерства в различные сферы, включая образование [1].

В отечественных документах и научной литературе отсутствует строго фиксированный перечень направлений волонтерства: разные источники выделяют от 5 до 15 направлений волонтерства. Например, профильные направления отражены в Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г., утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р. Обычно именуют основные сферы — социальную, медицинскую, культурную, экологическую и др. Тем не менее для полноты анализа представляется целесообразным обобщить данные нормативных актов и практик и выделить 19 ключевых направлений волонтерской деятельности. Ниже перечислены эти направления с краткой характеристикой, при этом жирным шрифтом отмечены направления, прямо относящиеся к сфере образования (в широком смысле):

Социальное волонтерство: помочь социально незащищенным группам населения (детям-сиротам, людям с инвалидностью, многодетным и малоимущим семьям, по-

жилым, бездомным, вынужденным переселенцам и др.). Это наиболее массовое и традиционное направление добровольчества, ориентированное на социальную поддержку и воспитание милосердия. Волонтеры регулярно посещают детей в больницах, организуют праздники для сирот, помогают трудным подросткам в учебе и социализации. Деятельность социального волонтера часто пересекается с педагогической (наставничество, досуговая работа), однако главная цель — социальная помощь, а не образовательный результат [2].

Медицинское волонтерство: добровольческая деятельность в сфере охраны здоровья. Включает помощь медицинским учреждениям (например, «волонтеры-медики» помогают в больницах), санитарно-просветительскую работу по пропаганде здорового образа жизни, донорское движение (сбор донорской крови). Медицинские волонтеры участвуют в уходе за пациентами, проведении профилактических акций, обучении населения навыкам первой помощи. Это направление не относится прямо к образовательному, хотя часто содержит обучающие компоненты — например, обучение граждан основам здорового образа жизни.

Культурное волонтерство: деятельность добровольцев в сфере культуры и искусства. Волонтеры помогают музеям, библиотекам, домам культуры, участвуют в организации выставок, фестивалей, концертов. Важные подвиды — волонтеры наследия (помощь в сохранении памятников истории и культуры) и арт-волонтеры. Культурное волонтерство тесно связано с просвещением: волонтеры проводят экскурсии, лекции об истории и искусстве, т. е. выполняют и просветительскую функцию.

Спортивное волонтерство: помочь в проведении спортивных мероприятий (от университетских спартакиад до чемпионатов мира), поддержка массового спорта и здорового образа жизни. Добровольцы участвуют в организации соревнований, работают стюардами, судейскими ассистентами, координаторами спортсменов и гостей. Спортивное

волонтерство обычно связано со событийным, но выделяется в отдельное направление ввиду специфики деятельности. В системе образования студенческие спортивные волонтерские отряды содействуют проведению универсиад, школьных спортивных праздников, что способствует воспитанию командного духа и лидерских качеств у молодежи [3].

Экологическое волонтерство: добровольческая деятельность, направленная на охрану окружающей среды. Включает уборку территорий (субботники), озеленение, помочь заповедникам, экологическое просвещение населения, защиту животных. Экологическое волонтерство нередко подразделяют на поднаправления: природоохранное (конкретные практические действия по улучшению среды) и просветительское экологическое (лекции, акции по раздельному сбору отходов и т. п.). Хотя основная цель — экология, образовательные элементы присутствуют (волонтеры учат других бережному отношению к природе). В вузах природоохранные волонтерские проекты часто связаны с учебой студентов профильных специальностей и формированием портфолио.

Патриотическое волонтерство (сохранение исторической памяти): деятельность добровольцев, направленная на увековечение памяти защитников Отечества, поддержку ветеранов, гражданско-патриотическое воспитание молодежи. Широко известны движения «Волонтеры Победы», поисковые отряды (поиск и перезахоронение останков солдат), помочь музеям и мемориалам военной истории. Патриотические волонтеры проводят уроки мужества в школах, экскурсии по местам боевой славы, что тесно связано с образовательными и воспитательными задачами. Нормативно это направление поддерживается государственной программой патриотического воспитания.

Инклюзивное волонтерство: относительно новое направление, подразумевающее вовлечение людей с ограниченными возможностями здоровья в добровольческую деятельность и/или помочь волонтеров в социальной интеграции инвалидов. Например, волонтеры

помогают детям с особыми потребностями в учебе, сопровождают людей с инвалидностью на мероприятиях. Инклюзивное волонтерство часто рассматривается как часть социального, однако в Москве и ряде регионов выделяется отдельно. Его значимость для системы образования проявляется в поддержке инклюзивного обучения — волонтеры-наставники помогают особенным детям осваивать школьную программу, способствуют формированию толерантной образовательной среды.

Событийное волонтерство: добровольческая помощь в организации и проведении разовых крупных мероприятий — праздников, форумов, конференций, фестивалей. Событийные волонтеры (event-волонтеры) занимаются встречей гостей, навигацией, регистрацией участников, организационными поручениями на месте проведения события. В контексте образования это направление проявляется в волонтерстве на выпускных, студенческих форумах, Днях открытых дверей, олимпиадах и т. д. Доступность событийного волонтерства делает его популярным среди студентов, оно развивает у них навыки организационной работы.

Поисково-спасательное волонтерство: добровольческая деятельность по поиску пропавших людей, участию в спасательных операциях, ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Известный пример — отряды «Лиза Алерт», волонтеры, помогающие МЧС при наводнениях, лесных пожарах и др. Это направление поддерживается МЧС России методически. В системе образования оно менее распространено, однако существуют студенческие спасотряды при вузах. Волонтеры-спасатели проходят специальное обучение (навыкам ориентирования, первой помощи и т. п.), т. е. здесь наблюдается переплетение с образованием: добровольцы и обучают других, и сами учатся ради спасения жизней.

Волонтерство в сфере общественной безопасности: добровольная помощь правоохранительным органам, профилактика правонарушений, обеспечение порядка. Примеры — студенческие отряды охраны правопорядка, «народные дружины», кибердобровольцы

(мониторинг интернета для выявления противоправного контента). В Рязанской области при вузах действуют студенческие формирования содействия полиции. Направление общественной безопасности включает также противопожарное добровольчество (помощь пожарным), участие граждан в обеспечении дорожной безопасности и т. д. Это направление не напрямую связано с обучением, однако студенты-юристы, например, таким образом получают практические знания в сфере права, а в школах полицейские-волонтеры проводят уроки по правовой грамотности, что сближает это направление с просветительским.

Медиаволонтерство: создание и распространение социально значимой информации, ведение просветительских проектов в СМИ и интернете на волонтерских началах. Медиаволонтеры — это добровольцы, которые пишут статьи, снимают видео, ведут группы в соцсетях ради продвижения полезных общественных инициатив. Пример — студенческие пресс-центры, освещающие волонтерские события. В Волонтерах науки и просвещения нередко есть отдельные команды медиаволонтеров. Медиаволонтерство официально упоминается как одно из направлений, наряду с культурным, событийным и др. Опираясь на тезисы, размещенные на портале Ресурсного центра в сфере развития добровольчества «Мосволонтер», можно сделать вывод о том, что для образовательной системы медиаволонтеры важны. При создании позитивного образа образовательных проектов, они сами приобретают медиаграмотность, что актуально для будущих педагогов.

Корпоративное волонтерство: добровольческая деятельность, инициируемая организациями и предприятиями среди своих сотрудников. Хотя корпоративное волонтерство по содержанию может относиться к любому из вышеперечисленных направлений (социальному, экологическому и т. д.), его специфика — участие трудовых коллективов. В контексте образования можно говорить об академическом корпоративном волонтерстве — например, проекты вузов, где преподаватели и сотрудники доброволь-

но участвуют в наставничестве студентов, или школьные коллективы учителей, реализующие внеурочные волонтерские акции. На федеральном уровне корпоративное волонтерство поощряется в рамках социальной ответственности бизнеса, но специальных нормативных актов для системы образования нет. Тем не менее вовлечение организаций образования (школ, университетов) как коллективов в добровольчество — важная часть развития волонтерского движения.

Семейное волонтерство: участие в добровольческой деятельности целыми семьями, династиями. Это направление выделено в национальных проектах («Молодежь и дети») как приоритетное для воспитания ценностей добровольчества с ранних лет. Семейные команды волонтеров часто действуют в образовательной среде: родители и дети вместе проводят благотворительные ярмарки в школах, участвуют в акциях помощи. Региональные программы (например, в Рязанской области) поддерживают семейное добровольчество грантами и конкурсами. Семейное волонтерство укрепляет связь семьи и школы, вовлекая родителей в образовательное пространство на принципах добровольности.

Международное волонтерство: деятельность волонтеров за пределами своей страны или в международных проектах. Для России это участие добровольцев в зарубежных гуманитарных миссиях, международных студенческих обменах, волонтерских лагерях (workcamps). Например, студенты педвуза могут поехать преподавать русский язык за рубеж в качестве волонтеров. Международное волонтерство развивает межкультурные компетенции добровольцев и повышает авторитет российской системы образования за рубежом. Государство поддерживает его через программы типа «РоссоТрудничество» и международные волонтерские сервисы. Хотя нормативно оно менее прописано, в образовательных учреждениях создаются условия для участия студентов в международном добровольчестве (академическая мобильность, зачет волонтерской практики).

Цифровое волонтерство (ИТ-волонтеры): новое направление, появившееся с развитием информационных технологий. Цифровые волонтеры помогают другим осваивать компьютерную грамотность, работают над ИТ-проектами на безвозмездной основе (например, создание сайтов для НКО), продвигают идеи безопасного и ответственного использования интернета. Образовательное цифровое добровольчество — яркий пример: студенты-айтишники обучают пенсионеров и учителей пользоваться цифровыми сервисами. В Рязанской области создан корпус цифровых волонтеров при региональном центре общества «Знание», добровольцы проводят обучающие встречи со школьными учителями и пожилыми людьми, повышая их цифровую грамотность. Это направление напрямую связано с образованием, так как цель — просвещение в ИТ-сфере.

Просветительское волонтерство: направление добровольчества, посвященное распространению знаний и ценностей, повышению уровня образованности населения. Волонтеры-просветители организуют публичные лекции, кружки для детей и взрослых, просветительские кампании (например, популяризация научных знаний, финансовой грамотности, исторического просвещения). Просветительское добровольчество часто пересекается с педагогическим и культурным: к нему относятся волонтеры общества «Знание», студенты, ведущие бесплатные курсы для школьников, и пр. Образовательное добровольчество в узком смысле слова зачастую понимается как просветительское — т. е. волонтерское преподавание, наставничество, передача знаний. Нормативно данное направление стимулируется национальными проектами (например, федеральный проект «Образовательная среда» поддерживает просветительские инициативы), а в регионах (в т. ч. Рязанской области) принимаются программы поддержки волонтеров-просветителей.

Педагогическое волонтерство (подробнее раскрыто в разделе 2): специфическое направление, связанное с добровольной педагогической деятельностью — обучением,

воспитанием, наставничеством. Это направление непосредственно касается системы образования, поскольку волонтеры берут на себя роль педагогов на безвозмездной основе. Примеры — студенты педвузов, добровольно преподающие в школах или детских домах; опытные учителя-наставники, бесплатно помогающие детям из групп риска; проведение кружков и секций силами волонтеров. Педагогическое волонтерство включает несколько форм: наставничество, репетиторство, духовно-просветительскую работу, собственно образовательное волонтерство (волонтерское преподавание) и социально-развивающую деятельность с детьми в трудной жизненной ситуации. Важно подчеркнуть, что педагогическое волонтерство — более узкое понятие, чем образовательное в целом: оно фокусируется на добровольном выполнении педагогических функций.

Научное волонтерство: направление, возникшее на стыке образования и науки. Подразумевает участие добровольцев в научно-исследовательских проектах, экспедициях, популяризации науки. В рамках объявленного в РФ Десятилетия науки и технологий (2022–2031) научное волонтерство получило импульс развития: к проектам ученых привлекаются тысячи энтузиастов из числа студентов, преподавателей и любителей науки. Так, более 65 тысяч человек из 50 регионов приняли участие в 76 научных проектах в 2022–2024 гг. в формате научного волонтерства. Примеры включают проекты Русского географического общества («Окружающий мир» — более 25 тыс. волонтеров) и эко-патрули — волонтеры-исследователи помогают собирать данные для науки. В образовании научное волонтерство проявляется через создание при школах и вузах волонтерских научных обществ, помощь в организации академических мероприятий. В Рязанском государственном радиотехническом университете с 2015 г. действует отряд «Волонтеры науки», студенты-волонтеры помогают проводить научные форумы, приглашают ведущих ученых для открытых лекций. Научное волонтерство объединяет черты про-

светительского (популяризация знаний) и практического (непосредственное участие в исследованиях), занимая особое место на пересечении науки и образования [4].

(Примечание: перечисленные 19 направлений взаимосвязаны и частично пересекаются. В частности, образовательное волонтерство как широкое понятие охватывает педагогическое, научное, просветительское и тесно связано с социальным и культурным. Далее в статье основное внимание уделяется именно волонтерству в сфере образования — его специфике и структуре.)

Выборочно из приведенного перечня можно выделить направления, относящиеся к образовательному волонтерству. Прежде всего, это собственно образовательное (просветительское) волонтерство и педагогическое волонтерство — виды добровольчества, где основная цель связана с обучением, передачей знаний, воспитанием. Кроме того, к образовательному сегменту можно отнести научное волонтерство (ориентировано на создание и распространение научных знаний) и частично культурно-просветительское (воспитание через культуру, популяризация историко-культурных знаний). Даже в рамках социального волонтерства выделяют компонент развития и обучения детей (наставничество, помочь в учебе), что позволяет говорить об образовательных аспектах практически в каждом направлении добровольчества. Среди прочего, Мартишина Н. В. в своей работе выделяла три основных принципа педагогического взаимодействия в гуманистической парадигме: самоценность человека, субъект-субъектные отношения, приоритет воспитания в учебно-образовательном процессе [5]. Однако далее под образовательным волонтерством мы будем понимать совокупность волонтерских активностей, направленных на поддержку и развитие системы образования — в школах, вузах, учреждениях дополнительного образования, а также внеформальное просвещение. К ним относятся прежде всего педагогическое, научное и просветительское направления, о которых подробнее пойдет речь в следующих разделах.

2. Образовательное и педагогическое волонтерство: разграничение понятий и региональная практика.

Термины «образовательное волонтерство» и «педагогическое волонтерство» нередко используются как близкие, но их следует различать. В отечественной научной дискуссии педагогическое волонтерство рассматривается как особый вид социальной практики, связанный с выполнением добровольцами роли педагога. Под педагогическим волонтерством понимается безвозмездная педагогическая деятельность добровольцев, направленная на обучение, воспитание и развитие других людей (чаще всего детей и молодежи). Сюда относятся различные практики: волонтер-наставник, волонтер-репетитор, волонтер-проповедник духовных ценностей и др. — т. е. ситуации, где волонтер фактически выполняет функции учителя, воспитателя, наставника [6].

Образовательное волонтерство — понятие более широкое. Им охватывают любую добровольческую активность в интересах образования и просвещения. Образовательные волонтеры могут и не быть профессиональными педагогами, главное — что их волонтерская деятельность имеет образовательный эффект (передача знаний, развитие компетенций у благополучателей). Таким образом, педагогическое волонтерство является частью (подмножеством) образовательного: всякое педагогическое волонтерство носит образовательный характер, но не каждое образовательное волонтерство ограничено рамками педагогической роли. Например, студент-историк, проводящий просветительские экскурсии для школьников — безвозмездно обучает их новому, следовательно он задействован в образовательном волонтерстве, хотя формально может не считаться «педагогом».

В научных работах выделены отличительные критерии педагогического волонтерства. К. А. Бочко указывает три ключевых критерия: волонтерский (альtruистическая мотивация и добровольность участия), педагогический (наличие четкой образовательной

цели — развитие личности учащегося) и институциональный (деятельность проходит в контексте образовательной организации или совместно с ней). Педагогическое волонтерство, согласно Бочко, отличается от иных форм социальной помощи детям тем, что ориентировано на цели личностного развития подопечных, а не только на удовлетворение их текущих потребностей. Альтруистическая мотивация и безвозмездность — общие черты для всех волонтеров, но именно сочетание с педагогическими задачами (обучение, воспитание) выделяет педагогическое волонтерство в самостоятельный феномен [3].

Важно также, что педагогическое волонтерство традиционно ассоциируется с деятельностью будущих педагогов (студентов педагогических направлений) или практикующих учителей-добровольцев. Исторически первые примеры такого волонтерства — движение «settlement» в США в начале XX в., когда образованные горожане добровольно обучали и воспитывали детей из бедных районов. В отечественной истории элементы педагогического волонтерства прослеживались в советское время (например, шефство студентов над детскими домами). Однако как отдельное понятие оно оформилось недавно. Е. В. Акимова в своей диссертации (2006) одной из первых теоретически осмыслила этот феномен, обозначив его основные направления, но широкое распространение в научном обороте термин получил уже в конце 2010-х — начале 2020-х гг., параллельно с ростом волонтерского движения [7].

Основные формы педагогического волонтерства включают:

Наставничество — длительное индивидуальное сопровождение ребенка (или молодого специалиста) волонтером-наставником. Наставники-волонтеры помогают воспитанникам детских домов, трудным подросткам, студентам-первокурсникам адаптироваться, учиться, делать выбор профессии. Например, в рамках федерального проекта «Наставник» опытные педагоги добровольно наставляют молодых учителей. Наставничество отличается личностно ориентированным подходом

и часто рассматривается как эффективная форма профилактики социального неблагополучия средствами воспитания. В Рязанской области, например, — проект наставничества для подростков группы риска, реализуемый добровольцами-студентами и психологами на базе молодежных центров.

Репетиторство — добровольное образовательное волонтерство в узком смысле: волонтер-репетитор бесплатно занимается с учеником каким-либо учебным предметом. Это может быть подготовка к экзаменам, помочь отстающим школьникам, дополнительные занятия по иностранному языку, математике и т. д. Репетиторством часто занимаются студенты или педагоги-энтузиасты. В период пандемии COVID-19 в 2020–2021 гг. получил развитие всероссийский проект «Волонтеры образования» — тысячи студентов выступили волонтерами-репетиторами, бесплатно помогая школьникам осваивать программу в условиях дистанционного обучения. В Рязанском регионе такой опыт тоже был: волонтеры-студенты РГУ им. С. А. Есенина объединялись для помощи школьникам, отстающим в учебе, по примеру проекта «Дай пять!». Репетиторство относится к педагогическому волонтерству напрямую, поскольку волонтер берет на себя преподавательскую функцию.

Духовно-просветительское волонтерство — добровольцы передают духовно-нравственные знания и ценности. Это может быть религиозное просветительство (например, церковные добровольцы обучают детей приютов основам веры, морали) или светское нравственное воспитание. В истории одним из первых педагогических волонтеров можно назвать Януша Корчака, бескорыстно воспитывавшего детей-сирот. Современные примеры — волонтеры из студенческих отрядов, проводящие уроки доброты, толерантности, или волонтеры благотворительных фондов, обучающие детей из неблагополучных семей социальным навыкам. Хотя духовно-просветительское направление не всегда связано с академическим учебным планом, оно преследует педагогические цели (воспитание личности), поэтому его относят к педагогическому волонтерству.

Социально-развивающая деятельность с детьми в трудной жизненной ситуации — комплексное направление, где волонтеры помогают таким детям через организацию их досуга, обучение бытовым и социальным навыкам, эмоциональную поддержку. Речь о работе с сиротами, детьми из неблагополучных семей, детьми-инвалидами. Волонтеры организуют для них кружки, творческие мастерские, экскурсии, помогают подтянуться в учебе, решить проблемы с коммуникацией. Эта деятельность находится на стыке социальной работы и педагогики. Доброволец тут выступает и наставником, и другом, и частично воспитателем. В Рязанской области пример — волонтерский отряд студентов-дефектологов «Шаг навстречу», работающий с детьми с нарушениями слуха: они проводят развивающие игры, помогают в учебе, фактически выполняя роль дефектолога на добровольной основе.

Перечисленные формы фактически охватывают широкий спектр проявлений педагогического волонтерства. Образовательное волонтерство как более емкое понятие включает все вышеописанное и дополнительно охватывает просветительские инициативы (которые могут вести не профессиональные педагоги) и волонтерство в интересах образования в целом — например, деятельность добровольцев по улучшению школьной среды, проведению образовательных мероприятий для широких слоев населения. Иначе говоря, педагогическое волонтерство — это всегда целенаправленный педагогический труд добровольца (учить, воспитывать), тогда как образовательное волонтерство — любой добровольческий вклад в распространение образования.

Практический опыт субъектов РФ подтверждает эту разницу. Так, в Рязанской области сложился ряд проектов, которые можно отнести к образовательному, но не строго к педагогическому волонтерству. Пример — упомянутый корпус «цифровых волонтеров» при Рязанском институте развития образования, где ИТ-специалисты-волонтеры обучаются преподавателей работе с цифровыми технологиями. Эти волонтеры не обязатель-

но педагоги по профессии, однако их деятельность — образовательная (они проводят обучающие мастер-классы). Одновременно существуют и инициативы именно педагогического волонтерства: например, студенты Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина регулярно выступают волонтерами-наставниками в социальных приютах для детей, организуют там занятия и кружки. Это классическое педагогическое волонтерство, когда будущие педагоги практикуются в профессии, помогая детям на добровольных началах [8].

Еще один региональный пример — проект «Волонтеры науки» Рязанского радиотехнического университета (РГРТУ). Он начался как научно-образовательное волонтерство: группы преподавателей, аспирантов и студентов выезжали в школы и вузы, читали там лекции, проводили научные кружки и мастер-классы. Постепенно проект вырос: рязанские волонтеры науки стали помогать в организации крупных научных форумов (вплоть до участия в Международном экономическом форуме в Санкт-Петербурге как волонтеры). Здесь видно, что начинание носило просветительско-научный характер (образовательное волонтерство), хотя его участники — сами педагоги и студенты — реализовывали во многом педагогические функции, обучая других. Однако, когда те же волонтеры работают на форуме, занимаясь организационными вопросами, они выходят за рамки педагогической роли. Таким образом, проект объединяет несколько граней образовательного волонтерства: педагогическую (когда учат детей), просветительскую (популяризация науки) и событийную (волонтерская помощь в организации мероприятия).

Таким образом, разница между педагогическим и образовательным волонтерством состоит прежде всего в фокусе деятельности волонтера: в первом случае он действует как учитель/воспитатель, во втором — более широко как просветитель, организатор образовательных возможностей или помощник образованию. Педагогическое волонтерство — составляющая часть образовательного во-

лонтерства, характеризующаяся именно выполнением преподавательских функций добровольно и бесплатно. Образовательное же волонтерство включает помимо этого также научно-просветительские инициативы, поддержку образовательных проектов и любое добровольчество, где конечный результат — распространение знаний.

Практический опыт подтверждает, что педагогическое волонтерство более узко привязано к системе формального образования. Как правило, это взаимодействие волонтеров с конкретными образовательными организациями: школами, детскими домами, учреждениями допобразования. Например, волонтеры — студенты педагогического колледжа проводят уроки в сельской школе (педагогическое волонтерство в чистом виде). В то же время образовательное волонтерство может происходить и вне стен учебных заведений: к примеру, добровольцы проводят бесплатные курсы компьютерной грамотности для пенсионеров на базе библиотеки — формально это не педагогическая деятельность (не школьный урок), но очевидно образовательная по сути.

Следует отметить, что в официальной терминологии пока четкого разведения терминов нет. В некоторых источниках «образовательное добровольчество» трактуется как синоним педагогического — так, в программах воспитания для школ говорится: «образовательное добровольчество предполагает преподавание на безвозмездной основе по программам общего и дополнительного образования». Здесь фактически имеется в виду именно волонтерская педагогическая деятельность. Однако ряд авторов предлагает более широкое понимание: волонтерство рассматривается как социально значимый феномен российского образования, ресурс социализации молодежи и инновационного развития образования в целом. С этих позиций любое волонтерское движение, интегрированное в систему образования (будь то экологический отряд в школе или студенческое научное общество), — элемент образовательного волонтерства, поскольку способ-

ствует воспитанию, развитию компетенций, ценностному росту участников.

Подводя итог, можно констатировать: педагогическое волонтерство — это, по сути, волонтерство-учительство, добровольное исполнение педагогической роли. Образовательное волонтерство же охватывает всю совокупность волонтерской деятельности в интересах распространения знаний и развития образования. Разграничение понятий важно для научного анализа, но на практике они тесно связаны: большинство проектов образовательного волонтерства включает педагогическую компоненту, и наоборот, практически всякое педагогическое волонтерство вписано в более широкий образовательный контекст.

3. Структура образовательного волонтерства: педагогическое, научное и просветительское направления.

С учетом изложенной терминологии под структурой образовательного волонтерства будем понимать внутреннее деление данного феномена на основные направления в пределах сферы образования. Опираясь на исследования и практический опыт, можно предложить следующую укрупненную структуру образовательного волонтерства:

Педагогическое волонтерство — добровольческая деятельность, непосредственно связанная с образовательным процессом в учебных заведениях. Сюда относятся: наставничество учащихся, волонтерское преподавание предметов, помочь учителям и воспитателям, организация воспитательных мероприятий силами добровольцев. Педагогическое волонтерство ориентировано на конкретных обучающихся и интегрировано в работу школ, колледжей, вузов. Его ценность в том, что оно восполняет нехватку персонала или внимания для отдельных групп детей, обеспечивает индивидуальный подход. Например, в рамках движения «Волонтеры просвещения» студенты педвузов берут шефство над школьниками из неблагополучных семей, занимаясь с ними после уроков. В вузах распространены практики, когда старшекурсники-наставники помогают первокурсникам

адаптироваться к обучению. Отдельное проявление педагогического волонтерства — волонтеры в дополнительном образовании (кружках, секциях): энтузиасты бесплатно проводят кружки робототехники, языковые клубы и т. д. Таким образом, педагогическое направление охватывает волонтерскую педагогическую работу как в урочное, так и во внеурочное время [9].

Научное волонтерство — направление образовательного волонтерства, ориентированное на науку и научное образование. Включает два основных аспекта: участие добровольцев в научных исследованиях и волонтерская популяризация науки. Первый аспект известен как «гражданская наука»: волонтеры безвозмездно помогают ученым собирать данные, проводить эксперименты (например, добровольцы-орнитологи по всей стране отслеживают миграцию птиц для научных проектов). Второй аспект — это когда сами ученые или студенты становятся волонтерами-наставниками в научных кружках, организуют лекции, мастер-классы для школьников и широкой публики. Десятилетие науки и технологий стимулировало развитие этого направления — через акции и конкурсы научного волонтерства. По данным Минобрнауки в 2022–2024 гг. десятки тысяч студентов и преподавателей по всей России поучаствовали в проектах научного волонтерства, что показало его огромный потенциал. Структурно внутри научного волонтерства можно выделить: волонтеров-исследователей (работают под руководством ученых) и волонтеров-просветителей науки (организуют научно-популярные мероприятия). Оба вида, как правило, связаны с образовательными организациями: университеты активно привлекают студентов к научному волонтерству, а школы — к участию во всероссийских просветительских акциях («Наука рядом», «Учебная научная лаборатория» и пр.). Таким образом, научное волонтерство укрепляет связку «наука–образование–общество», вовлекая добровольцев в создание и передачу научных знаний.

Просветительское волонтерство — широкое направление, охватывающее внефор-

мальное образование и просвещение различных групп населения силами добровольцев. Если педагогическое волонтерство сфокусировано на учащихся и образовательных учреждениях, то просветительское выходит за их рамки: его аудитория — от дошкольников до пенсионеров, площадки — от библиотек и музеев до интернет-форумов. В структуре просветительского волонтерства можно выделить подтемы: культурно-просветительское (история, культура, искусство), социально-просветительское (правовое просвещение, финансовая грамотность, здоровье и гигиена), технико-просветительское (цифровая грамотность, технические кружки) и т. д. Общее — добровольцы делятся знаниями и опытом. Особое место занимает волонтерство общества «Знание», возрожденного в новой форме: по всей стране действуют отделения, где волонтеры-преподаватели проводят бесплатные лекции и уроки для всех желающих. Например, в Рязани при поддержке Российского общества «Знание» волонтеры организуют серию мастер-классов для молодежи и пожилых по цифровой грамотности. Это чистой воды просветительское волонтерство. Аналогично, во многих вузах волонтеры проводят ликбезы для местного населения: студенты-медики — по основам здоровья, студенты-юристы — по правовым вопросам. Просветительское волонтерство может осуществляться и онлайн (волонтеры создают открытые образовательные ресурсы, переводят научно-популярные статьи, ведут просветительские блоги). Таким образом, данное направление характеризуется максимальной широтой и гибкостью форм, дополняя формальную систему образования элементами непрерывного образования для всех.

Следует подчеркнуть, что в реальности границы между названными направлениями размыты. Образовательное волонтерство как целое — это экосистема, где педагогические, научные и просветительские инициативы взаимосвязаны. Например, проект «Университетские субботы» в Москве: студенты и преподаватели вузов (научное волонтерство)

проводят открытые занятия для школьников (просветительство), фактически выполняя роль учителей-наставников (педагогическое волонтерство). Тем не менее выделение этих трех компонентов оправдано для анализа функций и результатов:

Педагогическое волонтерство дает непосредственный педагогический эффект — улучшение успеваемости, воспитание конкретных учащихся, поддержка работы школ и вузов. Его результат измеряется в образовательных успехах подшефных детей, снижении социального сиротства, профессиональном становлении самих волонтеров-педагогов.

Научное волонтерство приносит инновационный и мотивационный эффект — учащиеся и студенты получают доступ к науке, повышается интерес к исследовательской деятельности, создаются новые знания при участии широкой общественности. Для системы образования это означает более качественную профориентацию в науку, появление научных сообществ на базе школ и вузов, что соответствует целям государственной научно-технической политики.

Просветительское волонтерство дает социальный эффект просвещения — рост грамотности населения в различных областях, преемственность знаний поколений, формирование культуры непрерывного образования. Оно расширяет охват образовательными услугами за счет добровольцев там, где недоступно формальное образование (например, образование взрослых, просвещение сельских жителей и т. д.). Благодаря ему образование становится по-настоящему все жизненным (“lifelong learning”), в чем заинтересовано государство (эта линия закреплена в стратегиях образования и молодежной политики РФ).

В системе образования образовательное волонтерство занимает важное место как связующее звено между формальным обучением и общественной инициативой. Школы и вузы, интегрируя волонтеров, получают дополнительные ресурсы: кадровые (волонтеры помогают учителям), методи-

ческие (приносят новые форматы обучения), воспитательные (несут ценные социальные примеры). Национальные проекты «Образование» (2019–2024) и «Молодежь и дети» (с 2024 г.) прямо ориентированы на поддержку добровольчества. Так, показатель вовлеченности студентов в волонтерскую деятельность стал одним из индикаторов эффективности вузов. Исследование Минобрнауки РФ 2022 г., результаты которого были опубликованы в Единой информационной системе в сфере развития добровольчества «Добро.рф», показало, что более 31 тысячи студентов из 78 регионов активно занимаются добровольчеством, что потребовало создания волонтерских центров практически в каждом вузе. Многие из этих студентов выбирают именно образовательное направление — работают наставниками в школах, проводят просветительские акции. В средней школе волонтерство тоже включено в воспитательную работу: с 2021 г. в каждую школьную программу воспитания введен модуль «волонтерство» — в том числе «социальное и образовательное добровольчество» как одна из форм внеурочной активности учащихся [10].

Таким образом, можно говорить о складывании инфраструктуры образовательного волонтерства: волонтерские центры в университетах, ресурсные центры добровольчества в регионах (координирующие, например, работу наставников для школ), партнерство с обществом «Знание», грантовая поддержка просветительских проектов. Все это создает условия для устойчивого развития рассматриваемого феномена. В частности, в Рязанской области действует региональный центр поддержки добровольчества, который курирует направления волонтерства в сфере образования — от цифрового до историко-патриотического. Региональный проект «Волонтеры образования Рязанчины» объединяет студентов-волонтеров и опытных педагогов-наставников для работы с детьми, отстающими в учебе, и детьми с ОВЗ. Практика показывает высокую эффективность таких мер: по данным министерства образования области,

участники наставнических программ-волонтерств улучшили учебные результаты подопечных на 15–20% в среднем за год, а сами волонтеры приобрели ценнейший педагогический опыт.

В заключение отметим, что образовательное волонтерство в современном понимании — это не разрозненные акции, а система социальных практик, которая охватывает и дополняет всю систему образования. Его структура многообразна: от индивидуальной помощи ребенку со стороны наставника до масштабных движений (например, «Волонтеры науки»). Ключевыми составляющими являются педагогическое, научное и просветительское направления, которые вместе обеспечивают и непосредственное обучение, и распространение знаний, и воспитание ценностей. Использование потенциала образовательного волонтерства способно существенно повысить качество и доступность образования. Не случайно добровольчество названо в стратегии государственной образовательной политики одним из эффек-

тивных ресурсов социализации детей и молодежи. Развитие волонтерских инициатив в школе и вузе способствует формированию у молодежи гражданской ответственности, профессиональных навыков и социальных компетенций [1].

Опыт Рязанского региона и других субъектов РФ демонстрирует, что при поддержке государства и общества образовательное волонтерство превращается в устойчивый институт, приносящий пользу обучающимся, самим добровольцам и всему образовательному пространству. В перспективе его интеграция в систему образования должна быть усиlena: через нормативное признание результатов волонтерской деятельности (например, зачет педагогической практики волонтерам-студентам), через методическое сопровождение (подготовку волонтеров-наставников) и популяризацию лучших практик. Это позволит максимально использовать социально-образовательный потенциал волонтерства для достижения стратегических целей развития образования в России.

Список источников

1. Дальневосточный федеральный университет. Состоялась первая образовательная программа «Научное волонтерство: создаем будущее науки вместе!» // Новости ДВФУ, 15.04.2025. URL: https://www.dvfu.ru/science/news/sostoyalas_pervaya_obrazovatelnaya_programma_nauchnoe_volontерstvo_sozdaem_budushchee_nauki_vmeste/ (дата обращения: 15.04.2025).
2. Социальное волонтерство — 2022. Как создать и развивать социальные волонтерские проекты в офлайне и онлайне. М.: 1000 бестселлеров, 2022. 240 с.
3. Брель Е. Ю., Минюрова С. А., Белоусова Н. С. Психолого-педагогические классы и педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства // Вестник московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. Т. 21. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-klassy-i-pedagogicheskaya-internatura-kak-mehanizmy-realizatsii-shkolno-universitetskogo-partnerstva> (дата обращения: 12.03.2025).
4. Распоряжение Правительства РФ от 27.12.2018 № 2950-р. «Об утверждении Концепции содействия развитию добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года». М., 2018. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_314804/ (дата обращения: 12.03.2025).
5. Мартишина Н. В., Еремкина О. В. Традиционные и новые технологии обучения: учебно-методическое пособие. Москва, 2024. 150 с.
6. Научно-исследовательский институт развития образования (РЭУ им. Г. В. Плеханова). Развитие студенческого волонтерства: результаты мониторинга тенденций развития высшего образования в мире и в России (выпуск 17). М.: РЭУ. 2024. 136 с.

7. Акимова Е. В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежный объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006.
8. ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет им. В. Ф. Уткина». Волонтерский отряд «Волонтеры науки» (официальный сайт университета). URL: <https://rsreu.ru/.../13828-item-13828> (дата обращения: 12.04.2025).
9. Национальные проекты РФ (портал). В Рязанской области прошло обучение цифровых волонтеров (10.04.2025). URL: <https://нацпроекты.рф/news/v-ryazanskoy-oblasti-proshlo-obuchenie-tsifrovyykh-volontorov> (дата обращения: 15.04.2025).
10. Кузьминчук А. А., Певная М. В., Тимиришина Е. Р. Направления молодежного добровольчества: специфика и перспективы развития // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 73. С. 38–41.

Статья поступила в редакцию 17.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 17.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

Е. М. Жукова — соискатель.

Information about the Author:

E. M. Zhukova — applicant for a degree.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 168–175.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 168–175.

Научная статья

УДК 37.011.33, 37.013.75

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_168

ОБОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ»

Светлана Сайриновна Резникова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

svetlana_s_reznikova@mail.ru

Аннотация. В статье представлено обоснование современного понимания понятия «педагогическая ответственность». Рассмотрены сущностные характеристики понятия «педагогическая ответственность» с целью проведения анализа теоретических основ развития ответственности педагогов. Выделены пятнадцать ведущих показателей данного понятия, которые могут быть положены в основу диагностики представления педагогов о педагогической ответственности педагога и влияния педагогической поддержки на ее развитие. Представлены перспективы исследования.

Ключевые слова: ответственность, педагогическая ответственность, показатели понятия «педагогическая ответственность»

Original article

SUBSTANTIATING THE MODERN UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF “PEDAGOGICAL RESPONSIBILITY”

Svetlana S. Reznikova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

svetlana_s_reznikova@mail.ru

Abstract. The article provides a rationale for the modern understanding of the concept of “pedagogical responsibility”. The article examines the essential characteristics of the concept of pedagogical responsibility in order to analyse the theoretical foundations of the development of teachers’ responsibility. Fifteen leading indicators of this concept are identified, which can serve as a basis for diagnosing teachers’ perceptions of pedagogical responsibility and the impact of pedagogical support on its development. The article also presents research prospects.

Keywords: responsibility, pedagogical responsibility, indicators of the concept of pedagogical responsibility

Целью данной статьи является обоснование современного понимания понятия «педагогическая ответственность» и выделение ее ведущих показателей.

Для достижения данной цели нами были запланированы следующие задачи:

1. Рассмотреть сущностные характеристики понятия «педагогическая ответственность».

2. Выделить ведущие показатели понятия «педагогическая ответственность», которые могут быть положены в основу диагностики представления педагогов о педагогической ответственности педагога и влияния педагогической поддержки на ее развитие.

Для этого изначально необходимо рассмотреть определение «ответственность».

Тема ответственности привлекала внимание множества отечественных и зарубежных исследователей, сделавших значительный вклад в разработку этой тематики. Выдающиеся деятели науки, философии, психологии и педагогики не давали четкого определения понятия «ответственность», однако их многочисленные работы позволяют вывести общее понимание этого явления.

Впервые понятие «ответственность» было введено в научный обиход шотландским философом, психологом и педагогом XIX в. Александром Бэном в 1865 г. в книге «Эмоции и воля» [1]. Автор рассматривал ответственность в связке с наказуемостью. Долгое время термин в этом аспекте использовали преимущественно в правоведении.

В эпоху Просвещения французские просветители, такие как Вольтер и Руссо, определяли ответственность как гражданский долг. Как обязанность гражданина перед государством и обществом.

В XVIII–XIX вв. активно развиваются правовые системы. В этот период зарождается современное юридическое понимание personalной ответственности гражданина за нарушение закона.

В христианской традиции идея ответственности отражена через ответственность человека за свои грехи перед судом Бога. Благодаря Библии и раннехристианским авторам (апостол Павел, евангелисты: Марк, Матвей, Лука и Иоанн) эта идея оказала особое влияние на средневековую Европу. Размышления об ответственности впервые появляются в трудах древнегреческих философов Платона и Аристотеля. Платон в своих диалогах подчеркивал, что человек несет ответственность за свои поступки. Аристотель развел эту мысль, выделяя три типа ответственности: ответственное поведение, ответственно-

принятые решения и готовность принять наказание за проступки.

В философском понимании ответственность сопряжена с глубоким осознанием человеком своей миссии и призыва в мире. В своих трудах выдающиеся философы, такие как Кант И., Соловьев В. С., Булгаков С. Н., Лосев А. Ф., Гадамер Х. Г., Сартр Ж.-П., Родз У., Кассирер, Э., указывали на то, что человек не просто существует в мире, но активно участвует в формировании его структуры и содержания, действуя ответственно и целесообразно.

Так, например, французский философ Сартр Ж.-П. указывал на абсолютность ответственности: человек ответствен не только за свой личный выбор, но и за весь мир, поскольку каждый личный акт выбора влияет на всю человеческую общность. Сартр Ж.-П. полагал: «Человек осужден быть свободным. Осужден потому, что не сам себя создал, и все-таки свободен, потому что однажды брошенный в мир, ответственен за все, что делает.» [2].

Русские философы Соловьев В. С., Булгаков С. Н., Лосев А. Ф. в своих рассуждениях об ответственности сходились в том, что ответственность — это свободное проявление человека. Внутренняя потребность человека, сопряженная с реализацией человеческого существования. Осознание человеком себя частью мироздания, неизбежно влияющего своими поступками на мировой процесс, создание своей судьбы.

Ученые отмечали проявление ответственности в стремлении гармонизировать личные интересы с общечеловеческими нуждами, с универсальным порядком мира.

Русский религиозный философ, богослов, православный священник, один из основателей и профессор Свято-Сергиевского богословского института в Париже, Сергей Николаевич Булгаков в своих трудах указывал на то, что ответственный человек постоянно размышляет о смысле жизни и своем месте в мироздании.

Общим для подходов выдающихся философов к определению ответственности являлись утверждения о том, что ответственность человека связана:

- со свободой выбора человека поступать согласно своему разуму и совести;
- глубоким осознанием человеком своей миссии и призыва в мире;
- осознанием человеком неизбежности влияния своими поступками на мировой процесс, создание своей судьбы.

Тема ответственности также отражена в трудах многих выдающихся деятелей психологии. В своих исследованиях такие ученые, как Выготский Л. С., Теплов Б. М., Леонтьев А. Н., Божович Л. И., Абульханова-Славская К. А., Сафин В. Ф., Максимова И. Е., рассматривают ответственность не только как качество, свойство или способность человека, но и как сформированную высшую функцию и как вид активности субъекта.

Исходя из идей Льва Семёновича Выготского, ответственность человека можно определить как сформированную высшую психическую функцию, характеризующуюся осознанием своих обязанностей, способностью управлять своим поведением в соответствии с принятыми нормами и правилами общества. Ученый отмечал свойственные ответственности черты: связь с внутренними мотивами и ценностными ориентациями человека, способствующими выполнению порученной деятельности; самоконтроль и саморегуляцию, позволяющие человеку учитывать требования окружения и осуществлять целенаправленное поведение; направленность на успешное выполнение задач и достижение целей как индивидуально, так и в сотрудничестве с окружающими людьми.

Советские психологи, такие как Теплов Б. М., Леонтьев А. Н., определяли ответственность как свойство личности человека, характеризующееся способностью человека адекватно оценивать ситуацию; готовностью брать на себя обязательства и достигать поставленных целей в условиях общественной деятельности и взаимоотношений с другими людьми; контролировать свое собственное поведение в интересах общества и самого себя. Ответственный человек, по мнению ученых, осознает свои обязанности, важность выполняемых задач, а также последствия своих действий.

Божович Л. И., Максимова И. Е. рассматривают ответственность как качество личности человека. Характеризуя ответственность, ученые также отмечают: способность планировать, предвидеть результаты своих действий и отвечать за них; осознание человеком своих обязанностей; осознание возможности влиять на события, происходящие в его окружении.

Ксения Александровна Абульханова-Славская определяет ответственность как вид активности субъекта, направленный на осознание последствий собственных действий и принятие решений относительно поведения в конкретной ситуации. Характеризуя ответственность, Ксения Александровна также отмечает ее способность предвидеть последствия поступков; способность оценивать свою роль в происходящих событиях; добровольное исполнение обязательств перед собой и обществом. Ученый полагает, что «ответственность есть гарантирование личностью достижения результата своими силами и социальное основание организованности общества, способным дополнить и восполнить правовую систему» [3, с. 30].

Схожее определение дал современный психолог Валерий Павлович Прядеин: «Под ответственностью нами понимается гарантирование субъектом достижения результата (цели) собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести» [4].

Итак, рассмотрение подходов психологов к определению ответственности, являлись утверждения о том, что ответственность человека связана:

- с осознанием последствий собственных действий и принятие решений относительно поведения в конкретной ситуации;
- способностью предвидеть последствия своих поступков;
- способностью оценивать свою роль в происходящих событиях;
- самоконтролем и саморегуляцией;
- готовностью брать на себя обязательства и достигать поставленных целей;
- добровольным исполнением обязательств перед собой и обществом;

- гарантированием личностью достижения результата своими силами;
- осознанием возможности влиять на события, происходящие в его окружении.

Выдающиеся российские и советские педагоги, такие как Ушинский К. Д., Каптерев П. Ф., Блонский П. П., Макаренко А. С., Сухомлинский В. А., в своих многочисленных трудах обращались к теме ответственности.

Ответственность как способность личности определяли Ушинский К. Д., Сухомлинский В. А. Основными положениями понимания ответственности педагоги видели: осознание своих обязательств перед самим собой, семьей, обществом и государством; готовность принять последствия своих действий; осуществление самооценки и самоконтроля; стремление соответствовать высоким моральным нормам и требованиям.

Константин Дмитриевич Ушинский полагал, что истинная ответственность предполагает наличие внутренней убежденности и готовности принять последствия своих действий [5].

Константин Дмитриевич отмечал, что ответственность — естественное состояние человека, которое базируется на чувстве долга, это внутренняя установка личности, побуждающая человека выполнять обещанное, а в случае нарушения данных обязательств, вызывающая чувство внутреннего неудовлетворения. Педагог считал ответственность основным свойством человеческого существования в обществе и достижения личного счастья. Константин Дмитриевич указывал, что: «Педагог должен направлять ребенка к самостоятельной работе, потому что именно она формирует способность нести ответственность за свои поступки» [5, с. 234].

Ответственность как качество личности рассматривали Каптерев П. Ф., Блонский П. П., Макаренко А. С. Характеризуя определение ответственности, педагоги выделяли: осознанность обязательств и самостоятельность выбора действий; осознание возможных последствий своих действий и принятие их как неизбежных результатов собственного выбора; готовность отвечать за последствия при-

нятых решений; ощущение принадлежности к обществу и способность учитывать интересы общества; готовность честно выполнять поставленные задачи, исполнять возложенные обязанности, невзирая на трудности и препятствия.

Каптерев Петр Федорович подчеркивал значение осознанности: «Самостоятельность ученика должна воспитываться постепенно, поскольку лишь зрелый разум способен осознавать свою ответственность» [6, с. 145].

Итак, можно сделать вывод, что общим для подходов отечественных и зарубежных исследователей, выдающихся деятелей науки, философии, психологии и педагогики, сделавших значительный вклад в разработку тематики, являлись утверждения о том, что ответственность человека связана со свободой выбора человека поступать согласно своему разуму и совести; глубоким осознанием человеком своей миссии и призыва в мире; осознанием человеком неизбежности влияния своими поступками на мировой процесс, создание своей судьбы; осознанием последствий собственных действий и принятие решений относительно поведения в конкретной ситуации; способностью предвидеть последствия своих поступков; способностью оценивать свою роль в происходящих событиях; самоконтролем и саморегуляцией; готовностью брать на себя обязательства и достигать поставленных целей; добровольным исполнением обязательств перед собой и обществом; гарантированием личностью достижения результата своими силами; осознанием возможности влиять на события, происходящие в его окружении; осознанием и принятием возложенных на себя обязательств перед самим собой, семьей, обществом и государством; осознание возможных последствий своих действий и принятие их как неизбежных результатов собственного выбора и готовностью отвечать за последствия принятых решений; самостоятельностью выбора: принятие решения и выбор действий самостоятельно, осознанно и добровольно; ощущением принадлежности к обществу; готовностью честно выполнять поставленные задачи, невзирая на трудности и препятствия, прео-

долевая внутренние слабости и сомнения, проявляя решительность и настойчивость; стремление соблюдать нормы и правила, установленные в обществе, семье и коллективе, соответствовать высоким моральным нормам и требованиям окружающей среды; принятие ответственности за собственные поступки и их последствия; самостоятельное формирование нравственных обязанностей, требование от себя их выполнения; чувством долга, которое должно восприниматься человеком как естественное состояние; внутренней потребностью исполнения, обещанного и чувством внутреннего неудовлетворения при нарушении данных обязательств; основное свойство человеческого существа, необходимое для гармоничного существования в обществе и достижения личного счастья.

Восприятие понятия «ответственность» ученых в целом совпадает. Отличается понимание масштаба влияния поступков человека на общество. Если у психологов и педагогов это ближайшее окружение, то у философов это влияние на устройство миропорядка.

Коррелирует ли понятие «ответственность» с понятием «педагогическая ответственность» и, если да, то в какой степени?

Исследованием проблем педагогической ответственности занимались многие выдающиеся педагоги, чьи труды значительно повлияли на теорию и практику воспитания и образования. Ушинский К. Д., Каптерев П. Ф., Блонский П. П., Макаренко А. С., Сухомлинский В. А. обращались к теме ответственности педагогов в своих трудах. Ученые не давали четкого определения понятия «педагогическая ответственность», однако их работы позволяют вывести общее понимание этого явления.

Педагоги сходятся в понимании педагогической ответственности как важнейшего аспекта профессии учителя. Педагогическая ответственность, в их понимании, это совокупность профессиональных обязанностей и этических норм учителя, понимания учителем своей важнейшей роли в формировании личности ребенка, развитии его нравственных качеств, интеллектуального и эмоционального развития, творческого самовыраже-

ния, инициативности, стремления к знаниям, в формировании познавательного интереса. Ученые подчеркивали необходимость глубокого понимания природы ребенка, учета индивидуальных особенностей каждого ученика и создания условий для полноценного развития личности.

Можно сделать вывод, прослеживается взаимосвязь сущностных характеристик понятий «ответственность» и «педагогическая ответственность». Педагогическая ответственность также предполагает глубокое осознание учителем своей миссии/роли и призвания в профессии; осознание возможности влиять на события, происходящие в его окружении; осознание и принятие возложенных на себя обязательств перед самим собой, семьей, обществом и государством.

Современные исследования по проблеме педагогической ответственности охватывают разнообразные аспекты педагогической деятельности и направлены на углубление понимания сущности и содержания ответственности учителя в условиях изменяющейся образовательной реальности. Исследование диссертационных исследований за последние 10 лет свидетельствует о том, что наиболее часто педагоги-исследователи обращаются к таким темам, как: профессиональная компетентность и ответственность; ответственность в инновационной среде, этический компонент педагогической ответственности; индивидуализация и дифференциация обучения; международные стандарты и опыт зарубежных стран.

В современных исследованиях ученые дают четкое определение педагогической ответственности.

В своем исследовании Бичева И. Б., Данилова Е. Г., Носкова Ю. Н. рассматривают ответственность как личностно-профессиональную характеристику педагога: «понятие «ответственность педагога»» характеризуется как личностно-профессиональное качество, сформированность которого позволяет с определенной степенью активности решать задачи профессиональной деятельности» [7].

Понятие «ответственность педагога» Волковой Т. К. рассматривается как определенное

отношение к действительности, как свойство или качество личности, проявляющееся в педагогической деятельности. Поскольку ответственность и деятельность имеют непосредственную связь, то именно педагогическая деятельность становится тем пространством, где проявляется это свойство личности [8].

Нестерова А. А. под профессиональной ответственностью педагога в морально-этическом аспекте понимает, как качество личности, выражающееся в умении и готовности предвидеть результаты педагогической деятельности и держать за нее ответ как перед внешними (общество, педагогический коллектив, родители, учащиеся), так и внутренними (совесть) инстанциями [9].

Особое внимание ученых нацелено на развитие профессиональной ответственности будущих педагогов. Быкова С. С. рассматривает ответственность педагога как профессионально-личностное качество, проявляющееся в ценностном отношении к педагогической деятельности, другим людям и самому себе; характеризующееся единством нравственного и правового компонентов, которые выступают регуляторами контроля за поведением и деятельностью. Ученый отмечает, что развитие профессиональной ответственности будущих педагогов является важным аспектом подготовки студентов, потому что именно это качество способствует обеспечению безопасности и эффективности образовательного процесса, а также влияет на их будущее [10].

Тряпицына А. П., перечисляя основные требования, которым должен обладать современный учитель (по результатам отечественных и зарубежных исследований), среди способности распознавать (видеть) многообразие учащихся и сложности учебного процесса; способности реагировать на различные потребности учащихся, индивидуального подхода к каждому ученику; способности улучшать среду обучения и создавать благоприятный климат; способности понимать различные контексты (социальные, культурные, национальные и т. д.), в которых проходит обучение; способности к генерации новых идей, предвидеть новые нужды и потребности образования также отмечает способность

быть ответственным за качество своей деятельности.

Алла Прокофьевна подчеркивает: «В России учитель всегда был больше, чем носитель определенных должностных обязанностей, определенных трудовых функций. Он воспринимался в обществе как друг, помощник, наставник» [11].

Ученый размышляет: можно ли «вписать» в должностные обязанности интеллигентность учителя, его готовность к самопожертвованию, полную самоотдачу, порой ценой собственной жизни?

Необходимо заметить, что в определениях ученых прослеживается условное разделение на внешнюю и внутреннюю ответственность.

Говоря о внешней педагогической ответственности, исследователи подразумевают ответственность за выполнение профессиональных обязанностей.

Источниками внешней педагогической ответственности в первую очередь являются нормативные акты, регулирующие образовательный процесс в Российской Федерации: Конституция РФ, Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» [12], Федеральные государственные образовательные стандарты и пр.

Так, например, согласно статье 48 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025) педагогические работники несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей в порядке и в случаях, которые установлены федеральными законами [12].

Указанные в законе обязанности условно можно разделить на следующие виды ответственности: профессиональную (за содержание педагогической деятельности, высокий профессиональный уровень); гражданскую (соблюдать правила и требования, предъявляемые к профессии, демонстрируя свою гражданскую позицию, а также формировать у учащихся чувство патриотизма, уважения к Родине, истории, бережное отношение к культурному наследию и традициям Российской

Федерации); нравственную (этическую); ответственность перед обучающимися и другими участниками образовательных отношений.

Помимо перечисленных зон ответственности, педагогические работники также отвечают: за результат своей профессиональной деятельности, за жизнь и здоровье обучающихся, за безопасность и защиту прав обучающихся, за работу с родителями (законными представителями) обучающихся, за работу с социальными партнерами, за участие в общественной жизни образовательного учреждения. А значит, несут за это ответственность.

Устав образовательного учреждения, правила трудового распорядка, Кодекс профессиональной этики, должностные инструкции и многие другие локальные нормативные акты образовательных учреждений также являются источниками внешней педагогической ответственности.

Если внешняя ответственность — это добросовестное исполнение профессиональных обязанностей, то что такое внутренняя ответственность и чем они отличаются? На наш взгляд, эти понятия близки по сути с понятиями «нравственность» и «духовность». Где нравственность — это внешнее соблюдение правил и норм, социально одобряемое поведение. А духовность — внутреннее устойчивое состояние, т. е. личностное качество, сформированное мировоззрение, побуждающее человека совершать действия по совести. И в том и в другом случае человек прикладывает усилия воли для совершения тех или иных поступков, принятия тех или иных решений. У человека всегда есть свобода выбора в совершении поступков, принятия решений. А вот мотив его выбора и определяет внешняя это ответственность или внутренняя, нравственный человек или еще и духовный.

Углубляясь в изучение понятия «педагогическая ответственность», логично выходим на связанные с ней понятия: свобода воли, совесть, осознанность, мировоззрение, нравственность, духовность, культура, этика, этические нормы, гражданственность, патриотизм.

Таким образом, современное понимание «педагогическая ответственность» базируется на осмыслиении наследия педагогов-класси-

ков и направлено на углубление понимания сущности и содержания ответственности учителя в условиях изменяющейся образовательной реальности.

Рассмотренные нами сущностные характеристики понятия «педагогическая ответственность» позволили нам выделить пятнадцать ведущих показателей данного понятия, которые могут быть положены в основу как внешнего мониторинга, так и использованы педагогами для самодиагностики своего развития. Перечислим данные показатели:

1. способность поступать согласно своему разуму и совести;
2. осознание педагогом своей помогающей миссии в мире;
3. осознанием педагогом неизбежности влияния своими поступками на образовательный процесс и судьбу ребенка;
4. способностью предвидеть последствия своих поступков;
5. способность педагога правильно оценивать свою роль в происходящих событиях;
6. готовностью педагога брать на себя обязательства и достигать поставленных целей;
7. готовностью педагога добровольно исполнять обязательства перед собой и обществом;
8. способностью педагога к достижению результата своими силами, а не переносом ответственности исключительно на психолога и родителей
9. готовность отвечать за последствия принятых решений;
10. умение педагога принимать решения и выбор действий самостоятельно;
11. готовностью педагога честно выполнять поставленные задачи, проявляя решительность и настойчивость;
12. стремление соблюдать нормы и правила, установленные в обществе, семье и коллективе, соответствовать высоким моральным нормам и требованиям окружающей среды;
13. самостоятельное формирование нравственных обязанностей, требование от себя их выполнения;
14. наличие у педагога чувства долга, которое восприниматься им как естественное состояние;

15. наличие внутренней потребности исполнения, обещанного и чувства внутреннего неудовлетворения при нарушении данных обязательств;

На основе данных 15 показателей нами будет разработан пакет диагностического инструментария [13], что станет перспективой для продолжения нашего исследования.

Список источников

1. Бэн А. Эмоции и воля. Санкт-Петербург, 1865.
2. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм = L'existentialisme est un humanisme / Перевод и примечания Ю. С. Васильева. Москва: Прогресс-Традиция, 2009. 96 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 27–48.
4. Прядеин В. П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования // Психология в вузе. 2008. № 1. С. 56–64.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. Изд. 4-е. Москва: Университетская типография, 1871. С. 234.
6. Каптерев П. Ф. Общие вопросы методики природоведения / П. Ф. Каптерев. Москва: Учпедгиз, 1956. С. 145.
7. Бичева И. Б., Данилова Е. Г., Носкова Ю. Н. Ответственность как личностно-профессиональная характеристика педагога дошкольного образования. Проблемы современного педагогического образования. 2022; 77–1. С. 76–79.
8. Волкова Т. К. Личностно-профессиональная ответственность педагога — ресурс развития образования // Среднее профессиональное образование. 2008. № 7. С. 73–75. EDN KJAVTF
9. Нестерова А. А. Деонтологическая основа формирования профессиональной ответственности педагога / А. А. Нестерова // Научное мнение. 2020. № 10. С. 18–26. DOI 10.25807/PBН.22224378.2020.10.18.26. EDN CEQIKM.
10. Быкова С. С. Профессиональная ответственность будущего педагога: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 49–53. EDN WRQEJB
11. Тряпицына А. П. Современный учитель: информация к размышлению // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1 (75). С. 3–11. EDN NRTNHZ.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025).
13. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы: дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2023. 356 с.

Статья поступила в редакцию 14.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 14.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

С. С. Резникова — соискатель.

Information about the Author:

S. S. Reznikova — applicant for a degree.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 176–181.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 176–181.

Научная статья

УДК 316.6

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_176

АУТИЗМ И КАРЬЕРА: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Иван Александрович Клевцов

Московский гуманитарно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт, Москва, Россия

lombardian@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена переосмыслению профессионального потенциала людей с расстройствами аутистического спектра через призму парадигмы нейроразнообразия. Анализируется переход от дефицитарной медицинской модели к признанию уникальных когнитивных преимуществ аутичных людей в профессиональной деятельности. Рассматриваются специфические способности при аутизме: гиперфокус, системное мышление, внимание к деталям, честность и креативность как конкурентные преимущества в современной экономике знаний. Представлены стратегии создания инклюзивной рабочей среды, включающие адаптацию организационных процессов, обучение персонала и внедрение поддерживающих технологий. Обосновывается необходимость системных изменений для эффективной профессиональной интеграции людей с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, нейроразнообразие, профессиональная интеграция, когнитивные преимущества, инклюзивная рабочая среда, карьерное развитие, организационные адаптации, трудовая деятельность, профессиональный потенциал

Original article

AUTISM AND CAREER: RETHINKING OPPORTUNITIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Ivan A. Klevtsov

Moscow University of Humanities and Technology — Moscow Institute of Architecture and Construction, Moscow, Russia

lombardian@mail.ru

Abstract. The article is devoted to reconceptualising the professional potential of people with autism spectrum disorders through the lens of the neurodiversity paradigm. It analyses the transition from the deficit medical model to the recognition of the unique cognitive advantages of autistic people in professional activities. Specific abilities in autism are examined: hyperfocus, systems thinking, attention to detail, honesty, and creativity as competitive advantages in the modern knowledge economy. Strategies for creating an inclusive work environment are presented, including adaptation of organisational processes, staff training, and implementation of supportive technologies. The necessity of systemic changes for effective professional integration of people with autism is substantiated.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, neurodiversity, professional integration, cognitive advantages, inclusive work environment, career development, organisational adaptations, work activities, professional potential

Введение

Современная ситуация в сфере труда-устройства людей с расстройствами аутистического спектра (PAC) характеризуется критическим разрывом между их потенциалом и реальными профессиональными возможностями. Статистические данные демонстрируют тревожную картину: в Великобритании лишь 29 % аутичных людей имеют работу, что значительно ниже показателей других групп людей с инвалидностью, при этом многие из работающих находятся в положениях, не соответствующих их навыкам, квалификации и способностям (Davies et al., 2024). Эти цифры отражают не только индивидуальные трагедии нереализованного потенциала, но и серьезные системные недостатки в понимании и использовании уникальных способностей людей с аутизмом.

Традиционный подход к аутизму в профессиональном контексте долгое время основывался на медицинской модели дефицита, которая акцентировала внимание на ограничениях и необходимости компенсации недостатков. Однако растущее движение нейроразнообразия предлагает кардинально иной взгляд, рассматривающий аутизм как естественную вариацию человеческого познания, обладающую уникальными преимуществами. Эта парадигмальная трансформация открывает новые горизонты для понимания профессионального потенциала людей с PAC.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью переосмыслиения подходов к профессиональной интеграции людей с аутизмом через призму их когнитивных особенностей и создания научно обоснованной базы для развития инклюзивных трудовых практик. Цель настоящей работы заключается в концептуализации новых подходов к пониманию карьерных возможностей людей с аутизмом, основанных на признании их уникальных когнитивных профилей как источника профессиональных преимуществ.

Теоретические основы парадигмально-го сдвига в понимании аутизма и трудовой деятельности

Эволюция теоретических подходов к аутизму в профессиональном контексте отражает более широкую трансформацию научного мышления о нейрологическом разнообразии. Исторически доминировавшая медицинская модель рассматривала аутизм исключительно через призму патологии, требующей коррекции и компенсации. Этот подход формировал восприятие людей с PAC как неспособных к полноценному участию в профессиональной деятельности, создавая барьеры для их трудовой интеграции.

Современные исследования Хаустова и Дубынина демонстрируют, что аутизм следует рассматривать не как патологию, требующую коррекции, а как естественную вариацию когнитивного развития, обладающую уникальными преимуществами в профессиональной сфере [1]. Этот концептуальный сдвиг основывается на понимании Martino et al. того, что неврологические различия не должны приравниваться к дефицитам, а социальные реакции и окружающая среда могут способствовать проявлению как уникальных сильных сторон, так и специфических вызовов [2].

Парадигма нейроразнообразия, предложенная активистами аутичного сообщества и поддержанная растущим числом исследователей, кардинально пересматривает традиционные представления о профессиональных возможностях. Как отмечают McVey et al., переход от медицинской модели аутизма к парадигме нейроразнообразия требует фундаментального изменения мышления, при котором аутизм перестает рассматриваться как патология, а признается естественной вариацией нейрокогнитивного функционирования, что открывает новые возможности для профессиональной реализации [3].

Теоретическая рамка нейроразнообразия имеет важные импликации для понимания

трудовых отношений. Она предполагает отход от модели «нормализации» к признанию ценности когнитивного разнообразия в рабочих коллективах. Эта трансформация требует пересмотра не только индивидуальных подходов к трудоустройству, но и системных организационных практик, включая процедуры найма, оценки производительности и карьерного развития.

Современные исследования Суслова и др. показывают, что стигматизация аутизма в обществе и СМИ формирует негативные установки, мешающие восприятию людей с РАС как полноценных участников социальных и профессиональных процессов [4]. Это подчеркивает необходимость не только изменения теоретических подходов, но и трансформации общественного сознания.

Важным аспектом парадигмального сдвига является признание того, что успешная профессиональная интеграция требует не только изменений на индивидуальном уровне, но и трансформации организационной культуры.

Концептуальная рамка, основанная на принципах нейроразнообразия, позволяет переосмыслить профессиональные барьеры не как неизбежные ограничения, связанные с аутизмом, а как следствие, неадаптированной рабочей среды и недостаточного понимания уникальных потребностей и способностей нейроразнообразных сотрудников.

Согласно Тишиной и Даниловой, классические методы обучения и поддержки людей с ограниченными возможностями здоровья преимущественно направлены на восполнение недостатков, в то время как современная научная практика предполагает переориентацию на персонализированные подходы, принимающие во внимание специфические познавательные и поведенческие характеристики каждого человека [5].

Когнитивные преимущества при аутизме: профессиональная применимость и карьерные перспективы

Систематический анализ когнитивных особенностей людей с аутизмом выявляет множество характеристик, которые могут стать значительными конкурентными преимуществами в современной профессио-

нальной среде. Исследования Романова и Таланцева показывают, что у людей с РАС наблюдается значительная гетерогенность интеллектуальных профилей, включая как выраженные когнитивные трудности, так и выдающиеся способности в отдельных областях, таких как зрительно-пространственное мышление и систематизация информации [6].

Одной из наиболее значимых особенностей является способность к гиперфокусу и системному мышлению. Гиперфокус и способность к системному мышлению, характерные для людей с РАС, могут стать, по мнению Хаустова и Дубынина, конкурентным преимуществом в таких областях, как программирование, инженерия и научные исследования [1]. Эта способность к глубокой концентрации на задачах позволяет достигать высокого уровня экспертизы в специализированных областях, что особенно ценно в технических профессиях.

Повышенное внимание к деталям представляет еще одно важное профессиональное преимущество. Люди с аутизмом часто демонстрируют исключительную точность в выполнении задач, требующих детального анализа, что делает их незаменимыми в областях контроля качества, аудита, исследовательской деятельности и технических специальностях. Уникальные когнитивные особенности людей с аутизмом, такие как гиперфокус, системное мышление и внимание к деталям, могут стать конкурентными преимуществами в профессиях, требующих аналитической точности и глубины обработки информации, включая ИТ, инженерию и научные исследования [3].

Исследования Zhou et al. демонстрируют, что люди с аутизмом обладают рядом профессионально значимых качеств, включая исключительную надежность, пунктуальность, последовательность в работе, повышенное внимание к деталям и высокое качество выполняемых задач, что делает их ценными сотрудниками при условии соответствия должности их сильным сторонам [7]. Эти характеристики особенно важны в эпоху цифровизации, когда точность обработки информации и последовательность в выполнении

алгоритмических задач становятся критически важными.

Честность и прямолинейность в профессиональных отношениях также представляют значительную ценность. Многие аутичные сотрудники, по мнению Pryke-Hobbes et al., обладают высокой надежностью, креативностью и честностью, что делает их ценными специалистами в таких областях, как ИТ, инженерия и контроль качества [8]. В современных корпоративных структурах наблюдается интересный сдвиг приоритетов: этические стандарты и прозрачность бизнес-процессов перестают быть просто декларируемыми ценностями. Они становятся реальными конкурентными преимуществами. В этой связи стоит отметить, что качества, о которых идет речь, могут оказаться не просто полезными, а определяющими для достижения успеха в организации.

Если говорить о способности распознавать закономерности и выстраивать систематизированные структуры данных, здесь открывается целый спектр возможностей для аналитических специальностей. Примечательно, что люди с аутизмом нередко проявляют впечатляющую компетентность именно в таких областях, как анализ массивов данных, построение математических моделей и разработка классификационных систем. Интересно, что востребованность этих навыков стремительно растет — во многом благодаря тому, что мы живем в эпоху, когда большие данные и машинное обучение определяют технологический ландшафт.

Нельзя обойти вниманием и еще один важный аспект — креативность, проявляющуюся через нестандартные подходы к решению профессиональных задач. Дело в том, что иное восприятие окружающей реальности, характерное для людей с аутизмом, нередко становится источником инновационных решений. Они способны увидеть то, что остается незамеченным при традиционном взгляде на проблему. Это качество представляет особую ценность в творческих индустриях и научно-исследовательской работе, где свежая перспектива может кардинально изменить подход к давно знакомым вопросам.

Инклюзивные организационные стратегии: создание поддерживающей профессиональной среды

Создание эффективной инклюзивной рабочей среды для сотрудников с аутизмом требует комплексного подхода, включающего системные организационные изменения и индивидуальные адаптации. Эффективная интеграция нейроотличных сотрудников, по мнению Хаустова и Дубынина, требует адаптации рабочих процессов, включая структурированную коммуникацию и гибкий график, что подтверждается успешными корпоративными программами [1]. Современные исследования Чойжалсановой и других подтверждают, что адаптация цифровых решений позволяет компенсировать физические ограничения, что может быть экстраполировано на поддержку когнитивных особенностей людей с аутизмом в профессиональной деятельности, открывая дополнительные возможности для их профессиональной реализации [9].

Фундаментальным принципом инклюзивной среды является по мнению McVey et al. создание инклюзивной рабочей среды для нейроразнообразных сотрудников, которое требует не только индивидуальных адаптаций, но и системных изменений, включая пересмотр коммуникационных практик, гибкость в организации пространства и времени, а также внедрение принципов универсального дизайна, что способствует раскрытию профессионального потенциала [3].

Ключевые стратегии включают модификацию физической рабочей среды для учета сенсорных особенностей. Эффективные стратегии создания инклюзивной рабочей среды включают по мнению Zhou et al. (2024) внедрение сенсорно-дружелюбных рабочих пространств, обеспечение ясности коммуникации со стороны руководства, поддержание постоянства в рабочих процедурах, а также использование ассистивных технологий и программ наставничества для создания позитивного рабочего опыта [7].

Важность профессиональной поддержки подчеркивается в исследованиях карьерного развития. Адекватная поддержка в трудоустройстве, включающая индивидуальное

планирование карьеры, подбор подходящих должностей, обучение профессиональным навыкам и наставничество, является наиболее часто обсуждаемым фактором, способствующим карьерному росту аутичных людей [10].

Критическим аспектом является преодоление феномена маскировки. Концепция маскировки в профессиональной среде отражает не только адаптацию к социальным нормам, но и глубокую структурную несправедливость, с которой сталкиваются нейроразнообразные сотрудники, что подчеркивает необходимость перехода от модели компенсации к созданию среды, где различия принимаются без необходимости скрывать свою идентичность [8].

Организационные изменения должны включать пересмотр процедур найма для устранения барьеров, которые могут препятствовать успешному прохождению собеседований людьми с аутизмом. Это может включать предоставление вопросов заранее, использование практических заданий вместо традиционных интервью, и создание более структурированного процесса оценки.

Обучение персонала играет критическую роль в создании поддерживающей среды. Отсутствие понимания нейроразнообразия в организациях вынуждает сотрудников с аутизмом скрывать свои особенности, что приводит к эмоциональному выгоранию, что подчеркивает, по мнению Pryke-Hobbes et al., важность образовательных программ для руководителей и коллег [8].

Гибкость в организации рабочего времени и задач позволяет максимально использовать периоды высокой продуктивности и учитывать индивидуальные особенности когнитивного функционирования. Это может включать возможность работы в тихие часы,

гибкий график и адаптацию коммуникационных требований.

Заключение

Проведенное исследование указывает на насущную потребность в фундаментальном переосмыслении стратегий профессиональной интеграции людей с аутизмом. Стоит отметить, что отказ от традиционной дефицитарной модели в пользу концепции нейроразнообразия создает принципиально иные перспективы для раскрытия специфического потенциала аутичных специалистов.

Накопленные данные убедительно свидетельствуют: когнитивные особенности людей с РАС способны трансформироваться в существенные конкурентные преимущества в контексте современной экономики знаний. Интересно, что речь идет не просто о компенсации ограничений, а о качественно ином взгляде на профессиональные компетенции.

Формирование по-настоящему инклюзивной рабочей среды предполагает комплексные трансформации организационной культуры. В этой связи ключевыми направлениями становятся модификация рабочих процессов, целенаправленная подготовка коллектива и интеграция вспомогательных технологий. Опыт реализованных корпоративных программ наглядно иллюстрирует обоюдную пользу инклюзивных подходов — выигрывают и работодатели, и сотрудники. Причем эта взаимовыгода проявляется не только в экономических показателях, но и в качественных изменениях организационной среды. Дальнейшие исследования должны фокусироваться на лонгитюдном изучении профессиональных траекторий людей с аутизмом, эффективности различных форм поддержки и разработке научно обоснованных инструментов оценки профессионального потенциала.

Список источников

1. Хаустов С. А. Особенности развития мозга и способы коррекции при расстройствах аутистического спектра и синдроме дефицита внимания и гиперактивности: обзор современных исследований / С. А. Хаустов, В. А. Дубынин // Science for Education Today. 2024. Т. 14, № 3. С. 154–181. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2403.08>.

2. *Martino D. C., Brantley A., Scarpa A.* The role of self-advocacy and self-determination in positive adjustment for autistic adolescents and young adults: a mini-review // *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*. 2025. Vol. 4. DOI: 10.3389/frcha.2025.1542543.
3. *McVey A. J., Jones D. R., Waisman T. C., Raymaker D. M., Nicolaidis C., Maddox B. B.* Mindshift in autism: a call to professionals in research, clinical, and educational settings // *Frontiers in Psychiatry*. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1251058.
4. *Суслова Т. Ф.* Семья с ребенком – аутистом в инклюзивном пространстве современного общества / Т. Ф. Суслова, А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, О. Ю. Светлакова // ЦИТИСЭ. 2020. № 1 (23). С. 450–460. DOI: 10.15350/24097616.2020.1.41.
5. *Тишина Л. А.* Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Л. А. Тишина, А. М. Данилова // Современные научноемкие технологии. 2020. № 3. С. 194–200.
6. *Романова Р. С.* Особенности интеллектуального развития при расстройстве аутистического спектра / Р. С. Романова, О. И. Таланцева // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 1. С. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130106>.
7. *Zhou K., Alam B., Bani-Fatemi A. [et al.]* Autism spectrum disorder in the workplace: a position paper to support an inclusive and neurodivergent approach to work participation and engagement // *Discover Psychology*. 2024. Vol. 4. Art. 39. DOI: 10.1007/s44202-024-00150-5.
8. *Pryke-Hobbes A., Davies J., Heasman B., Livesey A., Walker A., Pellicano E. [et al.]* The workplace masking experiences of autistic, non-autistic neurodivergent and neurotypical adults in the UK // *PLoS ONE*. 2023. Vol. 18, no. 9. Art. no. e0290001. DOI: 10.1371/journal.pone.0290001.
9. *Чойжалсанова А. Ц.* Новые возможности и барьеры социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации / А. Ц. Чойжалсанова // Фундаментальные исследования. 2021. № 11. С. 190–194.
10. *Davies J., Romualdez A. M., Pellicano E., Remington A.* Career progression for autistic people: a scoping review // *Autism: the international journal of research and practice*. 2024. Vol. 28, No. 11. P. 2690–2706. DOI: 10.1177/13623613241236110.

Статья поступила в редакцию 14.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 14.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

И. А. Клевцов — аспирант кафедры психологии.

Information about the Author:

I. A. Klevtsov — postgraduate student at the Department of Psychology.

Научное мнение. 2025. № 11. С. 182–187.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 182–187.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_182

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКАМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИСЯ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

Дмитрий Владимирович Еремейцев

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, Россия

disaspirant@yandex.ru

Аннотация. Важность изучения специфики жизненных стратегий подростков обусловлена тем, что они затрагивают практически все аспекты жизнедеятельности подростков, характеризуя их нравственные и ценностные установки, жизненные и профессиональные перспективы, осознание своей роли в системе социального взаимодействия. Образовательная среда школы становится важным фактором личностного развития и формирования жизненных стратегий обучающихся, особенно в период подросткового возраста, когда происходит активный процесс социализации ребенка и его профессионально-личностное самоопределение. Цель исследования — обосновать важность психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий подростков, воспитывающихся в дисфункциональных семьях. В статье раскрыто понятие «жизненные стратегии» применительно к обучающимся подросткового возраста, обоснованы факторы образовательной среды, оказывающие влияние на этот процесс, обоснована необходимость его психолого-педагогического сопровождения. Научная новизна исследования связана с обоснованием факторов образовательной среды, учет которых позволяет реализовывать в образовательном процессе систему психолого-педагогического сопровождения подростков в выборе жизненных стратегий.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, подростки, образовательное учреждение, выбор жизненных стратегий, программы психолого-педагогического сопровождения

Original article

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS A FACTOR IN THE FORMATION OF LIFE STRATEGIES AMONG ADOLESCENTS FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES

Dmitrij V. Eremejtsev

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

disaspirant@yandex.ru

Abstract. The importance of studying the specifics of adolescent life strategies is due to the fact that they affect virtually all aspects of their lives, characterising their moral and value attitudes, life and professional prospects, and awareness of their role in the system of social interaction. The educational environment of the school becomes an important factor in the personal development and formation of life strategies of students, especially during adolescence, when

active socialisation takes place and when young people undergo professional and personal self-determination. The purpose of the study is to substantiate the importance of psychological and pedagogical support for the formation of life strategies of adolescents growing up in dysfunctional families. The article reveals the concept of “life strategies” as applied to adolescent students, substantiates the factors of the educational environment that influence this process, and justifies the need for its psychological and pedagogical support. The scientific novelty of the study is associated with the substantiation of educational environmental factors, whose consideration allows for the implementation of a system of psychological and pedagogical support for adolescents in the process of choosing their life strategies.

Keywords: psychological and pedagogical support, adolescents, educational institution, choice of life strategies, psychological and pedagogical support programmes

Введение

Образовательная среда школы является одним из ключевых факторов личностного развития и формирования жизненных стратегий обучающихся, особенно в период подросткового возраста, когда происходит активный процесс социализации ребенка и его профессионально-личностное самоопределение. Образовательная среда подразумевает совокупность социально-педагогических, культурных и психологических условий, в которых реализуется образовательный процесс подростка и происходит формирование его личности. Она обеспечивает не только освоение подростком системы знаний, но и формирование нравственных ориентаций, навыков социальной коммуникации, адаптивных способов поведения.

Для подростков, воспитывающихся в дисфункциональных семьях, образовательная среда может стать компенсирующим ресурсом, восполняя имеющийся дефицит социальной поддержки и стабильности, которая может отсутствовать в семье. Психологически благоприятная образовательная среда способствует формированию чувства принадлежности, уверенности, самоэффективности, что становится фундаментом для выбора подростками конструктивных жизненных стратегий. Вместе с тем, неблагоприятные условия образовательной среды способны усугублять имеющиеся у подростков проблемы социализации, снижать мотивацию обучения и способствовать выбору неконструктивных моделей поведения. Поэтому образовательная

среда становится важным фактором личностного развития подростков, особенно тех, семейные условия которых могут ограничивать их личностное развитие.

Изложение основного материала статьи

Жизненные стратегии рассматриваются учеными в качестве совокупности целевых ориентиров, возможностей и способов достижения личных и профессиональных ориентиров, а также поведенческих моделей, формируемых личностью в процессе социализации и отражающих его ценности, установки, мировоззрение. Они становятся определенным вектором жизнедеятельности, помогая человеку принимать решения, преодолевать жизненные проблемы и строить собственное будущее. Различные аспекты формирования жизненных стратегий личности стали предметом изучения таких специалистов, как Ю. А. Зубок [1], М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс [2], Л. Б. Осипова, Л. В. Прыкина [3], Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов [4], В. Б. Устьянцев [5], М. А. Шарова, А. А. Иванюшкин [6], отдельные направления формирования жизненных стратегий обучающихся в образовательном процессе рассматривались в работах Л. В. Вахтель, Т. И. Анисимовой [7], Н. К. Губиной, М. А. Шаровой, Т. В. Зайцевой, Э. Ю. Бова [8], Ю. А. Дружининой [9], А. В. Кибальник, И. В. Федосовой, К. А. Абрамовой [10] и других исследователей, подчеркивающих важность психологического-педагогического сопровождения обучающихся в образовательном процессе в аспекте формирования жизненных стратегий.

Формирование жизненных стратегий осуществляется под влиянием личностных особенностей индивида, социального окружения, образовательной среды, культурных ценностей и опыта. Они могут быть как конструктивными, способствующими гармоничному профессионально-личностному развитию, так и деструктивными, ведущими к конфликтности, стрессам и деструктивному поведению. В педагогической психологии учеными подчеркивается важная роль образовательной среды в формировании жизненных стратегий обучающихся. Изучение специфики жизненных стратегий обуславливает практически все аспекты жизнедеятельности подростков, характеризуя их нравственные и ценностные установки, жизненные и профессиональные перспективы, осознание своей роли в системе социального взаимодействия [11].

Жизненные стратегии подростков связаны с определением способов поведения и мышления, направленных на достижение личностных целевых ориентиров в ситуации неопределенности и трансформации социальной среды [1; 3]. Данный возрастной период является важным этапом развития самосознания, ценностных ориентиров и мировоззренческих установок, формирующих базу для определения школьниками жизненного пути. Многими специалистами подчеркивается важность определения обучающимися жизненных стратегий для формирования ценностно-смысловой сферы личности, стрессоустойчивости, психологической безопасности и зрелости личности [2; 6; 12]. Для детей подросткового возраста особо важно осваивать стратегии адекватного реагирования на социальные изменения, что подразумевает развитие навыков саморегуляции, коммуникации, самоопределения и др. Поэтому важность психолого-педагогической поддержки образовательного учреждения в данном аспекте формирования жизненных стратегий обусловлена потребностью подростков в помощи при освоении смысловых конструктов будущей самостоятельной жизни.

Подростки, воспитывающиеся в ситуации эмоциональной нестабильности, отсутствия

эмоциональной поддержки со стороны родителей, сталкиваются с высокой степенью риска формирования неконструктивных жизненных стратегий, в частности, избегания, агрессии, склонности к рискованному поведению и др., поэтому в образовательной среде школы особо важна поддержка со стороны педагогов и психологов, а также создание условий для развития доверительных отношений подростков с участниками образовательного пространства и их психологической безопасности. Проблемам формирования личности подростков в дисфункциональных семьях посвящены исследования таких специалистов, как А. Н. Иванов [13], А. В. Лакреева, М. В. Хомутова [14], М. В. Сапоровская, С. А. Хазова [15], В. Ю. Черемных [16] и другие исследователи.

Специалисты Е. В. Жулина, И. В. Лебедева [17], А. Б. Серых, Д. В. Лифинцев, А. А. Лифинцева [18], И. В. Федосова, А. В. Кибальник [19], И. Э. Чурикова [20] отмечают несколько важных аспектов, обуславливающих важность психолого-педагогического сопровождения выбора подростками из дисфункциональных семей жизненных стратегий:

- образовательная среда способна создать условия для социальной коммуникации подростков, компенсируя недостаток эмоциональной поддержки в семье, формируя психологически безопасную атмосферу доверия и поддержки;
- образовательная среда учреждения образования реализует задачи социализации, предоставляя возможность обучающимся приобретать необходимые жизненные навыки коммуникации, гибкости, эмпатийности, самостоятельности, совместной работы и др., что становится важным механизмом для построения моделей поведения подростка;
- именно в образовательной среде школы возможно создание системы психолого-педагогического сопровождения на основе профилактических и развивающих форм и методов работы с подростками, способствующих формированию у них осознанных конструктивных жизненных стратегий, ориентированных на позитивное преодоление проблем;

- в образовательной среде школы формируются ценностные установки личности, способствующие становлению мировоззрения подростков, их психологической гибкости и устойчивости.

В совокупности данные факторы дают основание говорить о ключевой роли образовательной среды школы как мощного психологического ресурса для формирования устойчивых осознанных жизненных стратегий, важных для личностного развития подростков.

Психолого-педагогическое сопровождение выбора жизненных стратегий подростками из дисфункциональных семей направлена на расширение возможностей в самостоятельном и ответственном принятии решений, построении жизненных сценариев, снижении уровня конфликтности, развития стрессоустойчивости и др. В процессе психолого-педагогического сопровождения систематически реализуется диагностика психологического состояния, целевых и мотивационных ориентиров подростков, их ценностных и мировоззренческих установок, позволяющая выявить как сильные стороны подростка, так и потенциальные риски формирования негативных жизненных стратегий. Особенno важным данный аспект видится в ситуации, когда у подростка имеются негативные семейные установки, низкая самооценка, низкий уровень стрессоустойчивости, существенно влияющие на выбор ими жизненных стратегий.

Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает подростку профессиональную поддержку в сложных ситуациях выбора модели поведения, конфликтных ситуациях, нарушениях в коммуникации с участниками образовательного процесса, способствует развитию навыков критического восприятия действительности, ответственности и самостоятельности.

Важным направлением психолого-педагогического сопровождения подростков становится психологическое просвещение родителей, работа по развитию у них навыков родительской компетентности и разви-

тию личностных ресурсов, а также повышение степени родительского участия в жизни подростков. Для получения положительного результата работа с дисфункциональной семьей должна осуществляться целенаправленно, системно, непрерывно, контролируемо на каждом ее этапе. Кроме того, программы психолого-педагогического сопровождения подростков в выборе жизненных стратегий способствует развитию профессиональных компетенций педагогов и психологов, работающих с обучающимися, создает возможность взаимодействия всех участников педагогического процесса в решении проблем личностного развития обучающихся. Работа со всеми участниками образовательного процесса позволяет обеспечить системную поддержку подростков в выборе ими жизненных стратегий преодоления трудностей, возникающих в процессе социализации. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение позволяет обеспечить поддержку подростков в выборе их жизненных стратегий, профессионально-личностном развитии, социальной адаптации.

Выводы

Образовательная среда становится важным фактором личностного развития подростков, семейные условия которых могут ограничивать их личностное развитие. Для подростков, воспитывающихся в дисфункциональных семьях, образовательная среда может стать компенсирующим ресурсом, восполняя имеющийся дефицит социальной поддержки и стабильности, которая может отсутствовать в семье. Психологически благоприятная образовательная среда способствует формированию чувства принадлежности, уверенности, самоэффективности, что становится фундаментом для выбора подростками конструктивных жизненных стратегий. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной среде школы позволяет системно, непрерывно, контролируемо обеспечить поддержку подростков в расширении возможностей в самостоятельном и ответственном принятии решений, построении жизненных сценариев.

Список источников

1. Зубок Ю. А. Молодежь: жизненные стратегии в новой реальности // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 4–12.
2. Мдивани М. О. Методика исследования жизненных стратегий личности / М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 146–150.
3. Осипова Л. Б. Формирование жизненных стратегий молодежи / Л. Б. Осипова, Л. В. Прыкина // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика. 2014. № 4. С. 77–81.
4. Резник Ю. М. Жизненные стратегии личности (Опыт комплексного анализа) / Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов. М., 2002. 259 с.
5. Устяняцев В. Б. Человек, жизненное пространство, риски: ценностный и институциональный аспекты. Саратов: Издательство Сарат. ун-та, 2006. 184 с.
6. Шарова М. А. Жизненные стратегии молодежных групп в условиях трансформации общества / М. А. Шарова, А. А. Иванюшкин // Инновационные технологии в науке и образовании. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 160–162.
7. Вахтель Л. В. Исследование жизненных стратегий личности студентов на разных этапах обучения / Л. В. Вахтель, Т. И. Анисимова // Акмеология. 2016. № 1 (57). С. 98–102.
8. Губина Н. К. Жизненные стратегии студенческой молодежи регионального вуза и качество ее образовательного и социального капитала / Н. К. Губина, М. А. Шарова, Т. В. Зайцева, Э. Ю. Бова // Манускрипт. 2017. № 2 (76). С. 73–79.
9. Дружинина Ю. А. Личностные черты, жизненные события, типы и стратегии копинг-поведения подростков // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. № 1 (11).
10. Кибальник А. В. Эмпирическое исследование стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций сельскими подростками / А. В. Кибальник, И. В. Федосова, К. А. Абрамова // КПЖ. 2023. № 1 (156). С. 266–273.
11. Еремейцев Д. В. Жизненные стратегии подростков: анализ зарубежных и отечественных психологических исследований // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN524.pdf> (дата обращения: 14.08.2025).
12. Дзядевич И. В. Эффективность функционирования образовательной среды и критерии ее восприятия субъектом / И. В. Дзядевич, А. Б. Серых // Перспективы науки. 2022. № 5 (152). С. 189–191.
13. Иванов А. Н. Дисфункциональные семьи: проблемы и пути решения // Вестник Башкирского ун-та. 2013. № 1. С. 236–240.
14. Лакреева А. В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка / А. В. Лакреева, М. В. Хомутова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 24. С. 135–140.
15. Сапоровская М. В. Жизненный стиль семьи как показатель ее благополучия/неблагополучия (на примере семей с алкогольной аддикцией) / М. В. Сапоровская, С. А. Хазова // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида: материалы V Международной научной конференции. Минск: Изд-во БГУ, 2020. С. 239–242.
16. Черемных В. Ю. Семейное благополучие как принцип семейной политики // Человек. История. Культура: Исторический и философский альманах. Т. 15. Саратов: Изд-во «Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина», 2019. С. 79–84.
17. Жулина Е. В. Специфика работы социального педагога с подростками из малообеспеченных семей / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 3 (53). С. 158–164.

18. Серых А. Б. Поддерживающая коммуникация в социальной работе: основные характеристики и составляющие / А. Б. Серых, Д. В. Лифинцев, А. А. Лифинцева // Глобальный научный потенциал. 2016. № 9. С. 142–144.
19. Федосова И. В. Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций: социально-педагогическая характеристика понятия / И. В. Федосова, А. В. Кибальник // European Social Science Journal. 2017. № 1. С. 355–362.
20. Чурикова И. Э. Неблагополучная семья как объект социальной работы // Педагогические науки, 2015. № 34-2.

Статья поступила в редакцию 16.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 16.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторе:

Д. В. Еремейцев — соискатель Высшей школы образования и психологии.

Information about the Author:

D. V. Eremejtev — applicant for a degree at the Higher School of Education and Psychology.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Алексеенко Т. В. 45, 51
Басова А. И. 127
Бельюшина И. В. 108, 114
Берлянд Ю. Б. 24
Бровкина Я. И. 121, 126
Вахромеев Б. А. 11
Вахромеева О. Б. 11, 16
Веревкина Т. В. 18
Гущин С. С. 64
Гущина Г. А. 64, 69
Емельяненкова А. В. 91
Емельяненкова А. В. 96
Еремейцев Д. В. 182, 186
Жукова Е. М. 155
Зинина А. Ю. 144
Калинина Н. В. 30
Клевцов И. А. 176
Колпакова Ю. А. 96
Косолапов А. Б. 127
Костригин А. А. 30
Кунгурцева М. Д. 59
Лебедянская О. Д. 132, 138
Лобач М. А. 115, 120
Магер-Хачатрян С. В. 71
Меремьянина А. И. 18, 22, 23
Мыльникова Е. А. 121, 125, 126
Орехова Е. Я. 115, 120
Пермяков А. В. 102, 107
Прилипко П. С. 139
Прокофьева В. А. 79, 83, 90
Пчелинцева Е. В. 52
Резникова С. С. 168
Серых А. Б. 65, 69, 71, 184, 186, 187
Сиверина А. В. 18
Синёва Ю. Н. 85
Скворцова М. Ю. 59, 62
Слободчиков И. М. 24
Степаненко Н. А. 36
Чичкин А. С. 79
Яфясова В. Г. 91

НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

Научный журнал

№ 11 (2025)

Педагогические, психологические и философские науки

Издание является рецензируемым

Выпускающий редактор *В. С. Федорова*

Корректор *О. Н. Жиркова*

Обложка *О. Г. Яхина, Т. В. Житкевич*

Компьютерная верстка *Л. А. Солдатова*

Формат 60x84 1/8.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Объем 23,75 печ. л. Тираж 300 экз.

Подписано в печать 26.11.25. Выход в свет 30.11.25. Заказ

Цена свободная

Некоммерческое партнерство ученых, преподавателей
и учреждений высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский университетский консорциум»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-43113 от 15 декабря 2010 г.

www.unipress.pro

При использовании материалов ссылка на «Научное мнение» обязательна

Оригинал-макет подготовлен ООО «Книжный дом»
Санкт-Петербург, Невский пр., 22-24

Отпечатано в типографии ООО «Инжиниринг-Сервис»
190020, Санкт-Петербург, ул. Циолковского, д. 13

Технические требования к оформлению статьи, представляемой в редакцию журнала

Общие требования	Текст статьи в формате Word (файл обозначается фамилией автора)
Параметры страницы	Поля: левое 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм; Интервал: 1,5 Гарнитура: Times New Roman; Размер кегля: 14 пт.; Объем 6–20 стр.
Оформление шапки статьи на русском языке	УДК НАЗВАНИЕ Имя, Отчество, Фамилия, Название вуза, организации и т. д., город, страна, адрес электронной почты, ORCID (если есть)
Аннотация статьи и ключевые слова	Аннотация (<i>до 1000 знаков</i>) Ключевые слова: (<i>3–15 слов или словосочетаний</i>) Благодарности (<i>при необходимости</i>): <i>работа выполнена при поддержке...</i>
Оформление шапки статьи на английском	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Имя, Первая буква отчества, Фамилия, Название вуза, организации и т. д., город, страна (НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ), адрес электронной почты, ORCID
Аннотация и ключевые слова на английском языке	Abstract. Keywords: Acknowledgments: (благодарность в переводе на английский язык)
Сноски	Затекстовые ссылки оформляются в соответствии с библиографическими требованиями, размещаются после текста статьи под заголовком «Список источников». Источники располагаются по мере цитирования в тексте. Для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом статьи используют знак ссылки, который приводят в виде цифр (порядковых номеров). Отсылки в тексте статьи заключаются в квадратные скобки. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и страницы. Сведения разделяются запятой. Например: – в тексте: [2, с. 81] – в затекстовой ссылке: 2. Бердяев Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.
Рисунки	Формат BMP
Диаграммы	Формат Excel
Таблицы	Формат MS Word
Сведения об авторе (на отдельном листе)	1. ФИО (полностью) <i>русский/английский</i> 2. Открытый идентификатор ученого (ORCID) 3. Код с расшифровкой научной специальности 4. Полное название организации, где работает (или учится) автор и в рамках которого проводится исследование с указанием города, страны <i>русский/английский</i> 5. Должность, кафедра, ученая степень, ученое звание (обязательно): <i>русский/английский</i> 6. Телефон для связи (обязательно) 7. E-mail (обязательно) 8. Наименование статьи (тезисов) 9. УДК статьи 10. Оригинальность (уникальность) текста (%) обязательно 11. Дата отправки статьи в редакцию 12. Почтовый адрес для отправки сборника с указанием индекса (если не Санкт-Петербург, обязательно для заполнения)